

**LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN SANTANDER. EL CASO DEL  
INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA DE BUCARAMANGA (1969-1976)**

**FARID LEONARDO SANABRIA CORREA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE HISTORIA**

**BUCARAMANGA**

**2020**

**LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN SANTANDER. EL CASO DEL  
INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA DE BUCARAMANGA (1969-1976)**

**FARID LEONARDO SANABRIA CORREA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE HISTORIADOR Y  
ARCHIVISTA**

**DIRECTORA**

**IVONNE SUÁREZ PINZÓN**

**Pos doctora en Historia y Archivista**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**

**ESCUELA DE HISTORIA**

**BUCARAMANGA**

**2020**

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi familia que siempre me ha apoyado, en especial a mi hermano mayor que le dio el último impulso a este proyecto...

A mis viejos amigos Sergio, Gigi, Ángel, Iván, Carolina.... Que desde el colegio han seguido y apoyado mi proceso de formación...

A mis amigos de universidad Chepe, Erika, Jason, Edgar, Alejandro y en especial a Gabriel Samacá quien me orientó y ayudo a iniciar este proceso investigación.

A mi directora de tesis y profesora Ivonne, ya que sin su ayuda y orientación, esto no hubiera sido posible.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	11
1. OBJETIVOS .....	16
1.1. OBJETIVO GENERAL.....	16
1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	16
2. MARCO REFERENCIAL.....	17
2.1. BALANCE HISTORIOGRÁFICO .....	17
2.2. FUENTES Y ACERCAMIENTOS METODOLÓGICOS .....	24
2.3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL .....	28
3. EDUCACIÓN EN COLOMBIA: LA ESCUELA EXPANSIVA Y LA EDUCACIÓN MEDIA.....	34
3.1. EL DESBLOQUEO DE LA ESCOLARIZACIÓN.....	35
3.2. REFORMAS EDUCATIVAS .....	41
3.3. LA DESCONCENTRACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN.....	46
3.4. LA ERA DE LA PLANEACIÓN EN EL SECTOR EDUCATIVO .....	49
3.5. LA ESCUELA COMPRENSIVA (COMPHRENSIVE SCHOOL) .....	55
3.6. LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN COLOMBIA .....	58
4. EL INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA, UNA MIRADA LOCAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA .....	65
4.1. CONTEXTO LOCAL ECONÓMICO Y SOCIAL.....	65
4.2. CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN BUCARAMANGA. EL INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA.....	69
4.3. LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN BUCARAMANGA .....	75

4.3.1.Organización y currículo .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
5. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA EN SANTANDER.....	84
5.1. ALCANCES DEL PROGRAMA EDUCATIVO INEM .....	84
5.1.1.Cobertura y escolarización .....	84
5.1.2.La “Extensión de la escolaridad” .....	88
5.2. LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA .....	93
6. CONCLUSIONES.....	98
BIBLIOGRAFÍA.....	101

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 Organización administrativa del INEM. FUENTE: INEM. FONDO: INEM. SECCIÓN: RECTORÍA. SERIE: CARTAS DE ORGANIZACIÓN DEL INEM. TOMO 1. FOLIO 53. 1971 ..... 80
- Gráfico 2 Mapa currículo modalidades vocacionales. Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 363 (marzo 10, 1970) por el cual se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacional de Educación Media Diversificada. Bogotá, 1970..... 83
- Gráfico 3 Presupuestos nacionales y gastos en educación. FUENTE: MUÑOZ, Juan Jacobo. Memoria del Ministro de Educación Nacional. BOGOTÁ: 1973. P. 27..... 86
- Gráfico 4 Alumnos matriculados INEM por región. FUENTE: COLOMBIA, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADISTICA. La educación media en Colombia. 1966- 1974. DANAL: Bogotá, 1975. P. 131..... 90

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Alumnos egresados por año y modalidad académica. FUENTE: INEM. FONDO: INEM. SECCIÓN: RECTORÍA. SERIE: ACTAS. TOMO 5. FOLIO 42. .... 92

## RESUMEN

**TÍTULO:** La Educación Media Diversificada en Santander. El caso del INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga (1969-1976)\*.

**AUTOR:** Farid Leonardo Sanabria Correa\*\*

### **Palabras Claves:**

Educación media, Enseñanza diversificada, Bucaramanga, INEM.

### **Resumen:**

El objetivo central de esta investigación es analizar la implementación de la Educación Media Diversificada en Santander y su impacto educativo en los primeros años de funcionamiento en la década de los setenta en el siglo XX. Para esto se identificaron las condiciones históricas que permitieron la creación del proyecto, el cual surgió de las recomendaciones dadas por las Reuniones Interamericanas de Ministros de Educación impulsadas por la UNESCO, en las que se quería integrar a Colombia en un proceso de modernización de su economía por medio de la planeación, que buscaba estrechar las relaciones entre el desarrollo económico y social teniendo como base la educación para la creación de mano de obra calificada que diera impulso y sustento a las nuevas políticas desarrollistas.

De esta manera y atendiendo a las recomendaciones entregadas por el Planeamiento Integral de la Educación a través de sus estudios diagnósticos, se creó el proyecto de Educación Media Diversificada en 1962<sup>1</sup>, que se desarrollaría en todo el país por medio de 19 institutos llamados INEM dispuestos en las ciudades más importantes de Colombia, atendiendo a la necesidad de generar una mayor cobertura, disminuir el porcentaje de deserción escolar e introducir una educación acorde a las necesidades económicas del país, generando un plan educativo con modalidades técnicas y vocacionales que dinamizaran la economía regional y nacional a través de una educación para el trabajo.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Directora: Ivonne Suárez Pinzón.

<sup>1</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. *Diario Oficial*. Bogotá. 1969. p. 4.

## ABSTRACT

**TITLE:** DIVERSIFIED SECONDARY EDUCATION. CASE STUDY OF INEM CUSTODIO GARCIA ROVIRA IN BUCARMANGA (1969-1976)\*

**AUTHOR:** Farid Leonardo Sanabria Correa\*\*

**KEYWORDS:** Secondary education, diversified teaching, Bucaramanga, INEM.

### DESCRIPTION:

The main aim of this research project is to analyze the implemented Diversified Secondary Education in Santander and the educational impact it had in early years of application in the 1970s in the 20<sup>th</sup> century. For this purpose, it was necessary to identify the historical conditions that allowed the creation of the Project which developed from the recommendations given in the Inter-American Meeting of Ministries organized by UNESCO where Colombia was meant to be integrated into a well-planned economical modernization process which contributed to the promotion of closer relations between the social and economical development on the basis of skilled manpower education intended to foster and sustain new developmental policies.

By means of this approach and addressing the recommendations gathered on thorough investigation of the Overall Education Planning was designed the educational Diversified Secondary Education Project in 1962 which would be executed in the most important cities all around the country in 19 schools called INEM. These institutions would meet the needs to breed wider coverage, to reduce the rate of dropouts and to introduce a country-economy based education resulting in a technical and vocational plan that boosted the regional and national economy through a job-for-employment model.

---

\* Undergraduate thesis.

\*\* Faculty of Human Sciences. School of History. Director. Ivonne Suárez Pinzón.

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la educación media hasta el momento ha sido un tema poco abordado por las distintas comunidades académicas, en especial la educación media diversificada que surgió en Colombia como un proyecto educativo que buscaba satisfacer la necesidad de escolarización y modernización dentro del sistema de enseñanza en la segunda mitad del siglo XX, además de ser propuesta como herramienta política para el desarrollo económico del país, al preparar mano de obra calificada para dar cobertura y soporte a las ilusiones de progreso que buscaban las élites colombianas de mediados de siglo en su interés por incentivar el desarrollo.

Este tipo de educación surge en torno a un proceso de modernización del Estado y como hemos nombrado, parte de la búsqueda del desarrollo económico por parte de las élites dominantes, que le dieron una nueva importancia como la posible promotora de un nuevo orden social a favor de sus proyecciones políticas. Sin embargo, como expresa Robert Arvone<sup>2</sup>, lo político en el escenario educativo estuvo siempre caracterizado por una serie de esfuerzos desorganizados, por la reglamentación de políticas educativas frecuentemente en contradicción unas con otras y por la introducción de reformas que fueron rara vez implementadas, entendiendo con esto que la educación en este periodo, a pesar de mostrarse como un intento gubernamental benévolo de cambio, promotor del desarrollo social mediante la extensión de los beneficios educativos, en esencia, no transformó los sistemas elitistas existentes, sino que los robusteció perpetuando el sistema de estratificación de la sociedad en este periodo.

Tenemos entonces que, en la segunda mitad del siglo XX, la educación media diversificada en Colombia estuvo vinculada a un proceso de modernización del

---

<sup>2</sup> ARVONE, Robert. Políticas educativas durante el frente nacional 1958 – 1974. En: Revista Colombiana de Educación. No. 1. Bogotá. 1978. p. 28.

Estado, influenciado por la internacionalización de sus políticas económicas a través de organismos como la OEA y la UNESCO, que serían las plataformas institucionales que impulsaron a que sus Estados miembros adaptaran sus sistemas educativos a las exigencias de una planificación vinculada al desarrollo de las economías nacionales, lo cual generó diversos cambios y estrategias en el plano nacional y local en materia educativa.

A razón de lo anterior, el primer capítulo de la presente investigación pretende mostrar de forma contextual el panorama de la educación a inicios de la segunda mitad del siglo XX y mostrar las dinámicas de cambio influenciadas por organismos internacionales, que llevaron a un intento de modernización del Estado y a su vez del sistema educativo propio, lo cual recaería en mecanismos de desconcentración administrativa del sector educativo, la introducción de las políticas de planeación en la nueva concepción de desarrollo en la que se inscribía el país y de nuevos modelos educativos acordes a los distintos proyectos económicos.

En este orden ideas, se empieza por analizar el “desbloqueo de la escolarización”, en donde se muestran el nivel de escolarización de la época y su crecimiento exponencial debido a distintos factores políticos, sociales y económicos dentro del proceso de expansión educativa, que fue posible mediante la planeación de políticas educacionales, una reforma estructural del Ministerio de Educación junto a la creación de institutos descentralizados para optimizar su operatividad, la desconcentración administrativa de la educación, que buscó frenar el excesivo centralismo que acentuaba los desequilibrios regionales, intentando una mejor administración interna, junto a una eficacia externa del sistema educativo.

De la planeación educativa se analiza la inserción del país a las políticas de planeamiento integral de la educación posterior a la segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación (1956), desembocando en un plan de asistencia internacional desarrollado por la Misión de Planeamiento de la

Educación en Colombia AID-BIRF-UNESCO, que diagnosticó e hizo recomendaciones sobre el estado de la educación en el país. De allí surgió la idea de implementar un tipo o modelo de enseñanza conocido como escuela comprensiva, que se suponía más acorde a la hora de satisfacer la demanda de una educación secundaria de tipo popular, que generara un mayor impacto a nivel de cobertura escolar y a su vez garantizara una vinculación inmediata de sus alumnos con el sector laboral.

Desarrollando lo anterior, al final del capítulo se muestra la adecuación de las escuelas comprensivas al modelo de educación diversificada a través del proyecto nacional de enseñanza media por medio de la creación de Institutos modelo (INEM), que darían respuesta a las distintas necesidades de modernización educativa y de desarrollo económico del país, a través de un currículo bivalente, flexible y diverso que permitiera el acceso tanto a la educación superior como al mundo del trabajo y subsanar el vacío dejado por la anterior visión de la educación de forma diferencial, elitista y academicista, dando las bases para conseguir insertar al país en el proceso de industrialización y desarrollo, lo cual fue el motor de muchas de las políticas nacionales de la época.

En el segundo capítulo se busca esclarecer el proceso de inserción del proyecto nacional de educación diversificada en la ciudad de Bucaramanga a través del INEM Custodio García Rovira, desarrollando su contexto local, económico y social, para determinar el grado de necesidad y satisfacción que propuso la creación del instituto en la ciudad, y que iría de la mano del proceso de modernización y de crecimiento económico, social y urbano en la segunda mitad del siglo XX. A su vez, se presenta la creación e implementación del proyecto INEM en Bucaramanga, en cuanto su diseño, financiación, organización administrativa y currículo a implementar, propio de las escuelas polivalentes o diversificadas.

Para finalizar, en un tercer capítulo se trata de sopesar el impacto de la educación diversificada, tomando como base la intención central del gobierno de 1970 que

fue el mejoramiento de la educación y la extensión de la escolaridad, esta última entendida como la ampliación de la concepción del nivel y la multiplicación acelerada de las oportunidades de ingreso y permanencia en la educación media por parte de la población en la edad escolar que ha dado por terminada la primaria. Lo anterior, como solución a los problemas de deserción escolar tan comunes en la primera mitad del siglo XX, así como de desescolarización que junto al programa de educación ocupacional y la modificación del sistema de calificaciones y evaluación de los estudiantes, generaría un cambio real en materia de mejoramiento y optimización de la educación como herramienta y recurso de las políticas económicas en pro del desarrollo y la modernización de la ciudad y el país.

Al final del capítulo, se hace una breve mención del papel de los docentes dentro del proyecto, analizando su vinculación y cómo a través de este se logra impulsar una profesionalización del estamento docente dentro del sistema educativo como base indispensable para lograr la articulación del proyecto de enseñanza diversificada.

En síntesis, este trabajo intenta dar a conocer los procesos locales y nacionales que confluyeron para la creación del proyecto de Educación Media Diversificada, con una mirada local, tanto de los problemas de los que surge para dar solución, como de los vacíos que llena su aparición en el ámbito social, enmarcado en un proceso de modernización y quizás, pensado como el modelo de desarrollo dentro del renglón educativo y económico.

## **1. OBJETIVOS**

### **1.1. OBJETIVO GENERAL**

Elaborar una representación historiográfica sobre la implementación de la educación diversificada a través del proyecto nacional de creación los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada INEM en Bucaramanga y su impacto educativo en los primeros años de funcionamiento 1969 – 1976.

### **1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las condiciones históricas que posibilitaron la creación y apertura del INEM de Bucaramanga
- Cuantificar el impacto del INEM a nivel de cobertura estudiantil en los años estudiados.
- Analizar las repercusiones del proyecto INEM en cuanto a la profesionalización docente.
- Evidenciar si la oferta técnica educativa del programa del colegio INEM respondía a la demanda productiva de la región.

## 2. MARCO REFERENCIAL

### 2.1. BALANCE HISTORIOGRÁFICO

El estudio histórico de la educación en Colombia, independientemente del enfoque desde el cual se investigue, es muy reciente, según indica Álvarez Gallego<sup>3</sup>, ya que solo hasta la década del 80 del siglo XX surgió un constante interés hacia esta línea de investigación, que se puede constatar en la cantidad de publicaciones, aparición de programas de maestría y eventos especializados en este campo. El florecimiento de esta comunidad intelectual podría explicarse, por un lado, por cierto receso del discurso tecnocrático en la educación que permitió una mayor flexibilidad en la inversión de recursos para la investigación de corte social, y de otro lado, por el surgimiento de un movimiento pedagógico liderado por el Ministerio de Educación en Colombia, que animó estudios que se preguntaban por el estatuto teórico de la pedagogía y el estatuto profesional del maestro<sup>4</sup>.

De acuerdo con los estudios historiográficos de la educación propuestos por Álvarez Gallego, encontramos que hubo tres momentos históricos diferenciados a través de los cuales se puede hacer una periodización de la producción historiográfica en Colombia en materia de educación. Álvarez precisa estos tres momentos. Uno que llama “la historia episódica y apologética de la educación en Colombia”, en donde se encuentran trabajos de una corriente historiográfica propia de los años cuarenta y cincuenta del siglo XX, y en los cuales se hace énfasis en los fundadores, las instituciones y las ideas pedagógicas, ligados a intereses partidistas. Un segundo periodo llamado “la historia social de la educación”, representado por estudios que surgen a partir de los años sesenta y que toman distancia de los idearios partidistas, recogiendo aportes del marxismo y el

---

<sup>3</sup> ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. La Historiografía de la Educación y la Pedagogía en Colombia. En: Revista pedagógica histórica. Dunantlaan, Universitaire Sticing Van Belgie. No 35 (3) (Jun., 2001); p. 935- 954.

<sup>4</sup> Ibid., p.p. 935- 954.

estructuralismo, desarrollando lo que en su momento llamaron una historia científica. Y, un tercer momento, “la historia de las prácticas pedagógicas”, en donde se da un enfoque surgido en la década de los ochenta por el interés de investigar el estatuto epistemológico de la pedagogía, recurriendo a los aportes de G. Canguillhem y M. Foucault desde donde se indaga por las condiciones del saber y de poder que hacen posible un modo de ser de la educación, distinto según el modelo histórico<sup>5</sup>.

Es en este tercer momento de la historiografía de la educación en Colombia, catalogada como la historia de las prácticas pedagógicas que situamos este estudio, para tomar los referentes teóricos y conceptuales para el desarrollo de este trabajo sobre la educación media diversificada, ya que nos permite una mayor comprensión del contexto educativo en el cual está inserto el problema planteado.

A dicho periodo de la historiografía de la educación en Colombia pertenecen autores como Alberto Martínez Boom, de los cuales trabajaremos como base teórica y contextual dos textos, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (Santa Fe de Bogotá, 1994) y *De la Escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina* (España, 2004).<sup>6</sup> Estos dos textos dan luces conceptuales y contextuales de fenómenos como la escuela expansiva, la inserción de la educación al proyecto de modernización y desarrollo, y su vinculación a la economía a través de la planeación educativa. A su vez, se revisan y analizan los trabajos de otros autores del periodo citado, como: Olga Lucía Zuluaga<sup>7</sup>, Alejandro Álvarez<sup>8</sup>, Jorge Orlando

---

<sup>5</sup> Ibid., p.p. 935- 954.

<sup>6</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio, 2003. 240 p.

<sup>7</sup> ZULUAGA, Olga Lucía (Directora). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomos I y II: Bogotá: Panamericana, 2002. Y, ZULUAGA, Olga Lucia. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984. 97p.

<sup>8</sup> ÁLVAREZ GALLEGU, Alejandro. *Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas*, en *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Olga Lucía Zuluaga Garcés, Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras). Bogotá: Magisterio, 2004.

Castro<sup>9</sup> y Carlos Noguera<sup>10</sup>, quienes a través de sus investigaciones permiten obtener una mayor claridad temporal en el cambio de paradigmas en la formación de sujetos en la escuela a mediados de siglo, entendiendo estos sujetos como entes productivos que propendían por el progreso nacional, según expone Alexis Pinilla en su texto *Educación y cultura política: un balance historiográfico del periodo 1946-1956*<sup>11</sup>.

Para acercarnos a un análisis propiamente historiográfico de la educación en Colombia, tomamos el estudio de la investigadora Aline Helg titulado *La educación en Colombia: 1917-1958 Una historia social, económica y política*<sup>12</sup>, quien aclara cómo era la educación en el país durante la primera mitad del siglo XX, en su análisis sobre los diferentes modelos educativos propuestos en cada etapa educativa desde la hegemonía conservadora, pasando por la república liberal, y dejando un abrebocas de los procesos de cambio que empezarían a darse en la segunda mitad de siglo con los procesos de expansión educativa y universalización de la educación.

Dentro de los textos relevantes para entender los procesos políticos en la segunda mitad del siglo XX y su vinculación con el sector educativo tenemos el texto de Robert Arvone *Políticas educativas durante el Frente Nacional*<sup>13</sup>, donde se hace un estudio de la situación del sistema educativo colombiano antes de la iniciación de la coalición política del Frente Nacional, que muestra cómo se presentó esta misma en el periodo de 1958 a 1974, y cuál era el sistema educativo y lo que dejó consigo al terminarse dicha coalición política. También encontramos el trabajo de Javier Ocampo López sobre Gabriel Betancourt Mejía, el cual expone los

---

<sup>9</sup> Ibid., 240 p.

<sup>10</sup> Ibid., 240 p.

<sup>11</sup> PINILLA, Alex. *Educación y cultura Política: Un Balance Historiográfico del Periodo 1946 – 1953*. En: *Colombia Revista Colombiana de Educación*. Ed: Universidad Pedagógica Nacional. v. 38-39. (1999) p. 75 – 100.

<sup>12</sup> HELG, Aline. *La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 345 p.

<sup>13</sup> ARVONE, Robert. *Políticas educativas durante el frente nacional 1958 – 1974*. En: *Revista Colombiana de Educación*. No. 1. Bogotá. 1978. 30 p.

proyectos educativos de Betancour como ministro de educación y sus alcances en materia educativa en la segunda mitad del siglo XX<sup>14</sup>. Por último, citamos el trabajo de María Teresa Ramírez y Juana Patricia Téllez quienes hacen una historia de la educación en Colombia en el siglo XX, analizando la expansión educativa, la financiación de la educación, las políticas educativas y sus cambios institucionales y organizacionales, además del comportamiento de las principales variables educativas examinando la evolución de calidad educativa en el país<sup>15</sup>.

Hay que nombrar y resaltar también el papel de la UNESCO que como institución dejó importante documentación a través de los informes, producto de conferencias y convenciones desarrolladas en distintos países, entre los cuales encontramos *Principios de Planeamiento en Educación (1960)*<sup>16</sup> y *Conferencia sobre educación, desarrollo económico y social en América Latina (1962)*<sup>17</sup>. Estos informes ayudan a entender las dinámicas en las que se involucró Colombia como país integrante de esta organización y desde la cual se abrió la plataforma de intervención que introdujo un cambio significativo en las políticas educativas, a través de la planeación y la modernización del sistema educativo.

Dentro de las investigaciones relacionadas directamente con el INEM y la educación media diversificada encontramos trabajos relevantes como el del doctor George Psacharopoulos, quien con un grupo integrado por investigadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y del Instituto SER, bajo la dirección técnica del doctor Eduardo Vélez y la coordinación de la Oficina Sectorial de Planeación Educativa del MEN, publicó en los años 80 su libro *Una evaluación de*

---

<sup>14</sup> OCAMPO, Javier. Gabriel Betancourt Mejía el gran reformador de la educación colombiana en el siglo XX. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Número 5, (2002). p. 66.

<sup>15</sup> RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. En: James Robinson y Miguel Urrutia (eds.), Economía de Colombia en el siglo xx, un análisis cuantitativo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2007.

<sup>16</sup>UNESCO. Principios del planeamiento de educación. París: El Correo, 1959. p. 10. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 25 de abril 2013]

<sup>17</sup> UNESCO. Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de la educación. Washington: El Correo, junio 1958. p. 23. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 10 de abril 2013]

*la Educación Media Diversificada en Colombia*<sup>18</sup>. Para George Psacharopoulos “el principal propósito de esta nueva modalidad de escuelas (INEM) era la provisión de una educación secundaria más flexible que la suministrada por las escuelas convencionales” ya que “Bajo el sistema convencional, los planes de estudio académicos están prioritariamente orientados hacia el ingreso a la Universidad, mientras que la formación profesional suministra desde el comienzo un tipo de enseñanza muy especializada”<sup>19</sup>. El propósito de este estudio es investigar en qué medida los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM) han tenido un efecto diferencial en sus resultados académicos y en los logros ocupacionales y educativos de sus alumnos, en relación con las escuelas secundarias convencionales.

Otro de los estudios sobre los INEM es el escrito por Víctor Gómez Campo titulado *La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM*<sup>20</sup>, en donde encontramos un balance institucional de los INEM desde la creación del proyecto a través de la misión de planeamiento de la educación en Colombia AID-BIRF-UNESCO 1964-1965, y su consolidación en la década de los 70, describiendo su plan de estudios y analizando las falencias que se dieron a partir de este. Sin embargo, el estudio no profundiza sobre la adaptación que sufrieron estos institutos a nivel local, la cual varió de ciudad en ciudad de acuerdo a sus necesidades. También encontramos textos, como el de Clara Franco<sup>21</sup>, creados a partir de fuentes oficiales del Ministerio de Educación, que dan cuenta del sistema de los INEM y su ubicación dentro de la filosofía de la educación.

Por último, nombramos uno de los trabajos más recientes sobre la historia de la educación en relación con los INEM, que es de gran importancia como referente

---

<sup>18</sup> PSACHAROPOULOS, George. Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia. Bogotá: Eberhard 1986. 220 p.

<sup>19</sup> *Ibíd.* p.11.

<sup>20</sup> GÓMEZ CAMPO, Víctor. La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM. Bogotá: Universidad Nacional, 1995. p. 21.

<sup>21</sup> FRANCO DE MACHADO, Clara. El sistema INEM y su ubicación dentro de la filosofía de la educación; orientación bibliográfica. Bogotá: MEN, 1974.

de esta investigación. Se trata de la tesis de Maestría presentada en el 2016 por Alba Lucía Pérez Gil titulada *El INEM y la Media Diversificada: un acercamiento a los procesos de modernización de la educación en Pereira. 1969-1994*<sup>22</sup>. Al parecer, este es uno de los escasos trabajos hechos sobre el INEM a nivel local y nos muestra todo el proceso de modernización educativa a través de la implementación de la educación media diversificada y cómo esta se articuló en la ciudad de Pereira, siendo el trabajo más cercano a esta investigación, y quizá el que da una luz sobre un reciente interés por parte de otras comunidades académicas, de seguir con el estudio de estos institutos y de analizar su real importancia en el campo de la investigación histórico educativa, ya que con este tipo de trabajos podemos entender mejor cómo fue el proceso educativo y los proyectos que se realizaron durante el periodo de escuela expansiva, que no solo correspondieron a proyectos educativos, sino que también fueron parte de importantes proyectos económicos y políticos para la búsqueda del desarrollo por parte de la elites colombianas, y que se implementaron a nivel nacional sin que se haya podido mostrar -por lo menos hasta el momento- un estudio sistematizado de su impacto en las distintas ciudades en donde se construyeron estas instituciones educativas.

En síntesis, encontramos que a pesar de ser un tema de gran importancia, el estudio de la implementación de la Educación Media Diversificada a partir de la creación de los INEM no ha sido analizado de forma completa, ni evaluada su labor en el campo educativo, y aunque encontramos siempre una mención en la mayoría de investigaciones relacionadas con la educación a nivel nacional en la segunda mitad del siglo XX, como el texto de María Teresa Ramírez *La educación*

---

<sup>22</sup> PÉREZ GIL, Alba Lucía. EL INEM Y LA MEDIA DIVERSIFICADA: UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PEREIRA 1969 – 1994. Pereira, 2016, 154 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.

*primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*<sup>23</sup>, o en periodos específicos como el Frente Nacional, en textos sobre políticas de desarrollo y políticas educativas en Colombia, entre los que encontramos a Robert Arvone con *Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974*<sup>24</sup> o Rodolfo Low Maus en *Compendio del sistema educativo colombiano*<sup>25</sup>, estos textos dan relación de la creación de los INEM en la época, generando una discusión acerca de las políticas educativas en las que estuvieron inscritos. Sin embargo, estos textos no ahondan mucho en la implementación de estos institutos, ni en su impacto a nivel educativo en el país, por lo menos a nivel local, tomándolo solo como un proyecto de obligatoria mención y que requiere de un posterior estudio.

De hecho, Robert Arvone nos advierte en su texto sobre Políticas educativas en el Frente Nacional<sup>26</sup>, que tanto la efectividad como el impacto de estos institutos de Educación Media Diversificada, aún no ha sido evaluados y que, aunque se han hecho intentos y existe información dispersa, no se ha creado una evaluación sistemática. Por lo anterior tenemos que a nivel institucional local queda aún abierto el espacio a la investigación para llegar a un mayor entendimiento de cómo estos proyectos creados a nivel nacional e insertos en proyecciones políticas y económicas internacionales, se adecuaron a los planos locales en donde fueron implementados, además de ver si cumplieron o no su propósito misional y, por tanto, mostrar cuál ha sido su impacto, al menos en un plano regional, que permita un posterior estudio del proyecto a nivel nacional.

---

<sup>23</sup> RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. En: James Robinson y Miguel Urrutia (eds.). Economía de Colombia en el siglo xx, un análisis cuantitativo. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2007.

<sup>24</sup> ARVONE, Op. cit. p. 11.

<sup>25</sup> LOW MAUS, Rodolfo. Compendio del Sistema Educativo Colombiano. Bogotá: Fundación Ford, 1971. pp. 61-63.

<sup>26</sup> ARVONE, Op. cit. p. 30.

## **2.2. FUENTES Y ACERCAMIENTOS METODOLÓGICOS**

La metodología propuesta en la presente investigación y con el propósito de construir una representación historiográfica de la implementación del proyecto INEM en Bucaramanga y su impacto educativo en los primeros años de funcionamiento 1969-1976, parte de una perspectiva que analiza, no solo la concreción del proyecto de educación media diversificada en el país, sino también prioriza el impacto local de estas instituciones en su relación con la modernización del sector educativo en sus alcances, tanto a nivel de educandos, como de educadores.

Para tal fin, se inició por tener a disposición las tablas estadísticas del DANE que dan cuenta sobre la cantidad de alumnos de educación secundaria durante el periodo de estudio, con sus variables de tipo de educación, curso, sexo, índices de crecimiento, tasas de deserción; para el caso de los docentes encontramos las variables en número y distribución por secciones del país según nivel educativo; también una relación de los establecimientos educativos, en cuanto a cantidad, sector nacional y tipo de bachillerato. Otras tablas estadísticas que nos ayudan en el estudio son las tasas de analfabetismo, índices de matrícula, gastos en educación, fondos educativos regionales, entre otros, que nos permiten tener una noción estadística de las cifras educativas en el periodo estudiado.

Por otra parte, fue necesario hacer una revisión detallada de las leyes y decretos de educación publicados en el periodo de estudio, que ahora se encuentran de manera digital a través de las páginas web institucionales del Ministerio de Educación. Estos se recopilaron y organizaron de acuerdo a las variantes: marco institucional, profesores, recursos, relaciones internacionales y estudiantes, para de esta manera facilitar su análisis dentro del proyecto. En estas mismas páginas web institucionales se recopilaron los distintos informes de los ministros de educación correspondientes al periodo de estudio, que nos ayudaron a ver el

funcionamiento y las pretensiones políticas de la época, además de los balances de labores realizadas por cada uno de los ministros a cargo.

A su vez se revisaron los Planes Nacionales de Desarrollo de los entonces presidentes Carlos Lleras Restrepo titulado *Desarrollo económico y social*<sup>27</sup> y de Misael Pastrana titulado *Las cuatro estrategias*<sup>28</sup>, los cuales dan cuenta de los distintos proyectos educativos que circundan la época de estudio y recapitulan a través de su proyección política, la inmersión del país en la planeación educativa, las relaciones con entidades internacionales que intervinieron e influyeron en las políticas educativas de la época y los presupuestos nacionales y su distribución cambiante en sectores como el de la educación.

Dentro de los archivos consultados tenemos, el Archivo Departamental de la Gobernación de Santander en donde se encontraron algunos documentos sobre el Ministerio de Educación y la capacitación de profesores que laboraron en el INEM. Esta información fue contrastada con una serie de entrevistas a algunos profesores y directivos del plantel (de estos últimos al primer vicerrector del INEM Edilberto Díaz) que empezaron su labor dentro del instituto recién abrió sus puertas el INEM en 1971.

Por último, se consultó el fondo acumulado del INEM, en donde a través del registro de notas y de matrículas de los estudiantes se determinó el número de estudiantes matriculados, y el número de egresados de la institución en sus diversas modalidades académicas durante los primeros años de funcionamiento del INEM, además de la estructura organizacional del plantel y la base vocacional de su currículo.

---

<sup>27</sup> COLOMBIA, DEPARTAMENTO De PLANEACIÓN NACIONAL. Misael Pastrana. Las cuatro estrategias. 1972. 87 p. [en línea]. Recuperado de [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1\\_Prologo.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1_Prologo.pdf)

<sup>28</sup> COLOMBIA, DEPARTAMENTO De PLANEACIÓN NACIONAL. La transformación educativa nacional. Memoria del señor ministro de educación Octavio Arizmendi Posada al Congreso Nacional entre 1968-69. [en línea]. Bogotá, instituto caro y cuervo, 1969. p 1-84. Recuperado de [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

Este trabajo de investigación, como fuentes de orden teórico y conceptuales, asumió los trabajos realizados por Alberto Martínez Boom<sup>29</sup>, Aline Helg<sup>30</sup>, Víctor Manuel Gómez Campo<sup>31</sup>, Martha Cecilia Herrera<sup>32</sup> y Olga Lucia Zuluaga<sup>33</sup>, George Psasharopoulos<sup>34</sup>, Olga Lucia Pérez<sup>35</sup> y Antonio Ferrándiz<sup>36</sup> que ayudaron en la conceptualización y ejes teóricos sobre la modernización y la historia de la educación en Colombia. Junto a esta revisión teórica, se consultaron también los documentos producidos por la UNESCO a través de sus conferencias y reuniones con los ministros de educación, para un mayor entendimiento de la inserción de Colombia en las políticas internacionales que influyeron en los cambios educativos de la época.

Para el estudio de la educación media diversificada en Colombia, se deben tener en cuenta distintos factores que determinaron tanto su aparición como la forma de implementarse esta en el desarrollo educativo y curricular del país. Entre estos factores de cambio, tenemos el proceso de escuela expansiva en la segunda mitad del siglo XX y la inserción de la educación en las políticas económicas y de desarrollo que se dieron en Colombia y que dejaron a su paso un horizonte lleno de reformas políticas, económicas y sociales en un intento de orden administrativo

---

<sup>29</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2003. 240 p. y MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrophos, 2004. p. 459.

<sup>30</sup> HELG, Aline. La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social, económica y política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 345 p.

<sup>31</sup> GÓMEZ CAMPO, Víctor. La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM. Bogotá: Universidad Nacional, 1995. p. 21.

<sup>32</sup> HERRERA, Martha Cecilia. Elementos generales sobre la historia de la educación y la pedagogía. En: Pedagogía Y Saberes. 1994, no. 4., p. 49-54.

<sup>33</sup> ZULUAGA, Olga Lucía (Directora). Historia de la Educación en Bogotá. Tomos I y II: Bogotá: Panamericana, 2002. Y, ZULUAGA, Olga Lucia. El maestro y el saber pedagógico en Colombia. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984. 97p.

<sup>34</sup> PSACHAROPOULOS, George. Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia. Bogotá: Eberhard 1986. 220 p.

<sup>35</sup> PÉREZ GIL, Alba Lucia. EL INEM Y LA MEDIA DIVERSIFICADA: UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PEREIRA 1969 – 1994. Pereira, 2016, 154 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>36</sup> FERRANDIS, Antonio. La escuela comprensiva: Situación actual y problemática. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988. p. 33-59.

a través de la consolidación de la planificación, lo que hizo trascender la forma de pensar la educación que pasó a un primer plano como instrumento de modernización en un nuevo discurso operante de cohesión social a través del desarrollo.

Por tanto, y siendo el objetivo central de esta investigación elaborar una representación historiográfica sobre la implementación del proyecto nacional de los INEM y con ello, reconocer el impacto de la educación media diversificada en Bucaramanga, debemos primero identificar cómo fue la educación media en el periodo escogido que, si bien comienza en 1969 con la implementación de la educación diversificada en el país, habría que ir un poco más atrás a comienzos de los años 50 para un mayor entendimiento de su proceso de implementación, que iría hasta 1976 con la primera promoción de estudiantes del INEM de Bucaramanga.

Se toma como fecha final 1976, ya que no solo corresponde con la primera promoción propiamente de “inemitas” en el instituto de Bucaramanga, sino que también hay que tener en cuenta que después de este año se dieron algunas rupturas en las políticas educativas, junto a disposiciones distintas a nivel legislativo a finales de los setenta, que encaminaron la educación por nuevas tendencias económicas y sociales que operaron después de los años 80 y 90 terminando con el periodo de la escuela expansiva e iniciando con otro periodo llamado el de la escuela competitiva.

El periodo en el cual se desarrolla esta investigación (1969-1976) se ve enmarcado dentro del periodo que Martínez Boom llamó la escuela expansiva<sup>37</sup>, que expone cómo la primera modernización (1950-1980) estuvo fundamentada en el modelo de desarrollo económico y social en términos de crecimiento, donde se buscó dentro del ciclo cuantitativo de la escuela extender la escolaridad al mayor número de personas a fin de disponer, como indica Alba Lucia Pérez, del capital

---

<sup>37</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrophos, 2004. p. 459.

humano necesario para ser incorporado en el proceso de desarrollo económico marcado por la industrialización, el crecimiento urbano y la organización del Estado<sup>38</sup>. En este sentido, la educación media diversificada fue la expresión de la escuela expansiva en 1970 y su ascenso se dio hasta mediados de 1980, lo cual aclara la periodicidad escogida para esta investigación.

### **2.3. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

Es necesario aquí atender a los conceptos base que darán forma a esta investigación sobre la educación media diversificada. En lo referente al periodo de estudio, y como concepto que ayude contextualmente se habla de “la escuela expansiva”, tal como lo propone Martínez Boom. Para tratar el modelo educativo a través del cual se vio reflejado el proceso de desbloqueo de la escolarización en la llamada escuela expansiva se usa el concepto de “educación diversificada”. Por último, para entender cómo fue la implementación institucional de la educación diversificada se trabaja con el concepto de “escuelas comprensivas”. Es través del desarrollo de estos tres conceptos que se articula discursivamente el proceso de creación e implementación de la educación media diversificada y su posterior puesta en práctica en Bucaramanga a través de los institutos INEM.

En primer término, se trabaja el concepto de escuela expansiva expuesto por Martínez Boom en su libro *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*, ya que en él está enmarcado el periodo de estudio, teniendo en cuenta que son los procesos de expansión y desbloqueo de la educación los que permiten la posterior implementación de proyectos políticos a nivel educativo como la creación de la educación diversificada y los INEM. Lo anterior, para corresponder al crecimiento económico y demográfico que se dio en la segunda mitad del siglo XX, en un proceso llamado

---

<sup>38</sup> PERÉZ, Op. cit., p. 19.

de modernización y desbloqueo de la escolarización, el cual intentó satisfacer las necesidades de desarrollo suscitadas en el país.

Según Martínez Boom la escuela expansiva se explica en tanto la escuela, para el desarrollo, se presentaba como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual se inauguró un periodo de crecimiento escolar sin precedentes. Es a través del reconocimiento de las condiciones de carencia educativa que existían, caracterizados como “bloqueo de la educación”, que se vio como única solución posible la expansión de la escuela por todos los rincones de la geografía nacional, lo cual significó la expansión de la educación mediante su universalización, el incremento de la infraestructura física y el aumento del personal docente. A su vez, se redefinieron los límites institucionales de la educación secundaria que se evidenció en las propuestas de la diversificación y modernización en este campo educativo y que responderían a la proyección de la educación media diversificada<sup>39</sup>.

El segundo concepto, el de educación diversificada, se expone bajo el criterio expuesto por el gobierno a través del Decreto 1962 de 1969, en donde se entiende este tipo de educación como “la etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que puede elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades”<sup>40</sup>.

Luego de definir la educación diversificada, debemos tener en cuenta que este programa o modalidad de educación se desarrolló en los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), que funcionaron como un equivalente de las escuelas comprensivas. Este concepto de escuelas comprensivas se toma del estudio sobre las escuelas comprensivas hecho por Antonio Ferrándiz Torres en su libro

---

<sup>39</sup> MARTÍNEZ BOOM. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Op. cit., p. 53.

<sup>40</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 4.

*Escuela Comprensiva: situación actual y problemática*<sup>41</sup>, donde el autor investiga cómo en torno a la década de los cincuenta los países occidentales empiezan a tomar conciencia sobre las causas y efectos de la desigualdad, identificando que los países fuertemente selectivos tenían sistemas educativos con modelos academicistas que discriminaban a los niños de clase trabajadora, aun cuando se basaban en medidas objetivas de la capacidad de los alumnos. En este sentido, los países escandinavos y Gran Bretaña generaron una crítica progresista contra aquellos exámenes que seleccionaban y clasificaban a los niños, iniciando lo que se llamaría la “reforma comprensiva” impulsando así el proceso que conduciría a la “escuela comprensiva”.

A su vez, nos guiamos del trabajo hecho por George Psacharopoulos quien en su texto *Una evaluación de la Educación Media Diversificada*<sup>42</sup>, abre un panorama de estudio de la Enseñanza Media Diversificada en una perspectiva estadística, generando una comparación de las tasas de rendimiento social del bachillerato, al contrastar las tasas de la Educación diversificada con las de la educación univocacional.

Para un visión general de los cambios educativos dados durante la segunda mitad del siglo XX, se siguen algunas de las tesis expuestas en el texto *Currículo y Modernización, Cuatro décadas de educación en Colombia* escrito por Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge Orlando Castro, en su segunda edición del año 2003<sup>43</sup>.

Como primera tesis encontramos en el trabajo mencionado que, durante los años 1940-1960 se da una ruptura en el campo educativo, transformando de manera radical tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento, en razón de la introducción en Colombia de la nueva noción de planeación, formalizada en la

---

<sup>41</sup> FERRANDIS, Antonio. La escuela comprensiva: Situación actual y problemática. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988. p. 33-59.

<sup>42</sup> PSACHAROPOULOS. Op. cit., 216 p.

<sup>43</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2003. 240 p.

Reforma Constitucional de 1945 y que posibilitó la institucionalización de la planificación social<sup>44</sup>. Por lo anterior encontramos en esta época una institucionalización de la educación nacional, con la adopción gradual de los lineamientos de la UNESCO y el diseño de un programa nacional de desarrollo basado en el diagnóstico de la Misión Currie del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, llevando la educación a una transformación vista dentro de una dimensión cuantitativa, en sus niveles de cobertura, deserción y repetición, y una relación a su vez cuantitativa docente-alumno, que desestimó las preocupaciones cualitativas de los intelectuales y los gobiernos nacionales de las décadas precedentes<sup>45</sup>.

En la segunda tesis de los autores citados anteriormente, tenemos que esta ruptura nombrada operó en dos niveles de la educación, uno macro y uno micro, que se puede caracterizar de acuerdo a tres elementos:

En el primer elemento encontramos un cambio en el concepto de educación que venía desde finales del siglo XIX y que tendía a ser sinónimo de higienización en cuanto a que, desde la preocupación por impulsar a la nación hacia el progreso, intelectuales y políticos descubrieron con gran asombro el estado de “miseria fisiológica” en que se encontraban grandes sectores de la sociedad. Esta noción se ve trastocada por nuevas preocupaciones que irrumpen a partir de la década de los 50 en donde la idea decimonónica del progreso y sus referentes políticos, culturales y económicos había sido desplazada por la idea del desarrollo, generando una ruptura en el concepto de educación que empezó a ser entendida como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano. Por tanto, la educación termina siendo para los sectores políticos del periodo como la “piedra angular del desarrollo”, desde la inversión social, pasando por los principios de eficacia y rentabilidad.

---

<sup>44</sup> GÓMEZ CAMPO, Op. cit., p. 21.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, pp. 145-146.

El segundo elemento se caracteriza por la ruptura en el pensamiento y las prácticas educativas que ocurrió a mediados del siglo XX y tuvo que ver con el carácter multinacional que adquirieron los problemas educativos. Durante la década del 50 los asuntos educativos de los países, particularmente de los llamados países del “Tercer Mundo” tomaron una dimensión multinacional dependiendo cada vez más de las discusiones y programas desarrollados al interior de los creados organismos de cooperación internacional, principalmente la UNESCO y la OEA. Según Aline Helg, tras la Segunda Guerra Mundial, no solo se impulsó de nuevo la penetración norteamericana en Colombia, sino que también se acentuó la dependencia de otras naciones latinoamericanas con respecto a los Estados Unidos a través de la Unión Panamericana, llamada Organización de los Estados Americanos (OEA) en 1948<sup>46</sup>.

La última tesis va orientada hacia el denominado campo del currículo, como lo refiere Martínez Boom en su texto *Currículo y Modernización*<sup>47</sup>. Tal categoría designa un espacio de saber en dónde se inscriben discursos, procedimiento y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo.

De acuerdo a lo anterior, el campo del currículo nos permite analizar las dos formas posibles de racionalización de la acción educativa diseñadas en el presente siglo: la instauración del “interés” como eje de las prácticas pedagógicas por parte del movimiento de escuela activa y el establecimiento de la organización y planificación de la instrucción como principios fundamentales para la dirección de las prácticas instruccionales promovidas por curriculistas norteamericanos. A su vez, nos permite analizar las condiciones que hicieron posible el predominio de

---

<sup>46</sup> HELG, Op. cit., p. 231.

<sup>47</sup> MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2003. 240 p.

la planificación y el diseño de la instrucción como una de las formas de racionalización de la acción educativa. Igualmente vincular elementos propios de un análisis discursivo (saberes, nociones, conceptos, modelos, teorías, etc.) con elementos propios de un análisis no-discursivo (prácticas, técnicas, mecanismos de control, dispositivos de poder, etc.), es decir, lanzar una mirada sobre un conjunto de elementos teóricos, sus formas de circulación y apropiación, a la vez que observar el despliegue social de un dispositivo de poder.

A través de estas tres tesis expuestas por Martínez, y la conceptualización nombrada, se desarrolla este trabajo en tres partes o momentos. Primero se trata de contextualizar la educación media diversificada y su inmersión en las políticas educativas colombianas. Seguido, se hace un análisis de la creación del INEM de Bucaramanga y, por ende, la implementación de la educación media diversificada en la ciudad de Bucaramanga. Por último, intentamos dar un balance del impacto, tanto a nivel estudiantil como lo concerniente a los docentes de estas instituciones, con el fin de dar cuenta del desarrollo y los alcances de este sistema educativo en la ciudad, en relación a las mejoras educativas en Santander.

### **3. EDUCACIÓN EN COLOMBIA: LA ESCUELA EXPANSIVA Y LA EDUCACIÓN MEDIA**

La educación media en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX sufrió una transformación importante como parte de un proceso llamado escuela expansiva, que en sí, reunió ciertas dinámicas de cambio en lo que concierne a reformas educativas, una desconcentración administrativa de las instituciones relacionadas a este sector, la introducción de las políticas de planeación en la nueva concepción de desarrollo en la que se inscribía el país, además de los nuevos modelos educativos implementados en la época que trascendieron la forma de impartirse la educación media, y que estuvieron acordes al nuevo pensamiento sobre la educación que empezaba a girar en torno de un proceso de modernización del Estado y de la búsqueda del desarrollo económico por parte de las élites dominantes, quienes usaron la educación como promotora de un nuevo orden social a favor de sus proyecciones políticas.

Es en este orden de ideas que intentamos mostrar los diferentes cambios y procesos sufridos por la educación media, empezando por analizar: cómo fueron sus dinámicas de crecimiento y a qué factores respondieron dentro del llamado desbloqueo de la escolarización; cuáles fueron las reformas dadas en esta época concernientes a la educación media dentro del proceso de modernización del sistema educativo; cómo se dio el cambio de concepción y conceptualización de la educación al estar ligada a políticas de desarrollo concebidas dentro de la internacionalización de la educación en el ejercicio de la planeación educativa en Colombia, dada a través de los distintos organismos que intervinieron en el país durante la época; y para finalizar, analizamos la creación e implementación de la educación diversificada en Bucaramanga, a partir del modelo de escuelas comprensivas, sirviendo como ejemplo del proceso de escolarización, como uno de los mayores exponentes de la escuela expansiva en Colombia.

### 3.1. EL DESBLOQUEO DE LA ESCOLARIZACIÓN

En la segunda mitad del siglo XX la educación en Colombia se muestra como una institución social al servicio de los intereses de las élites dominantes y de los grupos de clase media. Para el año de 1958, comenzando el periodo político conocido como Frente Nacional (1958-1974), la situación educativa se caracterizaba por el abandono de los sectores más desfavorecidos, especialmente el área rural, en contraste con grupos económicamente poderosos y políticamente articulados que hacían uso de la educación como legitimación de su estatus y como garantía de su acceso al sector moderno de la economía por medio de credenciales educativas<sup>48</sup>. Sin embargo, es a partir de este periodo que los índices de expansión de la educación sufren una mejora significativa, nunca antes vista.

Tanto en secundaria como en primaria los crecimientos anuales promedio observados en la década de los 50 y los 60 fueron los más altos del siglo. El crecimiento de matrícula se estimó en un 7.7% y 6.9% respectivamente en primaria, y en secundaria de 12.4% y 13% respectivamente. El número de estudiantes que asistía a la escuela aumentó exponencialmente entre los años cincuenta y setenta pasando de 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar en 1958 a más de 5.000.000 en 38.000 escuelas atendidas por cerca de 200.000 maestros en 1974. A su vez, y en el caso de la educación secundaria, el número de alumnos matriculados aumentó seis veces pasando de 192.079 a 1.338.876 durante el mismo periodo. Estos indicadores educativos tuvieron una relación directa con una serie de cambios políticos, demográficos, sociales y de estructura económica e institucional que vivió el país durante estos años y que atendieron al proceso llamado de expansión de la escolarización<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> ARVONE, Op, cit., p. 3.

<sup>49</sup> RAMÍREZ, Op. cit., p. 44.

Martínez Boom nos ayuda a entender estas dinámicas de crecimiento y expansión, que no solo se dan en Colombia, sino que aparecen en el contexto latinoamericano y que han de marcar una nueva época de cambio, tanto en la educación, como en su relación con las políticas de Estado. Según Martínez, luego de la segunda mitad del siglo XX, la educación puede ser descrita a partir de complejos procesos que se entrecruzan para lograr un objetivo básico: la expansión de la escuela, o mejor sea dicho, la creación de la escuela expansiva<sup>50</sup>. Es entonces que nombramos al fenómeno educativo de esta época como un periodo de expansión de la educación, trascendiendo el plano educativo a un complejo proyecto de universalización y democratización social, que buscaba una homogenización de la población a través de la unificación de contenidos, recorridos y metas<sup>51</sup>. Un proyecto incluyente en donde se debía involucrar al proyecto modernizador a todos los sectores antes excluidos, en donde inclusión era sinónimo de control y gestión de la totalidad de la población<sup>52</sup>.

En Colombia encontramos varios procesos que se venían gestando en este periodo y que daban cuenta de las nuevas dinámicas políticas y sociales en las que se inscribía el país y que llevaron a una transformación de la educación media dentro del proceso de escuela expansiva. Estos procesos de transformación los seguiremos en cuatro ejes, de acuerdo a lo político, lo demográfico, lo social y lo económico.

En términos políticos, los enfrentamientos entre liberales y conservadores con sus dramáticos resultados en pérdidas de vidas humanas y destrucción física no detuvieron la expansión educativa y por el contrario ayudaron a las clases dirigentes a destacar la importancia de la educación<sup>53</sup>, a razón de que la ausencia de educación tanto de las clases menos favorecidas, como de las clases dirigentes, potenciaban directamente la violencia. Ello ahondaba en un discurso

---

<sup>50</sup> MARTÍNEZ BOOM. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Op. cit., p. 50.

<sup>51</sup> Ibid., p. 49.

<sup>52</sup> Ibid., p. 49.

<sup>53</sup> RAMÍREZ, Op. cit., p. 45.

desarrollado necesariamente para la creación de formas de subjetividad en donde las personas se reconocieran a sí mismas como subdesarrolladas para poder garantizar su compromiso con las tareas de desarrollo<sup>54</sup>.

Durante el Frente Nacional, fueron las actividades de planeación e investigación educativa las que ofrecieron mecanismos para atender las operaciones del sistema educativo y hacerlo trabajar más eficientemente, gracias a la relativa estabilidad generada por las políticas de coalición de este periodo que, a su vez ofreció un clima propicio para las inversiones de agencias internacionales de asistencia técnica. Estas agencias tomaron a Colombia como país piloto para probar sus concepciones hacia lo que para ellos era mejor para el cambio educativo y el desarrollo nacional. Tal fue el impacto de esta intervención internacional en la política colombiana, que el gobierno central decretó en 1972, que la asistencia extranjera tenía que estar de acuerdo con el plan nacional de inversión pública y formar parte del presupuesto regular<sup>55</sup>.

Sin embargo, como expresa Robert Arvone, lo político en el escenario educativo estuvo siempre caracterizado por una serie de esfuerzos desorganizados, por la reglamentación de políticas educativas frecuentemente en contradicción unas con otras y por la introducción de reformas que fueron rara vez implementadas, entendiéndose con esto que la educación en este periodo, a pesar de mostrarse como un intento gubernamental benévolo de cambio, promotor del desarrollo social mediante la extensión de los beneficios educativos, en esencia no transformó los sistemas elitistas existentes, sino que los robusteció perpetuando el sistema de estratificación de la sociedad en este periodo<sup>56</sup>.

En el plano demográfico y social, se dieron cambios drásticos desde la década del cincuenta, cuando hubo tasas de crecimiento poblacional cercanas al 3% promedio anual, como consecuencia de una tasa de fecundidad alta y la

---

<sup>54</sup> MARTÍNEZ BOOM. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Op.Cit. p. 49.

<sup>55</sup> ARVONE, Op. cit. p 28.

<sup>56</sup> Ibid., p. 29.

disminución de la tasa de mortalidad. Así mismo, los indicadores de educación se vieron afectados también por la dinámica del proceso de urbanización en Colombia, que incrementó entre 1951 y 1964, al pasar el grado de urbanización del 39% al 52% y la tasa de urbanización de 19.5 por mil en 1951 a 26.1 por mil en 1964<sup>57</sup>. En gran parte se entiende este impacto demográfico por el aumento significativo en la migración rural-urbana que respondió, entre otros factores, a la mejora en las condiciones de los centros urbanos. Además, dentro de este periodo de expansión de la escolarización hay que tener en cuenta que si bien esta expansión estuvo determinada por el fenómeno de crecimiento demográfico y por lo tanto, existió una secuencia lógica que llevó del crecimiento de la población al crecimiento de la escuela<sup>58</sup>, dicho proceso no solo respondió a la dinámica social, sino que favoreció que esa dinámica continuara en ascenso, al presentar la educación como factor de mejoramiento económico y de promoción social. Con ello se empezó a perfilar un conjunto de estrategias y de políticas que tendieron a desbloquear la escolarización que en muchos países latinoamericanos se hallaba interrumpida<sup>59</sup>.

Por tanto, una de las mayores herramientas dentro del periodo de escuela expansiva fueron las políticas de escolarización, en la búsqueda del “desbloqueo de la escolarización” que plantea Martínez Boom. En este sentido, la educación pasó a ser sinónimo de escolarización, constituyendo una estrategia inclusiva, como el mecanismo por excelencia de vínculo entre los individuos de la sociedad y, de esta con el conocimiento<sup>60</sup>. Así, las políticas y reformas educativas de este periodo surgieron como práctica social y política, vinculada a la escolarización, entendiendo esta como un dispositivo de regulación social que puso en permanente diálogo a las instituciones y sus acciones con los Estados, dando

---

<sup>57</sup> Ibid., 46

<sup>58</sup> MARTÍNEZ BOOM. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Op.cit., p. 47.

<sup>59</sup> Ibid., 48.

<sup>60</sup> MARTÍNEZ, Alberto; OROZCO, Jhon. Políticas de escolarización en tiempos de multitud. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22, No. 58 (Sep., 2010); p. 114.

lugar a modelos racionales que muestran lo estratégico de sus prácticas regulativas<sup>61</sup>.

En esta perspectiva, como nos expone Boom, la escolarización operó como uno de los mecanismos del poder, al producir la normalización de las poblaciones. Ahora, la escuela desempeñaba un papel fundamental en la formación de los dispositivos de gubernamentalidad, ya que través de la escolarización se volvía “normal” a una porción específica de la población<sup>62</sup>.

Lo anterior se ve ejemplificado en las políticas educativas en torno a la planeación en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, que propendían por “dotar a la población de un conjunto mínimo de herramientas para afrontar los requerimientos de desarrollo de los países”<sup>63</sup>. Así, los ejercicios de planeación y diagnóstico fueron el eje de muchas reformas educativas de los distintos gobiernos del Frente Nacional a partir de 1958, que le dieron una nueva cara a la educación media durante este periodo.

En el ámbito económico esta época se caracterizó por un mayor esfuerzo fiscal dedicado a la educación, gracias a las condiciones favorables de la economía. El gasto público como porcentaje del PIB creció de forma importante desde mediados de los años 50, pasando del 1% al 3% en los años sesenta y setenta<sup>64</sup>. En términos de presupuesto para la educación hubo un incremento al pasar de un 6.7 % en 1950 a un 19.8% en 1976. Esto último respondió tanto a la política activa de los gobiernos del Frente Nacional de multiplicar los establecimientos educativos públicos de educación secundaria, como a la intensificación del uso de la doble jornada en los establecimientos oficiales. Estos establecimientos educativos se duplicaron durante el periodo pero, con un crecimiento menor comparado con el

---

<sup>61</sup> Ibid., p. 115.

<sup>62</sup> Ibid., p. 114.

<sup>63</sup> MARTÍNEZ BOOM. Currículo y modernización. Op. cit., p. 48 – 49.

<sup>64</sup> Ibid., 46.

índice de crecimiento de alumnos matriculados que se quintuplicó en razón de alumnos por escuela<sup>65</sup>.

Según Arvone, la importancia creciente del gobierno central en el financiamiento de la educación constituía una parte integral de la estrategia para centralizar el proceso de decisiones del Ministerio de Educación, que para la década del sesenta cambió la asignación del presupuesto educativo, cada vez más hacia gastos de capital (construcción de escuelas, entrenamiento de maestros e innovaciones educativas), en comparación con los gastos de operación. En 1960 estos últimos (salarios, materiales, costos de administración) constituían el 91% del presupuesto. Ya para el año de 1971 dichos costos constituían el 75%, y el 25% estaba destinado a la inversión o gastos de capital<sup>66</sup>. De acuerdo al autor, es importante ver la medida en que el gobierno respetó el artículo segundo del Plebiscito de 1957 (la base para el Frente Nacional) que establecía que la nación debería destinar el 10% de su presupuesto a la educación.<sup>67</sup>

En síntesis, y siguiendo la teoría de Martínez Boom sobre escuela expansiva, vemos que dentro de sus dinámicas, el concepto de educación se nutrió para ser concebido como un sistema de inversión, posible de planificación y control, acorde con los postulados sociales y económicos de la modernización en estas décadas, generando por parte de los aparatos educativos, estrategias para su expansión “controlando y gestionando desde los propios Estados garantes la provisión de recursos económicos, que desde la década de los sesenta, se incrementaron en forma significativa”<sup>68</sup>, como lo explicábamos anteriormente en términos de presupuestos para la educación. Lo anterior solo se hizo posible mediante la reorganización del sistema educativo a través de reformas en toda la estructura institucional del Ministerio de Educación, siguiendo las propuestas introducidas por

---

<sup>65</sup> Ibid., 47.

<sup>66</sup> ARVONE, Op. Cit., p. 21.

<sup>67</sup> Ibid., 21

<sup>68</sup> MARTÍNEZ BOOM. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Op. cit., p. 53

organismos internacionales a través de la planeación como política de desarrollo por parte del Estado, como veremos en el siguiente apartado.

### **3.2. REFORMAS EDUCATIVAS**

La política de gobierno, durante la segunda mitad del siglo XX, correspondió a la búsqueda de la transformación del sistema educativo para convertirlo en un instrumento más maleable de las políticas de desarrollo económico, político y social. Al mismo tiempo, pretendía adecuar las extremas disparidades en la oportunidad para la educación, lo que significó generar políticas de expansión, reorientación y una reforma parcial del sistema educativo. Sin embargo, los recursos gubernamentales fueron relativamente escasos para permitir simultáneamente la aplicación del programa de expansión en gran escala, lo cual influyó para que estas medidas de mejoramiento de la calidad educativa siguieran un ritmo muy lento durante el periodo<sup>69</sup>.

De acuerdo a lo anterior, y a través de esta nueva preocupación por el sector educativo de parte del gobierno central, se buscó la implementación de diversas políticas encaminadas a generar un mayor impacto en la educación, que trastocaron, tanto la estructura institucional como la forma de ver y pensar la educación que ya, desde la segunda mitad del siglo XX quedaría prendada a las políticas de desarrollo económico que se daban en el país. La mayoría de las reformas que se dieron en el campo educativo en este periodo, y de las cuales hablaremos más adelante, respondieron a los ejercicios de planeación y diagnóstico que empezaron a efectuarse desde mediados de siglo y que tomaron forma en 1950 con la creación del Consejo Nacional de Planeación y el Comité de Desarrollo Económico, junto con la creación de la Oficina de Planeación en 1951 y

---

<sup>69</sup> GÓMEZ, Omar; GÓMEZ, Sergio. La Educación en Colombia en el siglo XX. 1900 – 1980. Medellín, 1982, p. 411. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

el Comité Nacional de Planeación en 1954, lo cual evidencia cómo se llevó a cabo la institucionalización de la planeación que posteriormente haría posible una internacionalización de la educación en Colombia a través de la modernización del sistema educativo durante el periodo estudiado<sup>70</sup>.

Dentro del esquema administrativo del sector educativo se proyectaron reformas concordantes a potenciar los ejercicios de planeación educativa como lo fue el Plebiscito de 1958 que estableció un aumento del gasto del gobierno central en educación en un mínimo del 10% del presupuesto central<sup>71</sup>. A su vez, la Ley 111 de 1960 nacionalizó el gasto en educación y desarrolló un complejo sistema de transferencias presupuestales entre la nación, los departamentos y los municipios para la financiación de la educación oficial<sup>72</sup>. También en 1968 se estableció una Reforma Constitucional que buscó articular el esquema de la administración educativa para la centralización de sus políticas y la desconcentración de su administración. Para esta finalidad se crearon en las entidades territoriales entes administrativos para el manejo de recursos financieros (fondos educativos regionales) y la administración del personal docente de la nación (Juntas de Escalafón Departamental)<sup>73</sup>.

Estas reformas tenían como propósito orientar y hacer más eficientes las operaciones del Ministerio de Educación, al establecer institutos educativos descentralizados y un programa de distribución de ingresos con las Secretarías de Educación de los Departamentos, concentrando la política y supervisión general de las actividades educativas en el Ministerio y dejando la implementación de políticas y administración de rutina del sistema educativo a las autoridades

---

<sup>70</sup> MARTÍNEZ BOOM. Modernización de los sistemas educativos. Op. Cit., p. 145.

<sup>71</sup> RAMÍREZ, Op. cit., p. 54.

<sup>72</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 111. (30, diciembre, 1960). Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de enseñanza. DIARIO OFICIAL. Bogotá, 1961. No. 30426. p. 1.

<sup>73</sup> COLOMBIA, MEN. Decreto 3157. (26, diciembre, 1968). Por el cual se reorganiza el MEN y se estructura el sector educativo del país. DIARIO OFICIAL. Bogotá, 1969. No. 32697. p. 1-11.

educativas locales<sup>74</sup>. Entre los institutos descentralizados creados o redefinidos por los decretos presidenciales de 1968 están el ICFES, ICOLPE, COLDEPORTES, COLCULTURA y COLCIENCIAS.

De acuerdo a lo anterior, se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional junto a la nueva estructura del sector educativo de la nación, con la aparición de nuevas instituciones de acuerdo a lo establecido en el Decreto 3157 de 1968<sup>75</sup>, quedando constituido el sector educativo así:

- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX). 1968
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE).
- Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTE).
- Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS).
- Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA).
- Instituto Caro y Cuervo.
- Las universidades nacionales.
- Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.

#### Organismos de Coordinación y Asesoría

- Consejo Superior de Educación

---

<sup>74</sup> ARVONE, Op. Cit., p. 17.

<sup>75</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3157 (29, enero 1968). Por el cual se reorganiza el MEN y se estructura el sector educativo del país. Diario Oficial. Bogotá, 1968. No. 32697. p. 11.

- Consejo Nacional de Cultura
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
- Consejo Nacional de la Juventud y el Deporte
- Junta Asesora Nacional de la UNESCO
- Comisión Nacional de la UNESCO
- Comités Internos de Coordinación y Consulta
- Comités Especiales

#### Organismos Regionales del Sector Educativo

- Secretarías de Educación Departamental, Territorios Nacionales y Distrito Especial de Bogotá.
- Universidades seccionales
- Planteles Educativos Nacionales
- Fondos Educativos Regionales (FER)

Según el informe del ministro de educación Octavio Arizmendi en 1969<sup>76</sup>, podemos nombrar cuáles fueron las distintas reformas operadas de acuerdo a la nueva estructura del sistema educativo anteriormente expuesta.

Respecto a los Fondos Educativos Regionales, estos se crearon con el fin de generar un proceso de descentralización administrativa a través de la desconcentración de los fondos destinados a la educación. Estos fondos

---

<sup>76</sup> COLOMBIA, DEPARTAMENTO De PLANEACIÓN NACIONAL. La transformación educativa nacional. Memoria del señor ministro de educación Octavio Arizmendi Posada al Congreso Nacional entre 1968-69. [en línea]. Bogotá, instituto caro y cuervo, 1969. p 1-84. Recuperado de [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

regionales, creados por el Decreto 3157 de 1968, funcionaron como mecanismos de desconcentración de las funciones de tesorería (instrumento de pago a los maestros en las regiones), con aportes de la nación, los departamentos y municipios para atender la expansión de los servicios educativos<sup>77</sup>. Los FER eran administrados por los gobiernos departamentales y supervigilados por un delegado del Ministerio de Educación, y establecían las características y obligaciones para la reforma de la administración educativa en cada departamento y entre otras la obligación de los gobiernos departamentales de fijar de acuerdo con el Ministerio el número de nuevos maestros para cada año escolar con la obligación de seleccionar primordialmente normalistas graduados, además de eliminar viejos defectos de la organización educativa en los departamentos.

En lo concerniente al Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX), se renombró como Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, sin variar su sigla internacionalmente conocida, además de modernizar su estructura administrativa ajustándola a las nuevas características de la reforma administrativa general. Por otra parte, se creó el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE) en lugar de la antigua rama de construcciones escolares del Ministerio de Educación que se denominaba Oficina Administrativa de Programas Educativos Conjuntos (OAPEC), que como dependencia directa del Ministerio carecía de la agilidad y capacidad operativa necesaria para efectuar un gran programa de construcciones escolares. A través de esta nueva institución se generaron seccionales en los diferentes departamentos, creando las Juntas Seccionales para coordinar las labores con las respectivas autoridades regionales e instituciones de la región. Junto con el ICCE se crearon también el Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS), y el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE) que se encargaría en todos los campos de la educación del diseño y producción

---

<sup>77</sup> PÉREZ, Op. Cit., p. 56.

de material de enseñanza y el otorgamiento de asesoría pedagógica a los diversos organismos oficiales y privados que la requerían.

Las anteriores reformas adelantadas en la época, estuvieron de la mano de la búsqueda constante de parte del gobierno central de distintas ayudas técnicas y económicas de carácter internacional. En este sentido, durante el periodo se contó con un empréstito otorgado por el Banco Mundial destinado a crear los primeros establecimientos de educación media diversificada (INEM). Del Fondo Especial de las Naciones Unidas y de la UNESCO se recibió ayuda técnica y el equipo destinado al establecimiento de cuatro Institutos Técnicos Agrícolas, en Buga, Lórica, Paipa y Pamplona. A su vez, se había firmado un empréstito de diez millones de dólares con la AID, con destino a programas de expansión y mejora de la educación. Se firmó un convenio con UNICEF para la capacitación del magisterio y para programas de nutrición escolar y un convenio con la República Federal Alemana de la cual recibirían posteriormente asesoría pedagógica para el mejoramiento de la educación primaria, entre otras.

### **3.3. LA DESCONCENTRACIÓN ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN**

La reorganización del Ministerio de Educación que exponíamos en el anterior apartado, junto a las políticas educativas de la época, respondieron a un proceso llamado de desconcentración administrativa de la educación\*, dada como reacción al “aumento de la población en edad escolar y la demanda creciente por atención, unidos a la expansión desordenada y segmentada del sistema y a su incapacidad para garantizar la equidad y la calidad del servicio<sup>78</sup>, haciendo que el esquema

---

<sup>78\*</sup> Se habla de desconcentración en el sentido de generar procesos administrativos cuyo objetivo es asegurar la eficacia del poder central, al contrario de la descentralización que se centra en asegurar la eficacia del poder local. Si bien estos procesos de desconcentración fueron antecedentes de posteriores políticas de descentralización en Colombia, lo que se pretendía era una regionalización educativa con una incidencia en la nacionalización de la educación. Ver

centralista característico del sector educativo se viera exigido por primera vez. En respuesta a estas problemáticas se utilizaron dos estrategias: la desconcentración administrativa del sector educativo en entidades descentralizadas del orden nacional, permitiendo una liberación del Ministerio de Educación de la prestación de servicios directos, y la nacionalización de la educación, entendida como el traspaso a la nación de la responsabilidad financiera del servicio educativo<sup>79</sup>.

Según Mark Hanson, existen diversas modalidades de descentralización administrativa: desconcentración, municipalización y federalización<sup>80</sup>. En el caso de Colombia, el proceso de descentralización y su incidencia en materia educativa fue un proceso lento que se dio en las dos vías, inicialmente por desconcentración y posteriormente a través del fortalecimiento de los municipios<sup>81</sup>.

Dentro de las reformas educativas tendientes a la desconcentración administrativa de la educación, que partió de la reforma estructural del sistema educativo tenemos:

Primero, las Asambleas Departamentales y los Concejos Municipales perdieron toda injerencia en la formulación de las políticas, en el manejo organizativo y en la administración de los servicios educativos; segundo, aparecen los FER como un ente complejo híbrido entre centralización y descentralización encargado de orientar la administración y la organización educativa regionales, (reconociéndoseles un relativo éxito en asegurar la destinación de los recursos nacionales a la educación y en solucionar el problema secular de pago oportuno a los maestros); y tercero, se legitima a partir de 1971 el situado fiscal como un mecanismo de transferencia de recursos financieros nacionales hacia los

---

TORRES AZORCA, Juan. DUQUE, Horacio. El proceso de descentralización educativa en Colombia. p. 4

TORRES AZORCA, Juan. DUQUE, Horacio. El proceso de descentralización educativa en Colombia. En: Universidad pedagógica nacional. Semestre 2, 1994. No. 29. p. 4

<sup>79</sup> Ibid. p. 4.

<sup>80</sup> HANSON, Mark. La Descentralización educacional: problemas y desafíos. Santiago de Chile: PREAL, 1997. Citado por: MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva: Dos modos de modernización en América Latina. Bogotá: Antrophos, 2004. p.313.

<sup>81</sup> PÉREZ, Op. Cit., p. 56.

departamentos, con destinación específica para el pago de los gastos corrientes de funcionamiento de la educación primaria y la salud<sup>82</sup>.

También se crearon en este periodo las Juntas de Escalafón Departamentales, que tenían la función de escalafonar al personal docente de primaria y secundaria, con el fin de lograr una mayor eficacia administrativa en la clasificación de los mismos. Por lo anterior, entendemos que la creación de las Oficinas Seccionales y las Juntas Departamentales de Escalafón se consideraron como medidas de desconcentración administrativa<sup>83</sup>.

Según el texto *El proceso de descentralización en Colombia*<sup>84</sup>, la explicación más evidente sobre estos procesos de descentralización se da, en parte, por el cuestionamiento al excesivo centralismo como modelo de desarrollo imperante que acentuaba los desequilibrios regionales y sociales ya existentes, además de que la crisis económica asociada al alto endeudamiento externo tendió a impulsar severas medidas de ajuste estructural y reformas institucionales. Estas medidas implicaban restricciones del gasto público que afectó el marco de la inversión social del Estado, con la consecuente secuela del deterioro de los niveles en la vida de la población y el incremento de conflictos sociales y políticos, cuestionando al Estado su capacidad para hacer compatible el crecimiento económico con la equidad social.

Respecto al terreno educativo se plantea que este fenómeno de descentralización se dio a razón de, por un lado, una mejora interna de la administración, y por otra parte, el intento de mejorar la eficacia externa del sistema educativo. A estas dos razones se le suma el intento de incentivar la participación de la comunidad y que pueda ser interpretada como un objeto en sí mismo o bien como un objeto instrumental para las otras dos. Lo anterior, se vio impulsado por una constante intervención de las políticas creadas por la planeación económica a través del

---

<sup>82</sup> Ibid., p. 7.

<sup>83</sup> TORRES, Op. Cit. p. 6.

<sup>84</sup> Ibid. p. 32.

Estado, y reflejadas en la reestructuración de sus instituciones en un intento de modernización del Estado y la búsqueda de una mejor operatividad que se reflejó también en el sector educativo, como veremos más adelante.

### **3.4. LA ERA DE LA PLANEACIÓN EN EL SECTOR EDUCATIVO**

La segunda mitad del siglo XX trae consigo una reforma estructural y por ende conceptual de la educación, influenciada por un proceso de cambio en las relaciones interamericanas, que coincide con la expansión y penetración de las políticas estadounidenses mediante la Unión Panamericana, que se convirtió en la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1948<sup>85</sup>. Ya desde 1946 Colombia formaba parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO), plataforma institucional desde la cual se impulsó que los Estados miembros adaptaran sus sistemas educativos a las exigencias de una planificación vinculada al desarrollo de las economías nacionales, lo cual llevó a que se implementaran importantes cambios en materia educativa durante las siguientes décadas, directamente involucradas en el desarrollo económico de los países al orientar la educación “hacia la capacitación y el adiestramiento de los recursos humanos en el dominio de las técnicas específicas para aportar al desarrollo de estos sectores”<sup>86</sup>.

Por tal razón, en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima en mayo de 1956, en donde se buscó dar solución a los distintos problemas tanto cualitativos como cuantitativos que se venían dando en este campo, se introdujo en América Latina el Planeamiento Integral de la

---

<sup>85</sup> HELG, Aline. Op. Cit., p. 231.

<sup>86</sup> MARTÍNEZ. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Op. Cit. p. 64-65.

Educación<sup>87</sup>. Para el caso de Colombia, se buscó desde el Estado un mejoramiento de la eficiencia interna, ya que sólo el 8% de los alumnos que ingresaban al sistema educativo completaba los estudios secundarios, y por otro lado, se buscó ampliar la cobertura de este sistema, que en 1954 se calculaba en un 50%<sup>88</sup>.

A través de estos lineamientos empezaron a desarrollarse conjuntamente los planeamientos educativos que se venían tratando desde 1955 y que se fueron consolidando en los años posteriores, a través de la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Lima, 1956), y la institucionalización de la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación en septiembre de 1957<sup>89</sup>, modificada en julio de 1960 cuando se determinaron las funciones específicas de la Oficina de planeamiento<sup>90</sup>.

El primer resultado de esta serie de gestiones a escala nacional, surgido de las recomendaciones sobre planeamiento integral desarrolladas por la UNESCO, fue el Primer Plan Quinquenal de Educación, publicado a mediados de 1957<sup>91</sup>. En 1958 bajo el patrocinio conjunto de la UNESCO y de la OEA y en cumplimiento de las recomendaciones recogidas de la reunión de ministros de educación, se celebró en Washington el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, donde se habló de estrechar las relaciones entre la educación y el desarrollo social y económico, que sería la base desde la que se redefiniría la

---

<sup>87</sup> UNESCO. Principios del planeamiento de educación. París: El Correo, 1959. p. 10. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 25 de abril 2013]

<sup>88</sup> ÁLVAREZ GALLEGOS, Alejandro. Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas, en Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX. Olga Lucía Zuluaga Garcés, Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras). Bogotá: Magisterio, 2004. p. 152.

<sup>89</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0206 de 1957. Por el cual se suprimen unas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, 1957.

<sup>90</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1637 (12, julio 1960) por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones. Diario Oficial. Bogotá, 1960. No. 30297. p. 1-32.

<sup>91</sup> UNESCO. Principios del planeamiento. Op. Cit. p. 11.

educación a partir de la siguiente década de acuerdo a las disposiciones tomadas en los planes a desarrollarse<sup>92</sup>. Así, desde 1959 se contó en el país con expertos de la UNESCO dentro del programa de asistencia técnica de las Naciones Unidas, en donde se disponía para cada país un equipo regional de planeamiento compuesto por tres expertos (uno de estadística, otro en planeamiento y un tercero en financiamiento de la educación), según lo aprobado por la 11ª Conferencia General de la UNESCO<sup>93</sup>. Para esta finalidad, en 1958 se creó en Colombia el Comité Asesor del Ministerio de Educación Nacional como instancia técnica para que asistiera al Estado en su propósito de “incorporar en un plan total la educación nacional”, desde donde actuarían dichos expertos. A su vez, en marzo de 1962 se celebró en Chile la conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, en la que se evidenció gran interés por lograr en el país un planeamiento de la educación, eficaz e integrado con el desarrollo económico y social<sup>94</sup>.

Esta integración que se dio entre el campo de la educación y el campo económico se construyó, a partir de la concepción que presentó la UNESCO en el momento de conceptualizar la educación como “una parte integrante del patrimonio cultural” y “como un artículo de consumo, que para algunos tiene un elevado valor en sí mismo”<sup>95</sup>, dejando explícito su propósito de mostrar la educación en su relación profunda desde su acepción cultural y económica. Lo anterior se puede ver más claramente en la siguiente observación de la UNESCO respecto a la estrecha relación planteada entre educación y economía, en donde para esta institución:

“La demanda de inversiones de capital para el desarrollo económico, con vistas a mejorar el nivel de vida de los pueblos, compite con la necesidad de recursos financieros extraordinarios para la educación. Sin embargo, lo cierto es que existe

---

<sup>92</sup> UNESCO. Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de la educación. Washington: El Correo, junio 1958. p. 23. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 10 de abril 2013]

<sup>93</sup> Ibid. p. 12.

<sup>94</sup> UNESCO. Principios del planeamiento. Op. Cit. p. 12.

<sup>95</sup> Ibid. p. 9.

una interacción profunda ya que, mientras la educación acrecienta continuamente sus exigencias de la economía, esta requiere a su vez, para su desarrollo, un número de personal calificado en geométrico aumento, expertos en las más diversas ramas y gentes con una buena educación general”<sup>96</sup>.

En este sentido se dio una activa interacción entre la educación y las políticas económicas y sociales en cuanto se plantearon lineamientos de carácter educativo en pro del fortalecimiento económico o como forma de disminuir el malestar social en términos de pobreza y desempleo. Lo anterior se inscribe en lo expresado por el ministro de educación Pedro Gómez Valderrama en su informe cuando expone que:

“Es necesario encauzar cada día con mayor firmeza la educación a preparar al pueblo para realizar la tarea que le corresponde en la vida económica, y cumplir a la vez la función trascendental de transmisión, preservación y estímulo de la cultura, y de preparación del hombre para la vida ciudadana, desarrollando en él el sentido de responsabilidad social y moral que debe cumplir dentro de la vida pública”<sup>97</sup>.

De la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina celebrada en Chile en 1962, se recogieron las siguientes conclusiones, atendiendo a las distintas necesidades del país en materia educativa:

- Notable aumento de la matrícula de la media y su desarticulación con la primaria y la educación superior.

---

<sup>96</sup> Ibid. p. 5.

<sup>97</sup> COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE DESARROLLO. La Orientación de la Política Educativa Memoria del Ministro de Educación Nacional Pedro Gómez Valderrama. Bogotá, 1963. p.14. Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

- La educación media, no responde a las necesidades de los adolescentes, ni a las del desarrollo social y económico de los países, igualmente la técnica, en etapa inicial, no ha dado respuesta a un plan general de acuerdo a las necesidades reales de las etapas de desarrollo de los diversos países.
- Falta de personal preparado para las tareas de docencia y supervisión.
- Escasez de recursos para garantizar la gratuidad de la media, lo que hace necesario la cooperación privada interesada en la formación de la mano de obra calificada.
- Elevada deserción escolar lo que hace necesario la creación de servicios de orientación escolar que responda a la tendencia de la educación secundaria a adquirir un carácter más diversificado.
- La necesidad de introducir métodos activos de la enseñanza y el carácter práctico que debe tener la enseñanza técnica, lo que requiere infraestructura adecuada, equipos y material didáctico moderno y suficiente para atender la creciente demanda de la educación media<sup>98</sup>.

Por tanto, la finalidad buscada a través del planeamiento integral de la educación de acuerdo a los estudios sistemáticos realizados, y de acuerdo a las problemáticas de los distintos países fue: “garantizar educación adecuada a la población, con metas y etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico del país”<sup>99</sup>.

Dos años después de la conferencia celebrada en Chile, se creó en Colombia la “Misión de Planeamiento de la Educación en Colombia AID-BIRF-UNESCO”,

---

<sup>98</sup> UNESCO. La Educación media en América Latina. Santiago de Chile. 1962. Citado por PÉREZ GIL, Alba Lucía. EL INEM Y LA MEDIA DIVERSIFICADA: UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PEREIRA 1969 – 1994. Pereira, 2016, 154 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.

<sup>99</sup> UNESCO Principios del planeamiento. Op. Cit. p. 13.

desarrollada entre 1964–1965, que fue la encargada de generar un diagnóstico sobre la realidad educativa del país y a través de la cual se formularon diversas recomendaciones en cuanto a políticas educativas, con el propósito de alcanzar las finalidades anunciadas anteriormente respecto al planeamiento educativo. De acuerdo con Víctor Gómez Campo, dicho diagnóstico podría resumirse así: Una alta concentración de matrícula en el bachillerato tradicional, con miras al acceso de la educación superior, superando por mucho la capacidad de oferta de los cupos; un único énfasis en bachillerato académico al que debían adaptarse todos los estudiantes generando una formación libresca, abstracta y enciclopedista; altas tasas de deserción estudiantil en donde de cada mil alumnos que ingresaban al primer grado de primaria solo 150 llegaban al quinto grado y 35 terminaban el nivel medio; el alto porcentaje de jóvenes que desertaban de la educación secundaria salía con una deficiente formación para el mundo del trabajo influyendo en los bajos niveles de calificación ocupacional y en los altos niveles de desempleo o subempleo de aquellos que no podían o no querían ingresar en la educación universitaria; el alto grado de rigidez e inflexibilidad de los planes de estudio a pesar de sus intereses y necesidades diferenciales; el fraccionamiento del sistema educativo en pequeños planteles, con un promedio nacional de 120 alumnos por plantel y 11 alumnos por profesor, lo que implicaba altos costos unitarios y una sub-utilización de los recursos destinados a la educación; y por último la escasez de profesores calificados para la docencia en la educación media<sup>100</sup>.

De las recomendaciones recogidas por la Misión de Planeamiento de la Educación en Colombia, de acuerdo con la necesidad de crear planes y proyectos nacionales de educación que respondieran a las problemáticas suscitadas de carácter económico y social descritas anteriormente, se crearon una serie de Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) en los cuales se implementó el tipo o modelo de escuela “comprehensiva” que se suponía el más acorde a la hora de satisfacer la demanda de una educación secundaria de tipo

---

<sup>100</sup> GÓMEZ CAMPO. Op. Cit. p. 21.

popular que garantizara la vinculación inmediata de sus alumnos con el sector laboral. De esta forma, se dio paso a la estructuración de la enseñanza diversificada de acuerdo con los enunciados del método inglés, que se estableció a través del Decreto 1962 de 1969<sup>101</sup>.

### **3.5. LA ESCUELA COMPRENSIVA (COMPHRENSIVE SCHOOL)**

Históricamente las escuelas comprensivas nacieron a partir de la segunda mitad del siglo XX, al generarse una conciencia entre los países occidentales de las profundas causas y efectos producidos por la desigualdad que trascendía en los sistemas educativos, los cuales eran fuertemente selectivos al discriminar a los niños de clase trabajadora, aun cuando estos sistemas se basaban en medidas objetivas de la capacidad de los alumnos. Por lo anterior, Estados como Gran Bretaña y los Países Escandinavos empezaron una crítica progresista contra los exámenes que clasificaban y seleccionaban a los niños en cada una de las tres ramas (académica, científico-técnica y una profesional de escaso reconocimiento), surgiendo lo que se llamaría la “reforma comprensiva” que buscaba: responder a las necesidades crecientes del país y los ciudadanos de recibir una enseñanza secundaria o superior, particularmente en los dominios científico y técnico; permitir la puesta a punto de un sistema flexible para ajustarse a nuevas necesidades de la población escolar en su totalidad; evitar una especialización precoz ofreciendo a cada uno una educación general eficaz<sup>102</sup>.

Estas escuelas comprensivas suponían un modo de organización del primer ciclo de secundaria del que pueden señalarse los siguientes rasgos básicos aceptados generalmente: por un lado, proporciona alguna forma de enseñanza pública polivalente o comprensiva a la gran mayoría de los alumnos del primer ciclo de

---

<sup>101</sup> Ibid. p. 23.

<sup>102</sup> FERRANDIS., Op. Cit. p. 7

secundaria en la misma institución; retrasa lo más posible la separación de alumnos en ramas diferentes; tiene un programa de estudios aproximadamente común que contiene los elementos de una amplia enseñanza general; se trata de una escuela de barrio o comunidad local; y por último, en esta se insiste en que los alumnos sean agrupados de forma mixta y flexible intentando ofrecer el mismo programa serio y riguroso, sin favorecer a una minoría social<sup>103</sup>.

La idea de la Escuela Comprensiva llega a Colombia a través de las recomendaciones hechas en 1965 por Glem F. Warner, experto de la AID, a través del estudio realizado sobre la educación secundaria en Colombia en la “Misión de Planeamiento de la Educación en Colombia AID-BIRF-UNESCO”, quien en su diagnóstico sugirió el desarrollo de la “Escuela Secundaria Comprensiva”, ya que combinaba las funciones de las escuelas especializadas en un programa unificado; él aseguró también que una escuela de este tipo hacía posible que su funcionamiento fuera económico y democratizante, ya que los estudiantes de las distintas áreas de estudio se mezclaban unos con otros en los programas de asignaturas comunes del currículo, así como en la utilización de los recursos existentes<sup>104</sup>. De esta manera, se desarrollaría la estrategia norteamericana de internacionalizar la escuela comprensiva como cristalización de su ideología pedagógica en la racionalización económica del gobierno colombiano.

El sistema educativo INEM se originó como el centro experimental de este tipo de educación diversificada propuesta por la Escuela Comprensiva, que a su vez pretendía, al concentrar alumnos de diferentes sectores sociales, demostrar la convivencia democrática y lograr que se aceptara como natural la estructura de poder existente dentro del periodo del Frente Nacional, justificada por la demanda de fuerza de trabajo calificado de nivel medio para atender las necesidades del

---

<sup>103</sup> *Ibíd.* p. 10

<sup>104</sup> BUSTAMANTE, Roberto. Et al. El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM. Trabajo de grado (Magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1985. p. 42.

desarrollo económico<sup>105</sup>. Lo anterior se ve demostrado en el interés de impulsar este sistema durante los diferentes planes de desarrollo\*:

- Plan del presidente Lleras Restrepo: impulsa la diversificación de la enseñanza secundaria para capacitar mano de obra de nivel medio acorde con las necesidades productivas.

- “Las cuatro estrategias” del presidente Pastrana Borrero: se integran la enseñanza ocupacional, tecnológica y académica hacia el mercado del trabajo.

- “Para cerrar la brecha” del presidente López Michelsen: se habla de modernizar la diversificación y la orientación vocacional de acuerdo a la demanda ocupacional del desarrollo económico.

Según Roberto Efraín y Genoveva Córdoba, en su texto *El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM*, Los institutos de educación media diversificada, como centros experimentales de la diversificación de la educación, cumplían tres funciones primordiales: la formación y distribución de recursos humanos para el sistema productivo; la socialización de los estudiantes, basada en normas de valores modernizantes; y subsanar, en parte, el desajuste entre las necesidades de mano de obra calificada y la oferta por parte de la industria<sup>106</sup>. Estas funciones, según el informe Varner, suponían un mejor uso de los recursos destinados a la educación, una disminución significativa de la alta tasa de deserción de los estudios secundarios y contribuir a la relación entre distintas clases sociales, al obligar a convivir en la misma escuela a alumnos de distinta procedencia socio-económica<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Ibid. p. 43.

\*Estos Planes de desarrollo se encuentran disponibles para ser consultados en línea en el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.  
[http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

<sup>106</sup> BUSTAMANTE. Op. Cit. p. 44.

<sup>107</sup> PSACHAROPOULOS. Op. Cit. p. 22.

En conclusión, la Escuela Compresiva llegó a Colombia como una parte primordial de la solución económica y social que ofrecieron los distintos estudios hechos por las misiones internacionales para contribuir con el desarrollo y la modernización del país, buscada por el Estado nacional de acuerdo a su pensamiento, en donde solo a través de la educación y la socialización de la población, a partir de la enseñanza de normas y modelos culturales, se contribuiría al formal desarrollo del país cuya herramienta para la materialización de este proceder era la educación para la producción.

### **3.6. LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN COLOMBIA**

La educación diversificada, como hemos dicho antes, intenta reunir en un solo plantel institucional las distintas experiencias educativas como son la educación técnica, comercial, agropecuaria y académica, con el fin de articular todos los procesos de enseñanza útil y orientar hacia uno de ellos a los estudiantes de manera vocacional según sus propios intereses y la demanda del mercado económico en su entorno social. En concordancia con esto, expondremos cómo funcionaba hasta el momento la educación práctica y técnica en Colombia, antes de establecerse la educación media diversificada, según los antecedentes históricos propuestos por Víctor Gómez en su texto sobre *Modalidades de Educación Secundaria y Formación de Actitudes y Disposiciones Frente al Conocimiento en Colombia*<sup>108</sup>.

Ya desde principios de siglo y con el fin de atender los incipientes procesos de industrialización en el país y su necesidad de una fuerza laboral para la formación de las élites empresariales, se requería del apoyo del sistema educativo. Por tal razón, a finales de los años treinta durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo se hizo énfasis en la formación de administradores, financistas y diplomáticos, lo

---

<sup>108</sup> GÓMEZ. Óp. Cit. p. 32.

mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores, obreros calificados y empleados. A sí mismo se creó el Ministerio de Educación en 1938, con una sección dedicada a la enseñanza industrial y se consideró también de suma importancia la capacitación de docentes técnicos y la dotación de los talleres, aunque se debe tener en cuenta que estas empresas difícilmente se llevaron a cabo a falta de presupuesto y solo algunas tradicionales Escuelas de Artes y Oficios se transformaron en Institutos Profesionales, Institutos Complementarios o Escuelas Complementarias, en las que se impartía una educación tanto técnica como académica.

Siguiendo con lo descrito por Gómez, a partir de 1948 se dio una reglamentación oficial de distintos niveles de formación para el trabajo y la organización del Departamento de Educación Vocacional como parte del Ministerio de Educación, que se encargaba de definir las finalidades de cada tipo de establecimiento: cursos para obreros, Escuelas de Capacitación Obrera, Escuelas de Artes y Oficios, Institutos Técnicos Industriales, Facultades Técnicas y Universidades Técnicas. Por otra parte, la capacitación de la mujer para el empleo se dio principalmente en carreras sociales, paramédicas, comerciales, artísticas y literarias, y se organizó alrededor de los Colegios Femeninos Superiores o Colegios Mayores de Cultura Femeninos, creados en 1945 en los departamentos de Cauca, Antioquia, Cundinamarca y Bolívar.

Para suplir la necesidad de mano de obra técnica e industrial, a partir de los años cincuenta, por medio de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI), se llevaron a cabo diversas alternativas de cooperación con la formación industrial, de las cuales una de las más importantes fue la creación del ICETEX en 1950, cuyo objetivo era financiar la formación en el exterior de técnicos de nivel superior. También se creó años después, tomando el modelo brasileño de formación profesional financiado por el sector productivo (SENAI) el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), para dar solución a las dificultades de reformar el bachillerato, como los intentos reformistas de la Misión Lebrer “Economía y

Humanismo” (1956) y las constantes demandas de las centrales sindicales obreras por obtener capacitación ocupacional<sup>109</sup>.

A estos impulsos educativos por parte del gobierno, y a razón de la profunda crisis de mediados de los años sesenta en la educación secundaria colombiana, se le sumó el establecimiento de la educación media diversificada a través del Decreto 1962 de 1969, con el fin de materializar las recomendaciones hechas por las misiones internacionales para el fortalecimiento de la economía por medio de la planeación y el informe Verner y su plan global para la mejora de la educación secundaria. Ya desde 1967, el Ministerio de Educación Nacional había presentado un proyecto ante el Banco Mundial para la creación de 19 centros de enseñanza diversificada, que tomarían el nombre de Institutos Nacionales de Educación Media (INEM), para lo cual en julio de 1968 el Banco aprobó un préstamo por 7.6 millones de dólares, que cubriría el 50% del costo inicial de los primeros 10 institutos, y dos años más tarde, 6.5 millones de dólares para construir los 9 institutos restantes, además de brindar asistencia técnica en materia de asesoría pedagógica, formación de profesorado y cuestiones de organización<sup>110</sup>.

Con el establecimiento de la educación diversificada, se definió este tipo de enseñanza en el Decreto 1962 de 1969 como “la etapa posterior a la educación elemental antes dada, mediante la cual los alumnos pudieran formarse integralmente y a su vez elegir entre las distintas áreas de estudio, las que más habrán de ajustarse a sus necesidades, intereses y habilidades, capacitándose y facilitando un rápido ingreso a la universidad o desempeñarse más efectivamente en una determinada función en su comunidad”. Por tanto, en los institutos de educación diversificada, bajo una administración unificada se pensó en ofrecer distintos programas académicos y vocacionales que tenderían a la obtención del

---

<sup>109</sup> *Ibíd.* p. 32

<sup>110</sup> Ministerio de Educación Nacional. Estudios y Proyectos de Educación Media para presentar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Vol. XI. Síntesis de proyecto. Oficina de Planeamiento, Institutos Nacionales de Educación Media. Bogotá, diciembre 1967. Citado por: PSACHAROPOULOS, George. Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia. Bogotá: Eberhard 1986. p. 23.

grado de bachiller. Allí los alumnos se familiarizarían primero con las distintas disciplinas de la educación general y luego escogerían entre varias áreas y modalidades previamente establecidas y que de alguna forma se ajustaran a sus necesidades e intereses, aptitudes y preferencias<sup>111</sup>.

De acuerdo a lo anterior se precisó que un instituto de educación diversificada INEM sería “un colegio que en un mismo local y bajo una misma administración ofrece a los educandos programas de estudio integrados tendientes a satisfacer las necesidades nacionales, regionales e individuales”<sup>112</sup>. En efecto, en estos institutos se experimentaba un nuevo currículo que contemplaba ramas y modalidades que podría escoger el estudiante según sus aptitudes e intereses, para lo cual contaba con un cuerpo de consejeros que ayudarían a orientarlo en la toma de decisiones. Los dos primeros años habría una rotación general por todas las ramas y al comenzar el tercer año el alumno haría la escogencia de una de ellas. En el quinto año seleccionaría la modalidad respectiva dentro de la cual permanecería los dos años siguientes, y al término de estos se le otorgaría el título de bachiller con la especialidad en la modalidad seleccionada<sup>113</sup>.

Los dos objetivos generales propuestos por los INEM fueron, por una parte, mejorar los problemas de que adolecía la enseñanza secundaria en Colombia, y por otra parte, brindar una mejor educación a sus alumnos. Partiendo de esto y de acuerdo al primer objetivo, el MEN señalaba que estos institutos debían:

- Aumentar el número de estudiantes en el nivel de secundaria.
- Preparar recursos humanos de nivel técnico intermedio.
- Reducir la alta tasa de deserción existente en secundaria.

---

<sup>111</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 1- 4.

<sup>112</sup> *Ibíd.* p. 1-4.

<sup>113</sup> *ibíd.* p. 1-4.

- Atraer un mayor número de estudiantes de clase media a los INEM para lograr una mayor integración social.
- Garantizar un sistema básico de educación general homogéneo para todos los estudiantes que terminan la primaria.
- Iniciar la exploración de programas vocacionales desde el primer año de bachillerato.
- Ofrecer habilidades para el trabajo en diferentes áreas y promover una adecuada utilización de los recursos humanos a través del conocimiento sobre el mercado del trabajo.
- Liberar los programas académicos de anterior rigidez para que los educadores puedan llevar a cabo el trabajo necesario de planeación y adaptación de programas.
- Coordinar las instituciones educativas, los padres de familia, los estudiantes y los profesores en la planeación, ejecución y evaluación de las diferentes áreas académicas<sup>114</sup>.

Respecto al segundo objetivo el MEN señala que a través de estas instituciones se debía:

- Adquirir capacidad de juicio que le permita establecer una jerarquía racional de valores entre los aspectos culturales, formativos y vocacionales.
- Apreciar la dignidad del trabajo, sea este de naturaleza artesanal, técnica o vocacional.
- Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para desempeñar una ocupación.

---

<sup>114</sup> Ministerio de Educación Nacional. Planes y programas de estudio. Primera parte, Institutos Nacionales de Educación Media (INEM). ICCE. Bogotá, 1972. Citado por: PSACHAROPOULOS, George. Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia. Bogotá: Eberhard 1986. p. 24.

- Aprender a vivir en un orden social democrático.
- Desarrollar actividades favorables para el ejercicio de la ciudadanía a través del conocimiento de los deberes y derechos cívicos, las leyes fundamentales del Estado y los mecanismos y normas por medio de los cuales se ponen en práctica.
- Desarrollar actividades de lealtad y respeto hacia los valores de la nacionalidad, tomando conciencia de los aspectos que necesitan ser conservados, mejorados o reevaluados<sup>115</sup>.

De la creación de los Institutos de Educación diversificada se esperaban los siguientes resultados según Víctor Gómez.

- Disminución de la demanda por la educación universitaria tradicional y su orientación hacia otras modalidades de educación postsecundaria.
- Mejor formación ocupacional para quienes ingresan al mercado de trabajo y aumento de su empleabilidad en relación a los egresados de la educación académica tradicional.
- Diversificar las oportunidades de formación mediante la oferta de nuevas modalidades no académicas y materias técnico-vocacionales. De esta manera se pretendía crear alternativas a la educación tradicional; caracterizada como libresca, teoricista, memorista, y alejada de la experiencia práctica y de la formación para el trabajo.
- Diversificar la oferta de recursos humanos calificados para las nuevas ocupaciones generadas por el desarrollo industrial.
- Ampliar la cobertura educativa a sectores populares tradicionalmente excluidos de la educación media<sup>116</sup>.

---

<sup>115</sup> Ibid. p. 25.

<sup>116</sup> GÓMEZ. Op. Cit. p. 34.

En síntesis, y siguiendo lo expresado por Alba Pérez, este sistema diversificado a través de la escuela comprensiva también dio respuestas a las necesidades de desarrollo económico; el currículo bivalente, flexible y diverso, permitió el acceso tanto a la educación superior como al mundo del trabajo, sirviendo como motor para las nuevas exigencias sociales y económicas para el desarrollo industrial y comercial<sup>117</sup>, en la medida que intentaba subsanar el vacío dejado por una anterior visión de la educación de forma diferencial, elitista y academicista, además de lo que esto significó en relación a la tecnificación y la mano de obra nula, que habían perdido de vista en la construcción de Estado, dejando a un país en búsqueda del desarrollo sin las bases necesarias para conseguirlo.

---

<sup>117</sup> PEREZ. Op. Cit. p. 70.

## **4. EL INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA, UNA MIRADA LOCAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA**

### **4.1. CONTEXTO LOCAL ECONÓMICO Y SOCIAL**

Para entender la inserción local del proyecto nacional de educación diversificada, es necesario tener un contexto socioeconómico de Bucaramanga en la segunda mitad del siglo XX, que nos indique en qué sentido el INEM Custodio García Rovira, a través de la expansión de la escolarización y la creación de mano de obra para las crecientes industrias (premisas sujetas a este proyecto educativo), iba a aliviar los procesos de crecimiento poblacional y las demandas sociales inherentes a ello. De acuerdo con esto, revisaremos algunas características socioeconómicas de Bucaramanga para la década del 60 y 70 del siglo XX, que nos darán una luz de lo asertivo o no de la implementación de la educación diversificada en Bucaramanga.

El Instituto Nacional de Enseñanza Media Custodio García Rovira inició labores inscrito en un proceso de cambio socioeconómico en la ciudad de Bucaramanga, fuertemente influenciado por las políticas gubernamentales<sup>118</sup> durante los periodos de los presidentes Carlos Lleras Restrepo 1966-1970, y Misael Pastrana Borrero 1970-1974. Durante estos años la ciudad de Bucaramanga sufrió algunas dinámicas socioeconómicas resumidas en cuatro aspectos principalmente: la consolidación de la pequeña y mediana empresa, el crecimiento urbanístico, la fluctuación en los precios de los artículos de primera necesidad y una progresión

---

<sup>118</sup> COLOMBIA, DEPARTAMENTO De PLANEACIÓN NACIONAL. Misael Pastrana. Las cuatro estrategias. 1972. 87 p. [en línea]. Recuperado de [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1\\_Prologo.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1_Prologo.pdf)

de conflictos sociales entre habitantes por delitos contra la propiedad tales como el robo<sup>119</sup>.

Estas dinámicas socioeconómicas que soportaron el crecimiento económico de la capital santandereana, estuvieron caracterizadas en general por el proyecto político del Frente Nacional, que buscaba una tendencia modernizadora en donde primara el capital, propugnando por el fortalecimiento de la industria y las emergentes empresas, además de ofrecer apoyo al urbanismo como política de progreso y desarrollo<sup>120</sup>. Lo anterior se vio reforzado por la posición geográfica de Bucaramanga envuelta en puntos estratégicos como San Gil, Socorro, Barbosa, Málaga y Barrancabermeja, que atraían población migrante que acudía a Bucaramanga para vivir, trabajar y estudiar, entre otras actividades, además de ser por excelencia un territorio de paso donde afluían comerciantes de todas las ciudades del país que se trasladaban allí a realizar sus negocios<sup>121</sup>.

Para la década de 1970 en Bucaramanga ya se identificaban unas 97 pequeñas y medianas empresas dedicadas a distintas labores en sectores como el metalmecánico, maderero, confecciones, químicos y derivados, alimenticio, imprentas, cuero, tabaco, servicios y construcción, entre otros<sup>122</sup>. Paralelo a este crecimiento económico en la ciudad se dio una aceleración del crecimiento poblacional y migraciones rural-urbanas interdepartamentales, dejando como resultado que para 1964 el 51% de la población no fuera natural de la ciudad, y que de este porcentaje el 38.66% fuera del departamento de Santander, el 13.05% de otras regiones y el 0,57% extranjeros<sup>123</sup>. El aumento poblacional en Bucaramanga se vio acelerado desde la década de 1950 hasta los años setenta,

---

<sup>119</sup> SANABRIA, Maira Iseth. Artículos de primera necesidad y objetos de valor en Bucaramanga durante el Frente Nacional 1958-1974: Proteger, consumir y robar. Aproximación a un estudio de historia social. 2010. Trabajo de grado (pregrado en Historia). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. p. 154.

<sup>120</sup> *Ibíd.* p. 179

<sup>121</sup> *Ibíd.* p. 179

<sup>122</sup> *Ibíd.* p. 197

<sup>123</sup> *Ibíd.* p. 197

pasando de unos 112.252 habitantes en 1951 a unos 229.748 en 1964, y empezando a estabilizarse en 1973 con 296.657 habitantes<sup>124</sup>.

Este aumento poblacional generó en Bucaramanga una mayor demanda de bienes y servicios, que se consolidó a través del desarrollo urbano y la diversificación de la industria, con la finalidad de dar un cambio positivo en la calidad de vida de algunos habitantes a través de la creación de empleos que les permitían satisfacer sus necesidades básicas, y a su vez, permitieran una mayor oportunidad de movilización social a través de la educación, vital para aprovechar las potencialidades industriales de la región, que ya contaban con colegios promotores de educación pública e industrial como el Colegio Santander (1936), el Instituto Industrial Dámaso Zapata, acompañado de la gestación del proyecto Universitario en Santander desde 1948 con la Universidad Industrial de Santander<sup>125</sup>.

De acuerdo a Alba Pérez<sup>126</sup>, la modernización económica y social demanda cambios de orden sociocultural en procura del crecimiento económico, siendo necesario que la educación cumpla su función económica, por lo cual se da el surgimiento de sistemas masivos de educación pública, la incorporación acelerada de tecnologías de comunicación proveniente de centros económicos avanzados, el cambio de valores sociales y percepciones acerca del trabajo, la riqueza, etc.<sup>127</sup>. Para el caso de Bucaramanga, en su proceso de modernización y crecimiento económico a través de las emergentes industrias, y que se daba a la par con otras ciudades importantes del país durante la segunda mitad del siglo XX, se hizo necesaria la gestación de un sistema masivo de educación que sirviera de sustento a las políticas económicas desarrollistas de acuerdo a la creación de mano de obra calificada, necesaria para que pudieran seguir en marcha los

---

<sup>124</sup> *Ibíd.* p. 181.

<sup>125</sup> Acevedo Tarazona, Álvaro. La UIS. Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior. En: *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 1(1), 199 - 223. Recuperado a partir de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1221>

<sup>126</sup> PERÉZ, Op. cit., p. 75

<sup>127</sup> *Ibíd.* p. 75.

intentos de modernización e industrialización no solo de Bucaramanga, sino del país.

Por lo anterior, se buscaba dar una integración entre el campo de la educación y el campo social y económico desde el concepto de educación como patrimonio cultural y a su vez, como artículo de consumo, que para algunos tiene valor en sí mismo, según lo expresado por la UNESCO durante los seminarios de educación<sup>128</sup>. Para esta institución, aunque la demanda de inversiones de capital para el desarrollo económico, con vista a mejorar el nivel de vida de los pueblos compitiera con la necesidad de recursos financieros extraordinarios para la educación, era necesario entender la profunda interacción que había entre la educación y la economía, en tanto que mientras la educación acrecentaba continuamente nuevas exigencias de la economía, esta requería a su vez para su desarrollo, un número de personal calificado en geométrico aumento, expertos en las más diversas ramas, además de personas con una buena educación general<sup>129</sup>.

A través de esta configuración conceptual, en la cual la educación empezó a ser vista como una herramienta fuerte de la economía, nace el proyecto educativo de educación diversificada que, a través de sus modalidades de enseñanza y su gran cobertura, podrían generar una balanza equilibrada entre la necesidad de mano de obra especializada versus el aumento de la diversificación y crecimiento de la industria, para el fortalecimiento del desarrollo económico del país.

En el caso de Bucaramanga, la implementación de la educación diversificada a través del INEM Custodio García Rovira, respondería a satisfacer las distintas necesidades que como quedó expresado anteriormente, suscitaron en la ciudad un mayor aumento de bienes y servicios en relación al rápido crecimiento poblacional, la creación de empresas y la diversificación de industrias durante la segunda mitad del siglo XX. Por tal razón un establecimiento de educación masiva

---

<sup>128</sup> UNESCO Principios del planeamiento. Op. Cit. P. 12

<sup>129</sup>Ibíd. p. 5.

de carácter público, que recibió en su primer año de funcionamiento en 1971 a cerca de 1500 estudiantes en las modalidades académica, industrial, comercial, agropecuaria y social, buscaría al menos de forma positiva, aminorar en gran medida la incesante demanda educativa y de personal capacitado para las labores económicas de la época, apoyado en otras instituciones como el SENA en cuanto a educación técnica, o en la Universidad Industrial de Santander, cuyo propósito también iba orientado a la profesionalización para la industrialización de la ciudad y el departamento, en la marcha desarrollista que marca los primeros gobiernos del Frente Nacional.

#### **4.2. CREACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN BUCARAMANGA. EL INEM CUSTODIO GARCÍA ROVIRA**

El proyecto INEM en su diseño, financiación y evaluación, se creó a través de agentes externos con base en las recomendaciones establecidas por la UNESCO y el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF), desarrollándose en dos fases. En la primera fase, luego del establecimiento de la educación diversificada a través del Decreto 1962 del 20 de noviembre de 1969<sup>130</sup>, se dispuso la creación de los primeros diez INEM por medio del préstamo de la BIRF por una suma de US \$ 7,6 millones que representaban la mitad del costo total del proyecto, en las ciudades de Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Cartagena, Cúcuta, Medellín, Montería, Pasto y Santa Marta. La segunda etapa, que sería para la creación de las nueve escuelas faltantes se retrasó un año con el fin de tener un número suficiente de docentes formados para enseñar el nuevo plan de estudios, además de reducir el proyecto a un tamaño más manejable<sup>131</sup>. Estos

---

<sup>130</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 4.

<sup>131</sup> PERÉZ, Óp. cit., p. 93.

institutos se construirían en las ciudades de Manizales, Pereira, Ibagué, Armenia, Neiva Popayán, Tunja, Villavicencio, y un segundo instituto en Bogotá.

A su vez, a partir del Decreto 1388 de 1970 y según el gobierno, con el fin de rememorar los grandes nombres que en el pasado contribuyeron a cimentar las instituciones democráticas, se decidió el nombre que deberían ostentar los diferentes institutos como se muestra a continuación:

Los dos de Bogotá. Francisco de Paula Santander y Santiago Pérez.

El de Medellín: José Félix Restrepo.

El de Cali: Jorge Isaacs.

El de Cúcuta: José Eusebio Caro.

El de Bucaramanga: Dámaso Zapata (cuyo nombre cambiaría a Custodio García Rovira debido a que ya existía una institución pública con este nombre)

El de Cartagena: Antonio J. de Irizarri.

El de Barranquilla: Miguel Antonio Caro.

El de Tunja Carlos Arturo Torres.

El de Santa Marta: Simón Bolívar.

El de Montería: Lorenzo María Lleras.

El de Pasto: Mariano Ospina Rodríguez.

El de Popayán: Francisco José de Caldas.

El de Ibagué: Manuel Murillo Toro.

El de Manizales: Baldomero Sanín Cano.

El de Pereira: Felipe Pérez.

El de Armenia: José celestino Mutis.

El de Neiva: Eustorgio Salgar.

El de Villavicencio: Luis López de Mesa<sup>132</sup>.

Iniciando la década de 1970 se dieron grandes avances en la mejora del sistema educativo a partir de iniciativas gubernamentales, en donde sería el INEM el proyecto de mayor envergadura con el cual se pretendió dar 80.000 nuevos cupos a estudiantes del país. Otras de las obras impulsadas en materia de educación durante la década fue la de elevar el sueldo del profesorado de secundaria en un 20%, creándose a su vez la prima de costo de vida para los profesores de ciudades de más de 150.000 habitantes<sup>133</sup>; el presupuesto de los 400 planteles dependientes del Ministerio fue aumentado considerablemente para atender a sus mejoras<sup>134</sup>; se realizaron durante este periodo ampliaciones en 250 planteles nacionales<sup>135</sup>; se nombraron 2.000 profesores nuevos mediante el sistema de concurso<sup>136</sup>. Lo anterior muestra el interés de parte del Gobierno central en la mejora y proyección de la apertura de la escolarización en términos de cobertura y mejora educativa tanto en construcciones físicas, como en el nivel educativo de los docentes y la búsqueda de planes de estudio acordes a las políticas de la época.

El INEM Custodio García Rovira fue el segundo de los institutos fundados a nivel nacional por el proyecto de creación de los INEM el 25 de julio de 1970 año internacional de la educación. Estuvo situado en el barrio Provenza hacia el suroccidente de Bucaramanga. Al acto de inauguración asistieron algunos

---

<sup>132</sup>Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1388 (1970). Por el cual se determinan los nombres que llevarán los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada. Diario Oficial. Bogotá. 1970. p.1.

<sup>133</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Enero 5 de 1970, p.5

<sup>134</sup> *Ibíd.*, p.5

<sup>135</sup> *Ibíd.*, p.5

<sup>136</sup> *Ibíd.*, p5

ministros del gabinete presidencial del presidente Carlos Lleras Restrepo<sup>137</sup>. Participaron en este acto el gobernador Alfonso Gómez Gómez y en representación del gobierno nacional el ministro de hacienda santandereano Abdón Espinosa Valderrama junto al ministro de educación Gabriel Betancourt Mejía. En la placa de inauguración aparecen también los nombres del presidente Carlos Lleras Restrepo; ministros de educación: Dr. Octavio Arizmendi Posada y Dr. Fernando Hinestrosa Forero; gerentes generales del ICCE, Instituto Colombiano de Construcciones Escolares el Ing. Lucio Cabal Roa e Ing. Samuel Botero Mejía. La placa se intitula “Para educar a la juventud colombiana” y termina con la frase: “Estudiando más transformaremos a Colombia”<sup>138</sup>. Lo anterior nos sugiere la importancia que se le dio a la educación de los jóvenes desde el gobierno como la fórmula de transformación del país, con miras hacia la modernización y como base del desarrollo económico, evocando los lineamientos y sentencias sobre la educación propuestos por la UNESCO.

La sede del ICCE en Santander fue el organismo encargado de la construcción del INEM de Bucaramanga Custodio García Rovira y la franja de tierra en la que se construyó fue aportada por el municipio. Para el desarrollo de las obras se contrataron los trabajos respectivos a través de la constructora Martínez Villalba que inició la obra en una extensión aproximada de 11.943 metros cuadrados de los cuales cuatro mil serían de zonas verdes y recreación. Dentro de las instalaciones, además de las aulas se construyeron talleres de metal-mecánica y carpintería, al igual que laboratorios para física, química, biología, puericultura, cosmetología, ciencias, lenguas y otros. Por otra parte, se construyó en el instituto una amplia cafetería, un coliseo cubierto que serviría como salón central de actos, seis canchas de tenis, seis para básquet y una de fútbol reglamentaria<sup>139</sup>. También se instaló una subestación eléctrica del orden de los 325 kilovatios y un tanque de aprovisionamiento de agua con capacidad neta de 35.000 litros para prevenir

---

<sup>137</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

<sup>138</sup> Edificio administrativo INEM, placa de inauguración.

<sup>139</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. miércoles 14 de enero de 1970 p 3

cualquier emergencia de carácter eléctrico o hidráulico. El personal empleado en esta obra educacional se discriminó de la siguiente forma: 3 ingenieros, 2 arquitectos y 400 empleados<sup>140</sup>.

Fuera de la compañía citada se hicieron presentes en la licitación respectiva las firmas santandereanas: Urbanas OTACC y CINCA. La inversión total fue de \$26'000.000 repartidos así: en acondicionamiento, reparación y construcción de las instalaciones 12 millones; el costo de la dotación del establecimiento fue de 14 millones, cuya financiación fue aportada por el Ministerio de Educación Nacional y el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento BIRF<sup>141</sup>.

Sobre el lugar donde se estableció la institución y sus alrededores, recuerda Alfonso Gómez Gómez, a la sazón Gobernador del departamento:

“El emplazamiento del plantel educativo era un sector con urbanización apenas iniciada por la firma Robledo hermanos; aunque ya existía el puente de Provenza las vías aun no estaban pavimentadas y les fue difícil acudir al acto de inauguración por el lodazal de lluvias recientes que retrasaba sus vehículos; luego se comenzó la pavimentación de un solo carril en la vía, la carretera no pasaba del lugar del colegio. Posteriormente se prolongó hacia los barrios que fueron surgiendo como Fontana y Provenza cuyos primeros habitantes fueron profesores del INEM Custodio García Rovira y luego familias de estudiantes”<sup>142</sup>.

Algo que también logró estimular el poblamiento del sector fue la construcción de la terminal de transportes iniciada por la administración del alcalde Alberto Montoya Puyana e inaugurada por la segunda administración del gobernador

---

<sup>140</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

<sup>141</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

<sup>142</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

Alfonso Gómez Gómez en presencia del presidente Cesar Gaviria Trujillo y su esposa Ana Milena Muñoz<sup>143</sup>.

Del nombre que recibió el colegio comenta Alfonso Gómez Gómez que éste personaje:

“Fue él un repúblico bumangués nacido el 2 de marzo de 1780 que brilló con luz propia en los albores de nuestra independencia. Formó parte de un triunvirato que gobernó la naciente república y tuvo desempeño militar hasta la batalla de “Cachiri” cuando conjuro una desbandada de tropas patriotas con su grito de “firmes cachiri”. Fue fusilado en Bogotá durante el régimen del terror impuesto por el “pacificador” Pablo Murillo, en la llamada “huerta de Jaime”, hoy “parque de los mártires” de Bogotá. Apenas contaba con 36 años de edad. Es glorioso para el INEM ostentar su memorioso nombre”<sup>144</sup>.

Respecto al comentario de Gómez cabe resaltar el uso de nombres de los distintos personajes que participaron en la disputa de independencia o que tuvieron un papel importante en la creación y conformación de la nación para nombrar los institutos, a propósito de involucrar un discurso patrio desde los institutos, ya que la mayoría de los INEM tuvieron, como se comentó anteriormente, los nombres de algún prócer o político del país.

El proceso de matrículas para la posterior apertura del INEM en 1971, inició el 3 de febrero de 1970 para las áreas de bachillerato académico, industrial, comercial, agropecuario y técnico social, estas últimas dirigidas especialmente a mujeres, ya que se pensó como colegio mixto a diferencia de la mayoría de instituciones educativas de la época. Acompañada de las matrículas se abrió la búsqueda de 80 nuevos profesores de los cuales 60 serían para áreas académicas y 20 para

---

<sup>143</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

<sup>144</sup> GÓMEZ GÓMEZ, Alfonso. Óp. Cit., p. 8.

las actividades vocacionales. Los primeros tendrían que ser licenciados y los últimos ingenieros graduados<sup>145</sup>.

El INEM Custodio García Rovira inició actividades el 7 de abril de 1970, con una posterior inauguración oficial en el mes de julio del mismo año. El cupo inicial de alumnos matriculados fue de 1.800 siendo un 40% mujeres y 60 % hombres. La nómina estaba compuesta por 115 personas de las cuales 80 integraban el personal docente y 35 el personal administrativo. De estos últimos encontramos en la junta directiva al rector Oscar Muñoz Orrego; vicerrector académico Manuel Cárdenas Villamizar; vicerrector administrativo Fernando Giraldo; directores de unidad docente José María Ruiz Meneses y Edilberto Díaz<sup>146</sup>.

El 23 de mayo de 1970 se dispuso la asamblea general de los padres de familia y acudientes del INEM, en donde a través de elección democrática se conocieran los miembros para conformar la Junta de Padres de Familia, reglamentada por el gobierno nacional. A esta asamblea asistieron cerca de 1700 padres de familia de quienes terminaron por conformar la junta de la siguiente forma: como presidente fue electo el Doctor Agustín Espinel; vicepresidente Carmen de Valero; tesorero Armando Aguilera; fiscal Saúl Forero Galvis; secretario Balvino Martínez; vocales Luis Felipe Martínez y Guillermo Rueda Rueda; suplentes Doctor Javier H. Narváez y Ester Hasbón de Espinel<sup>147</sup>.

#### **4.3. LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA EN BUCARAMANGA**

El modelo de educación diversificada impartido a través de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media supuso un gran cambio en la forma de impartir educación en cuanto a la concentración de diversas modalidades en una sola

---

<sup>145</sup> VANGUARDIA LIBERAL. Bucaramanga. febrero 3 de 1970. P. 3.

<sup>146</sup> VANGUARDIA LIBERAL. Bucaramanga. abril 7 de 1970. p. 3.

<sup>147</sup> VANGUARDIA LIBERAL. Bucaramanga. mayo 17 de 1970. p.3.

institución, dando la oportunidad a sus alumnos de explorar y conocer los contenidos esenciales de cada área, con el fin de que pudieran seleccionar aquella que mejor se adaptara a sus aptitudes, intereses y necesidades<sup>148</sup>. Así, se ofreció una educación de carácter fuertemente vocacional, de acuerdo al preeminente objetivo de ofrecer una formación para el trabajo a sectores sociales de bajos ingresos.

De la creación de los INEM en Colombia se esperaban los siguientes resultados principales, según Víctor Gómez Campo:

- “Disminución de la demanda por la educación universitaria tradicional y su orientación hacia otras modalidades de educación postsecundaria.
- Mejor formación ocupacional para quienes ingresan al mercado del trabajo y aumento en su empleabilidad en relación a los egresados de la educación académica tradicional.
- Diversificar las oportunidades de formación mediante la oferta de nuevas modalidades no académicas y materias técnico-vocacionales. De esta manera se pretendía crear alternativas a la educación tradicional; caracterizada como libresca, teoricista, memorista y alejada de la experiencia práctica de la formación para el trabajo.
- Diversificar la oferta de recursos humanos calificados para las nuevas ocupaciones generadas por el desarrollo industrial.
- Ampliar la cobertura educativa a sectores populares tradicionalmente excluidos de la educación media”<sup>149</sup>.

Para lograr estos resultados los INEM, enmarcados dentro las políticas de planeación educativa, deberían seguir las diferentes etapas que proponía el

---

<sup>148</sup> Gómez Campo. Óp. Cit., p. 34.

<sup>149</sup> *Ibíd.* p. 34

Ministerio de Educación tales como: planeación, organización, selección de recursos, dirección, coordinación, información y financiación.

- Planeación: “se fundamenta en la investigación de las necesidades del alumno, de la comunidad, y de la región; de los recursos disponibles y las propias del instituto”<sup>150</sup>.

Este punto se ve resuelto en el INEM a través de los estudios vocacionales donde el estudiante, a través de un orientador escolar, puede elegir la modalidad más adecuada a sus gustos y necesidades familiares y locales.

- Organización: “enmarcada dentro de un enfoque funcional a fin de agilizar la administración, la división administrativa en centros docentes de 1.000 estudiantes cada uno, servicios docentes (biblioteca, centros de ayudas educativas, servicios de orientación y bienestar estudiantil) que faciliten el mejor desarrollo de las actividades del profesorado y alumnos; departamentos por ramas académicas vocacionales para el desarrollo de la función docente y servicios administrativos que funcionan en forma centralizada para manejar adecuadamente el aspecto económico y permitir el desarrollo eficiente del currículo”<sup>151</sup>.

Esta función en la organización del proyecto fue ejercida por el ICCE y la dependencia de subgerencia pedagógica, de acuerdo a la infraestructura creada para el INEM en su diseño, los materiales usados para su construcción, servicios de enfermería, biblioteca, talleres, auditorios, laboratorios, instalaciones administrativas por grados y ramas académicas. Lo anterior mostrando el papel modernizador del Ministerio de Educación Nacional junto con el recién creado ICCE, quienes, en palabras de Alba Pérez, “tomaban una directriz de empezar a

---

<sup>150</sup> Educación Media Colombiana: Ministerio de Educación Nacional: Bogotá, 1969. Citado por: PÉREZ GIL, Alba Lucía. EL INEM Y LA MEDIA DIVERSIFICADA: UN ACERCAMIENTO A LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN PEREIRA 1969 – 1994. Pereira, 2016, 154 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación. p. 97.

<sup>151</sup> *Ibíd.*, p. 97.

estudiar seriamente las implicaciones del edificio escolar, como construcción pública, donde convergen maestros, aprendices y comunidades”<sup>152</sup>.

- Selección de recursos: “alumnos con base en pruebas de conocimiento y sicotécnicas y acorde a los cupos disponibles lo que le imprime un carácter selectivo; docentes mediante curso-concurso y se clasificaban en profesores e instructores acordes a la preparación y función asignada”<sup>153</sup>.

Esta selección de recursos se hizo a través de exámenes de admisión y entrevistas a los estudiantes como respuesta a la gran demanda de cupos, además de la selección mediante el sistema de concurso de los licenciados e ingenieros necesarios para la preparación de los alumnos en los distintos grados y modalidades académicas según su función asignada<sup>154</sup>.

#### **4.3.1. Organización y currículo**

Tras ver como debió crearse el INEM de acuerdo a las políticas de planeación educativa en lo referente a planeación, organización y selección de recursos y, teniendo en cuenta que los INEM se enmarcan dentro de un proceso de modernización del Estado a través de la planeación económica y social, encontramos dos características principales que reflejan este modelo educativo dando muestra de la planeación y modernización educativa: Organización y Currículo.

---

<sup>152</sup> *Ibíd.*, p. 97.

<sup>153</sup> *Ibíd.*, p. 97.

<sup>154</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Febrero 3 de 1970. p. 3

- **Organización administrativa**

Luego de su inauguración el 14 de abril de 1971, el INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga inició labores dirigido por su rector, el licenciado Oscar Muñoz Orrego, quien se encontraba respaldado en sus actividades por un asesor representante de la AID. El equipo de trabajo estuvo conformado por el doctor Elías Bernal; tres comités: comunitario, administrativo y pedagógico; tres vicerrectores entre ellos el licenciado Manuel Cárdenas vicerrector académico y el economista Fernando Giraldo como vicerrector administrativo. Además, hicieron parte los directores de unidad docente y jefes de departamento que serían los asesores en la parte académica. El alumnado del plantel sumó cerca de 1800 estudiantes bajo la guía pedagógica de 80 profesores licenciados, entre los cuales se encontraban tres con título de master. Los alumnos se estimaban en 500 niñas y 1300 varones que realizaron sus estudios en los diferentes grupos distribuidos así: 20 primeros, 12 segundos, 9 terceros y 4 cuartos<sup>155</sup>.

Según la carta de organización del INEM de 1971, se encontraba a la cabeza el rector, seguido de la vicerrectoría académica, el director de unidad docente, el director de departamento y en el último lugar de la escala los profesores. Por otra parte, estaban los encargados de lo correspondiente a las asesorías, a lo cual pertenecían el comité administrativo y el pedagógico. La coordinación por parte de la vicerrectoría de servicios especiales constituida por el bibliotecólogo, el director de ayudas y los consejeros. También encontramos la vicerrectoría administrativa conformada por el pagador, el contador, el almacenista, el jefe de mantenimiento, el auxiliar de archivo-correspondencia y el ecónomo. Al interior del bienestar institucional se encontraban los médicos, odontólogos, el trabajador social y las enfermeras<sup>156</sup>.

---

<sup>155</sup> VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7

<sup>156</sup> INEM. Fondo: INEM. Sección: Rectoría. Serie: Cartas de organización del INEM. Tomo 1. Folio 53.

## CARTA DE ORGANIZACIÓN INEM

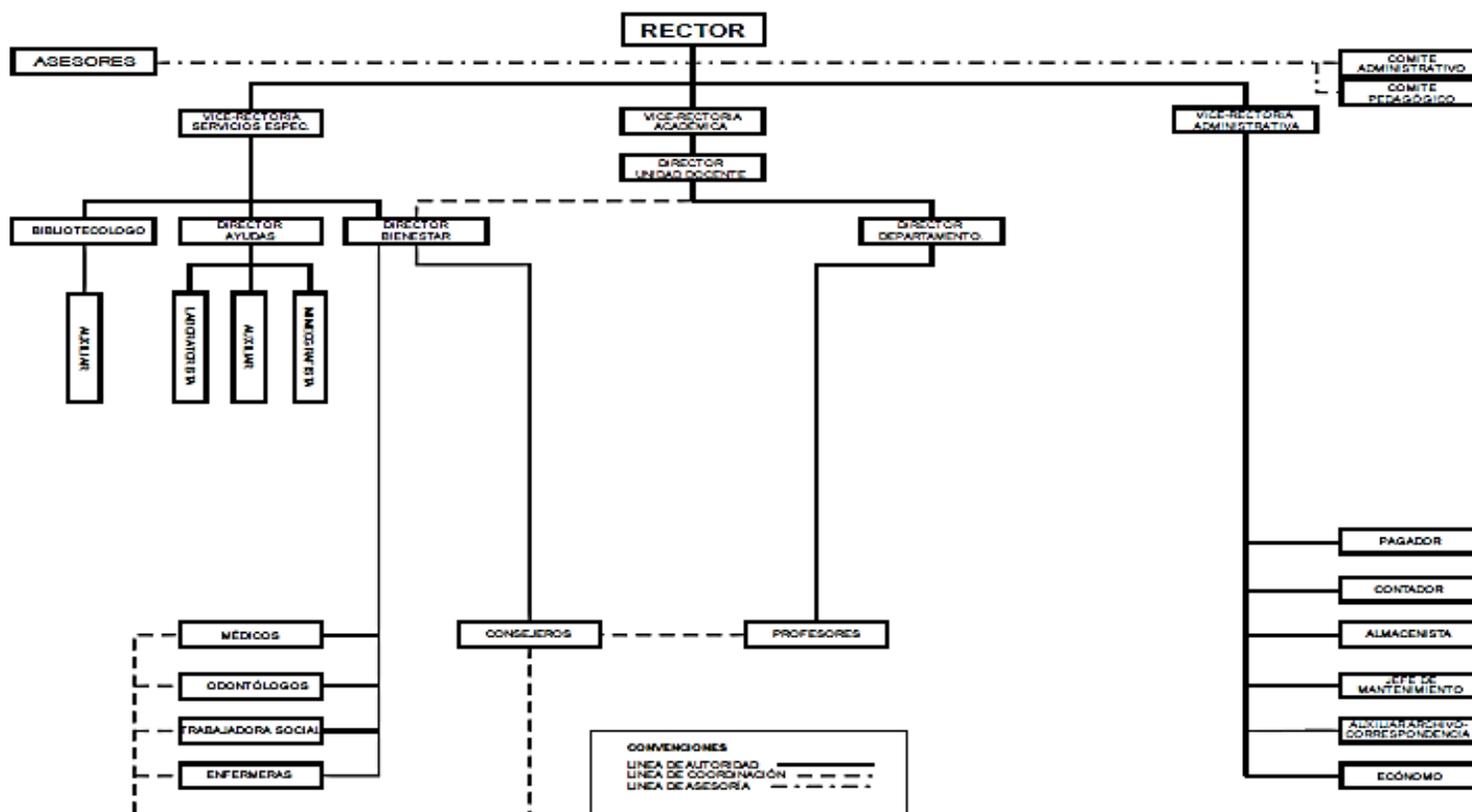


Gráfico 1 Organización administrativa del INEM. FUENTE: INEM. FONDO: INEM. SECCIÓN: RECTORÍA. SERIE: CARTAS DE ORGANIZACIÓN DEL INEM. TOMO 1. FOLIO 53. 1971

- ***Currículo***

El INEM de Bucaramanga inició con una sola jornada en la cual se estipuló un plan de estudios que se llevaría a cabo tras expedirse el Decreto 363 del 10 de marzo de 1970, el cual reglamentaría todos los INEM a nivel nacional<sup>157</sup>. En este plan de estudios se encontraban los sistemas de promoción, la forma de evaluación de conocimientos y compensación de asignaturas. El nuevo programa disponía de dos núcleos de asignaturas: uno común de formación general, obligatoria para todos los estudiantes y otro formado por asignaturas pre-vocacionales correspondientes a las áreas y modalidades existentes en cada INEM que el alumno escogía según sus intereses, aptitudes y aspiraciones.

Las materias obligatorias que tenían que cursar los estudiantes eran: Español y Educación Física durante seis años los doce semestres; ciencias sociales once semestres; ciencias naturales cuatro años, seis semestres; Religión siete semestres; Matemáticas, educación estética e inglés tres años, seis semestres; De las materias que veían los alumnos vocacionales en su rotación durante los primeros años se discrimina según su género así: los hombres veían: economía agrícola y conservación de recursos naturales, horticultura y animales domésticos, dibujo, electricidad, metalmecánica, información ocupacional, carpintería, mecanografía. Las mujeres veían: economía agrícola y conservación de recursos animales, horticultura, puericultura, dibujo, culinaria, confección, información ocupacional y mecanografía<sup>158</sup>.

En quinto y sexto grado los alumnos ya habían escogido una de las modalidades del área previamente relacionada; las calificaciones eran de 1 a 5 y se perdía con puntajes inferiores a 3. Todas las asignaturas estaban organizadas semestralmente con 18 semanas hábiles de trabajo. Se trabajaba de lunes a

---

<sup>157</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 363 (marzo 10, 1970) por el cual se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacional de Educación Media Diversificada. Bogotá, 1970.

<sup>158</sup> *Ibíd.* p. 3.

viernes diariamente, se organizaban 7 períodos de trabajo de 45 minutos. El alumno así no perdía semestres ni años, perdía asignaturas que podían ser habilitadas o reemplazadas por otras en que el alumno demostrara tener mejores intereses y habilidades<sup>159</sup>.

Según la rama se veían materias distintas. En la rama comercial en la modalidad de contabilidad cursaban, por ejemplo: contabilidad, estadística, práctica comercial. En la rama de agropecuaria – zootecnia: técnica de cultivo y entomología. En la rama de promoción social: enfermería y psicología social. En la rama de humanidades: historia de la cultura, economía y física<sup>160</sup>.

---

<sup>159</sup> *Ibíd.* p. 3.

<sup>160</sup> *Ibíd.* p. 3.

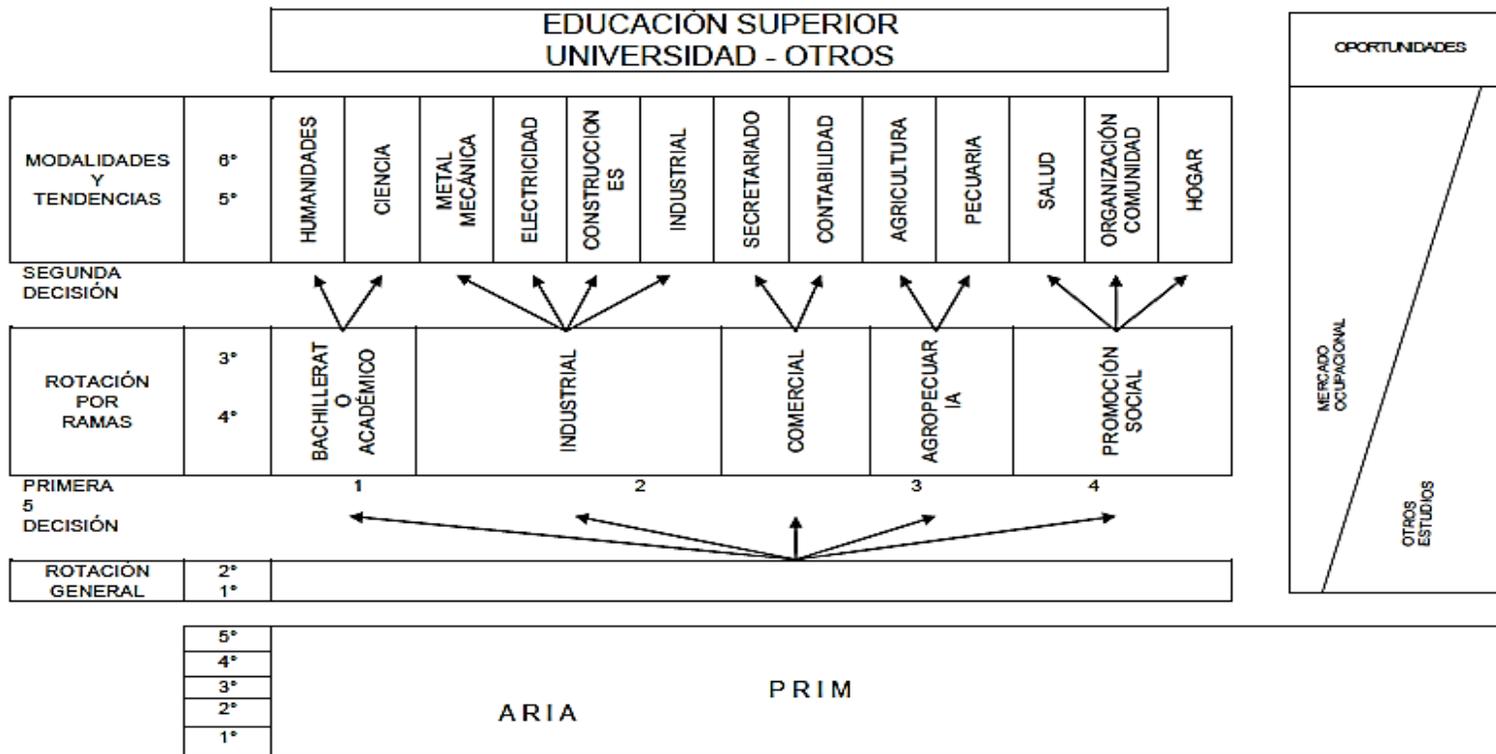


Gráfico 2 Mapa currículo modalidades vocacionales. Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 363 (marzo 10, 1970) por el cual se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacional de Educación Media Diversificada. Bogotá, 1970.

## **5. EL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN DIVERSIFICADA EN SANTANDER**

### **5.1. ALCANCES DEL PROGRAMA EDUCATIVO INEM**

El proyecto de educación media diversificada INEM involucró aunados esfuerzos tanto políticos como económicos para llevarse a cabo, buscando optimizar el proceso educativo para con esto lograr sus dos objetivos principales que fueron el desbloqueo y la ampliación de la escolarización, y la vinculación efectiva del sector educativo al sector laboral como base de las políticas económicas de la época. Por tanto, se pretende en este capítulo abordar los índices de cobertura y escolarización durante el desarrollo del proyecto y su impacto a nivel local en materia educativa enmarcado en lo que llamaremos “la extensión de la escolaridad”. Además, se hace breve mención del papel de los docentes dentro del proyecto, analizando su vinculación y cómo a través de esta se logra impulsar una profesionalización del estamento docente dentro del sistema educativo como base indispensable para lograr la articulación del proyecto de enseñanza diversificada.

#### **5.1.1. Cobertura y escolarización**

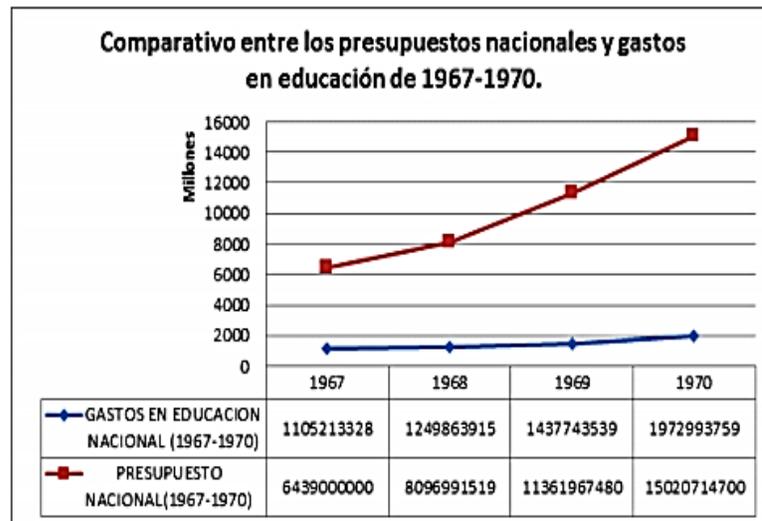
Durante el periodo de proyección y creación de los INEM, entre 1968 y 1971, hubo un crecimiento importante del presupuesto nacional que pasó de 6.439 a 15.020 millones de pesos colombianos de la época respectivamente, mostrando un incremento del 133%. A su vez los gastos en educación en el mismo periodo pasaron de 1.105 a 1.972 millones respectivamente, mostrando un incremento del

78% aproximadamente<sup>161</sup>. De acuerdo a estos valores, el incremento de los gastos en materia educativa durante éste periodo se duplicó durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, además de anunciarse un crecimiento adicional posterior que debía propender a alcanzar el 20% del presupuesto nacional según lo declaraba el Proyecto de Ley número 7 de 1972, creado con el fin de atender las recomendaciones hechas por los organismos técnicos internacionales especializados, y asumiendo abiertamente como política oficial el gasto productivo en la educación como un gasto de inversión<sup>162</sup>.

---

<sup>161</sup> SIERRA GARZÓN, Freddy Alexander, La Política Educativa colombiana en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970). Reflexión Política [en línea] 2015, 17 (junio). [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11040046010>> ISSN 0124-0781

<sup>162</sup> MUÑOZ, Juan Jacobo. Memoria del Ministro de Educación Nacional. BOGOTÁ: 1973. p. 16.



Diario Oficial, según las leyes: 77 de 1966, 45 de 1967, 35 de 1968 y 11 de 1969.

11 AGN. Diario Oficial 32669. Decreto número 2869 de 1968.

12 Según Colciencias, informe de actividades 1970-1974. El presupuesto inicial fue de 3,9 millones de pesos.

13 AGN. Diario Oficial # 32691. Decreto número 3156 de 1968.

Gráfico 3 Presupuestos nacionales y gastos en educación. FUENTE: MUÑOZ, Juan Jacobo. Memoria del Ministro de Educación Nacional. BOGOTÁ: 1973. P. 27.

El incremento del presupuesto educativo que se dio a nivel nacional correspondió a la preocupación que tenía el Estado por solucionar problemas generalizados como la deserción escolar, la “repitencia” y el precario acceso al sistema. Es en la solución y desarrollo de planes que pudieran contrarrestar dichas problemáticas que se puede hablar de una mayor democratización del servicio educativo en la década de 1970, que se dio junto a un proceso de modernización en todos los niveles del sistema y que buscó generar un mayor grado de escolarización de la población educativa a través de la creación de nuevos planteles con mayor cobertura, en su esfuerzo por la alfabetización del país. Según el informe del ministro de educación nacional en 1973, se pasó de una cifra de 2.485.000.000.00 de pesos en 1970 a 6.600.000.000.00 de pesos en 1973, significando un incremento del 165.6% en el presupuesto educativo<sup>163</sup>, llegando al 19% del

<sup>163</sup> *Ibíd.* p. 28.

presupuesto nacional y casi alcanzando lo propuesto por las recomendaciones hechas por la UNESCO y planteadas en el proyecto de Ley número 7 de 1972.

Para resaltar su labor en materia educativa en 1973 el gobierno decidió declarar este año como el Año de la Alfabetización en Colombia. Con esto se pretendía mejorar los cuadros de analfabetismo en el país, la falta de oportunidad y la desigualdad, comunes en el sector educativo. De acuerdo a algunas investigaciones dentro del Plan de Desarrollo de 1970 del Departamento Nacional de Planeación, en el país 230 niños de cada 1.000 no iban a la escuela nunca: eran analfabetos puros; 413 iban a la escuela, pero no pasaban de segundo grado: eran analfabetos funcionales; 141 pasaban de segundo grado, pero no llegaban a quinto grado; 216 terminaban la primaria en el quinto grado de escolaridad. Al final quedaban 60 en cuarto bachillerato en los colegios urbanos, ya que en las zonas rurales el 70% de las escuelas tenía solo uno o dos grados de escolaridad<sup>164</sup>.

Uno de los mayores proyectos que se dieron a nivel nacional para frenar y dar solución a las tasas de analfabetismo y desescolarización en el país fue la ya largamente preparada experiencia de los Institutos Nacionales de Educación Media, INEM y la corporación técnica con las recomendaciones hechas por los funcionarios nacionales después de las experiencias realizadas en colegios pilotos<sup>165</sup>.

Con estos Institutos se deseaba solucionar los problemas de escolarización concentrando en un mismo establecimiento las diferentes modalidades de la enseñanza media diversificada (bachillerato clásico, educación industrial, comercial, agropecuaria, normalista), para asegurar las innovaciones tecnológicas en todas ellas a un mismo tiempo, y a su vez, nivelar las diferentes modalidades para que todas condujeran al grado de bachiller. Lo anterior se dio por medio de la ampliación del cupo global para la educación media oficial, ofreciendo un cupo

---

<sup>164</sup> *Ibíd.* p. 21.

<sup>165</sup> *Ibíd.* p. 43.

aproximado de 80.000 puestos a alumnos nuevos en los 19 institutos creados en las principales ciudades del país.

Junto con la extensión del servicio educativo de nivel básico y la diversificación y el incremento de la enseñanza media, se buscó presionar la educación superior para concretar y englobar el proyecto educativo en tanto la orientación vocacional exigía nuevas profesiones correspondientes a las modalidades en las que se graduaban los bachilleres, poniéndolos en contacto con la realidad ocupacional y facilitando la vinculación al trabajo. Por otra parte, el desbloqueo de la escolarización generaba una nueva exigencia a partir de la enseñanza por modalidades en la necesidad de generar personal docente más variado y de más alto nivel para suplir las nuevas demandas educativas<sup>166</sup>.

### **5.1.2. La “Extensión de la escolaridad”**

Durante la década de los años 70 la extensión de la escolaridad y el mejoramiento de la educación fueron los dos objetivos principales de la política educativa del Gobierno Nacional. Esta “extensión de la escolaridad” debía entenderse como la ampliación de la concepción del nivel y la multiplicación acelerada de las oportunidades de ingreso y permanencia en la educación media por parte de la población en la edad escolar que ha finalizado la educación primaria<sup>167</sup>.

Los tres pilares del proyecto de extensión de la escolaridad fueron el proyecto INEM, la creación de los centros de servicio docente y la promoción de colegios cooperativos, a través de los que se buscaba sustentar el mejoramiento de la educación media con el estímulo a las tareas docentes de diversificación de la enseñanza y el impulso claro y generalizado de la educación ocupacional, la

---

<sup>166</sup> *Ibíd.* p. 45.

<sup>167</sup> *Ibíd.* p. 67.

modificación del sistema de calificaciones y evaluación de los estudiantes<sup>168</sup>. Con base en lo anterior el gobierno buscaba una real concreción de la vinculación efectiva de la educación formal con las necesidades sociales de empleo y de producción de bienes y servicios.

De estos tres pilares al que se le dio especial interés fue al de diversificación de la educación media, dándole prioridad a la expansión de la diversificación bajo la consideración múltiple de la vinculación de la educación y el sector productivo del país<sup>169</sup>. La inversión nacional en la construcción de los 19 INEM fue 352.564.334 de pesos en dos etapas, generando una matrícula que varió de 13.473 estudiantes en 1970 a 33.296 alumnos en 1973 y cerca de 40.000 durante 1974. Así, los INEM serían el proyecto de mayor impacto en el proyecto nacional educativo en materia de extensión escolar entendida como cobertura y escolarización. A esto se suma el incremento de la planta docente, que en el caso de los INEM exigía títulos de licenciados o su equivalencia en cada asignatura, incrementando su número en más del triple durante el periodo: de 560 profesores en 1970 a 1752 en 1973<sup>170</sup>.

---

<sup>168</sup> *Ibíd.* p. 67.

<sup>169</sup> *Ibíd.* p. 80.

<sup>170</sup> *Ibíd.* p. 82.

SECCIONES DEL PAIS	INEM. A LUMNOS MATRICULADOS OFICIAL				
	1970	1971	1972	1973	1974
TOTALES	13.614	19.043	25.742	31.983	38.173
Anfoquia	1.432	2.178	3.307	3.631	3.964
Atlántico	2.078	2.942	3.039	2.626	2.985
Bogotá	2.639	3.810	5.342	6.296	7.691
Bolívar	-	409	989	1.343	1.565
Boyacá	-	-	405	828	1.152
Caldas	-	-	-	604	1.118
Cauca	-	-	400	639	1.084
Cesar	-	-	-	-	-
Córdoba	-	510	622	576	852
Cundinamarca	-	-	-	-	-
Chocó	-	-	-	-	-
Huila	-	-	400	957	1.138
Guajira	-	-	-	-	-
Magdalena	593	1.108	1.190	1.361	1.216
Meta	-	-	410	650	823
Nariño	1.510	1.549	1.838	2.225	2.693
Norte	1.515	1.762	1.982	2.092	1.991
Quindío	-	-	-	420	847
Risaralda	-	-	346	990	1.067
Santander	1.682	2.216	2.564	2.845	3.091
Sucre	-	-	-	-	-
Tolima	-	-	-	553	937
Valle	2.165	2.559	2.908	3.347	3.959

Gráfico 4 Alumnos matriculados INEM por región. FUENTE: COLOMBIA, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADISTICA. La educación media en Colombia. 1966- 1974. DANAL: Bogotá, 1975. P. 131

En el caso de Bucaramanga, en 1963 encontramos una cifra considerable de analfabetismo representada por 52.420 personas de la población mayor de 7 años, de un total de 198.020, entre los cuales 19.410 eran hombres y 33.010 eran mujeres. Esta cifra cambiaría en la década de los 70 con la apertura de más establecimientos públicos que pasaría de un total de 114 establecimientos y con una matrícula de 27.915 alumnos entre los cuales 15.422 eran hombres y 12.493 mujeres en 1963, a unos 147 establecimientos oficiales con un total de 67.100 alumnos matriculados en 1978, además de los establecimientos educativos

privados que también sumaban 188, superando la media oficial aunque con menos capacidad de matrícula con unos 39.870 estudiantes<sup>171</sup>.

El crecimiento de la tasa escolar de la educación media aumentó considerablemente en esta ciudad, integrando este balance positivo el proyecto de educación diversificada en su primer año de funcionamiento. El número de alumnos matriculados en el INEM de Bucaramanga aumentó rápidamente hasta alcanzar su meta de 4.000 estudiantes a finales de los años setenta. Empezó con un número de 1.682 alumnos matriculados en 1970 y fue aumentando gradualmente, pasando de 2.564 en 1972 y 3.091 en 1974. A su vez, para 1972 contaba con una cifra de 71 alumnos egresados de los cuales 57 eran hombres y 14 mujeres, cifra que aumentaría al finalizar la primera década en 1980 con una cifra de 364 egresados de los cuales 212 eran hombres y 152 mujeres<sup>172</sup>.

---

<sup>171</sup> DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. La educación media en Colombia. Bucaramanga en cifras. Bogotá, 1984. 40 p.

<sup>172</sup> DANE. Óp. Cit., p. 124.

<b>Alumnos egresados por año y modalidad académica</b>				
Modalidad académica	1972	1973	1974	1975
Académico Ciencias	71	26	26	67
Agropecuaria		89	89	32
Comercio Contable		85	85	44
Comercio Secretariado		11	11	104
Promoción social – comunidad		17	17	28
Promoción social – salud				25
<b>Total alumnos</b>	<b>71</b>	<b>228</b>	<b>228</b>	<b>300</b>

Tabla 1 Alumnos egresados por año y modalidad académica. FUENTE: INEM. FONDO: INEM. SECCIÓN: RECTORÍA. SERIE: ACTAS. TOMO 5. FOLIO 42.

De acuerdo con las cifras anteriores, podríamos decir que el proyecto de educación diversificada a través de la creación de los INEM, en este caso el INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga, cuyo objetivo general era mejorar los problemas de que adolecía la enseñanza secundaria en Colombia, logró concretar algunos de sus objetivos propuestos en sus primeros años de funcionamiento tales como: el aumento del número de estudiantes en el nivel de secundaria; la preparación de recursos humanos de nivel técnico intermedio; la reducción de la alta tasa de deserción existente en la secundaria; atraer un mayor número de estudiantes de clase media a los INEM, mostrando con ello un impacto positivo a nivel educativo en la región.

## 5.2. LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA DIVERSIFICADA

Los docentes tuvieron un papel muy importante en el desarrollo y ejecución del proyecto educativo de la enseñanza media diversificada en la segunda década del siglo XX, ya que les significó un mayor compromiso para estar preparados a las nuevas exigencias propuestas por el Ministerio de Educación. Según un informe de la UNESCO, la situación era crítica en cuanto a la preparación de los educandos en la década de los 60: de los 18.500 profesores que había en la enseñanza media sólo 2.000 habían cursado estudios universitarios<sup>173</sup>. Por esta razón se debía garantizar una preparación adecuada por parte de los docentes para ejercer sus labores educativas ya que se tenía una alta demanda de maestros y una baja oferta de docentes formados profesionalmente.

Las instituciones de educación superior encargadas de la formación y capacitación de maestros en estos años fueron las siguientes: Universidad Nacional (Bogotá), Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), Universidad la Gran Colombia (Bogotá), Universidad Libre (Bogotá), Universidad de Antioquia (Medellín), Universidad Católica Bolivariana (Medellín), Universidad del Quindío (Armenia), Universidad del Valle (Cali), Universidad Santiago de Cali (Cali), Universidad de Nariño (Pasto) y Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja (Tunja)<sup>174</sup>.

Una de las Instituciones encargadas directamente de dar solución al déficit de docentes calificados fue la Universidad Pedagógica. Durante las décadas de 1960 y 1970, las dos universidades pedagógicas de nivel nacional, la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica (Tunja) hicieron parte del ordenamiento ministerial que intentó estructurar la formación de maestros de la oficina de División de Educación Superior y Normalista integrando

---

<sup>173</sup> CHAVES, Luz Yehimy. Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953-1974. Bogotá, 2015, 165 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas. p.75.

<sup>174</sup> *Ibíd.* p. 75.

varios programas e instituciones<sup>175</sup>. Por lo anterior, se generaron dentro la Universidad Pedagógica programas acordes a los proyectos educativos nacionales, siendo una de las instituciones encargadas de proveer maestros al proyecto INEM, además de brindar programas constantes de capacitación y perfeccionamiento a docentes y alumnos dentro de la filosofía INEM y sirviendo simultáneamente estos institutos a la Universidad como escuelas para adelantar las prácticas docentes de sus estudiantes de último año<sup>176</sup>.

Junto a la Universidad Pedagógica Nacional se desarrollaron programas para la formación, capacitación y perfeccionamiento del personal administrativo de la educación media diversificada dentro de la filosofía INEM, a través de las Facultades de Educación de las Universidades Nacional, del Valle y de Antioquia en 1971, las cuales recibieron posteriormente asesorías de las universidades de New México, Oklahoma y California coordinadas por la AID y con la ayuda del Banco Mundial.

Lo anterior se ve reflejado en la entrevista al docente del INEM de Pasto, Conrado Martínez, citada en el trabajo de grado *El currículo y la práctica de la enseñanza de los docentes del INEM de San Juan de Pasto. Años 70s*, en donde expresa:

“A los nuevos docentes incorporados a la institución se nos brindó un curso de capacitación de entre 10 a 15 días para conocer la visión, la misión, las estrategias metodológicas y los pilares de la pedagogía dentro del proceso de la enseñanza media diversificada, hablábamos de Bloom y Gagné que eran los que en ese momento lideraban la enseñanza programada, nos suministraban la taxonomía para orientar los procesos, ¿en qué consistía? Y ¿cuál era la metodología?”<sup>177</sup>.

---

<sup>175</sup> *Ibíd.* p. 77

<sup>176</sup> *Ibíd.* p. 78.

<sup>177</sup> ZUÑIGA, Miryan. ¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa? En: *Revista Colombiana De Educación*, (3). p. 10. Disponible en la red vía: <https://doi.org/10.17227/01203916.4987>

Así se aseguraba que hubiera una coherencia dentro del proyecto educativo de enseñanza media diversificada, en donde el maestro se entendiera como el agente activo que permitiera el desarrollo de la filosofía INEM que buscaba “integrar y armonizar las actuales estructuras sociales controlando las aspiraciones populares bajo la promesa de nuevas oportunidades educativas que les permitía mejorar su estatus socioeconómico”<sup>178</sup>, vinculando de una forma efectiva la educación como mecanismo o herramienta política para el desarrollo económico del país desde la consecución de mano de obra calificada, para el desarrollo de la producción nacional.

En el caso del INEM de Bucaramanga el número asignado de docentes para iniciar labores el 14 de abril de 1971 fue de setenta, todos bajo la dirección de Oscar Muñoz Orrego como rector. Estos docentes fueron seleccionados y capacitados a través del ICCE, quien fijó los requisitos para su acceso a los distintos cargos. Los parámetros de escogencia del personal docente eran:

- Ser licenciado en una de las áreas académicas.
- Haber tenido experiencia de 2 años o más.
- Haber asistido a un curso de información del sistema INEM en una de las universidades asignadas por el gobierno: UIS, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad del Atlántico, Medellín, Universidad Pedagógica Nacional, entre otras.
- Presentar entrevista ante funcionarios del ICCE<sup>179</sup>.

Los profesores empezaron a trabajar en una forma de organización llamada departamentalización en donde se dividían por áreas de educación que permitían un intercambio pedagógico permanente que desarrollaba su crecimiento

---

<sup>178</sup> ZUÑIGA, Miryan. ¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa? En: Revista Colombiana De Educación, (3). p. 10. Disponible en la red vía: <https://doi.org/10.17227/01203916.4987>

<sup>179</sup> Revista INEM. Óp. Cit., p. 15.

profesional en la medida en que fomentaba el trabajo en equipo y servía de ejemplo para que en muchas escuelas, colegios y universidades se implantara este sistema de trabajo<sup>180</sup>.

El sistema de organización de los INEM por departamentos fue una innovación que se permitió por el tipo de contrato que prestaban al Ministerio y que difería de los docentes de otros colegios de la época según comenta el docente Edilberto Díaz, quien llegó al INEM como primer vicerrector académico en 1971, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. De acuerdo a la entrevista hecha con el docente, expresa que además de los parámetros que se debían cumplir para poder ejercer el cargo de docente en el INEM, como expresábamos anteriormente, se firmaba por parte de los trabajadores un acuerdo de exclusividad, que no les permitía firmar otro tipo de contratos a parte del establecido con el INEM, ni hacer trabajos extra en otras instituciones educativas. Además, su contrato se hacía de tiempo completo, lo cual les permitía citar reuniones extraordinarias en horarios no laborales y fines de semana, como las reuniones de los domingos en los primeros años de funcionamiento en donde se diagnosticaba el programa educativo de enseñanza diversificada y se daba solución a los distintos inconvenientes y avatares que se pudieran presentar en el desarrollo del proyecto INEM. Lo anterior era compensado con un pago establecido mayor al de cualquier docente de otras instituciones educativas acreditadas por el Ministerio de Educación<sup>181</sup>.

La departamentalización se hacía de acuerdo a la organización interna por áreas de aprendizaje como Religión, Español, Idiomas, Matemáticas, Ciencias, Educación Física, Música, etc., en donde cada departamento tenía un director de área que debía garantizar un mejor funcionamiento y comunicación entre su propio departamento y los demás que rendían cuentas ante el vicerrector académico en cuanto a currículo y programas de trabajo establecidos para los distintos cursos,

---

<sup>180</sup> *Ibíd.* P. 25.

<sup>181</sup> Instituto Nacional de Enseñanza Media. Entrevista a docente Edilberto Díaz. Bucaramanga, 2018.

ayudando a una mejor intercomunicación y a una estandarización de las estrategias de enseñanza y calificación dentro del Instituto.

Para finalizar, y de acuerdo a lo nombrado en este capítulo, vemos cómo el INEM se crea como modelo de proyecto de modernización de la educación en cuanto a su proceso de escolarización y diversificación de currículo, en su propensión a solucionar la escasa mano de obra para el fortalecimiento económico del país e incentivando la profesionalización docente como herramienta educativa y pedagógica para llevar a cabo las dos anteriores, dejando al docente como eje central de las políticas de cambio, siendo este quien en su labor se encargaba de la praxis del proyecto y su eventual funcionamiento, recayendo en él gran parte de la responsabilidad educativa de la época.

## 6. CONCLUSIONES

La realización del proyecto de Educación Media Diversificada en el país trajo consigo favorables consecuencias que nombraremos como su impacto dentro del ámbito local para el caso de Bucaramanga. Hay tres aspectos que se deben resaltar a manera de conclusión como resultado de la experiencia diversificada en la ciudad, referentes a: los alcances del programa educativo INEM en cuanto a su forma vocacional; los índices positivos en cobertura y escolarización, tan apremiantes en la época; y el incentivo hacia una mayor profesionalización docente como agente de cambio para la modernización y mejora del sistema educativo.

Como primer aspecto, encontramos que la forma diversificada del programa educativo de los INEM intentó funcionar como precedente y modelo, para una posterior implementación del sistema vocacional en los demás establecimientos educativos del país. Vemos que pocos años después de ser implementado el modelo INEM y de acuerdo a su orientación curricular, el gobierno decreta que toda educación media vocacional se diversifique en modalidades comprendiendo dos ciclos: uno básico de cuatro años de formación académica y uno vocacional de dos años con distintas opciones de bachillerato entre las cuales estaban el bachillerato académico, pedagógico, industrial, comercial, agropecuario o de promoción social<sup>182</sup>. Sin embargo, esta política se redujo a la organización de diversas modalidades vocacionales, generalmente de carácter práctico y aplicado, que según Víctor Gómez “no podían construir una verdadera alternativa –ni educativa ni de estatus social- a la modalidad académica predominante, por lo

---

<sup>182</sup> Diario oficial 34038, 11 de marzo de 1974. Decreto número 080 de 1974. Por el cual se deroga el decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre la educación media. p.3

cual nunca se generó una verdadera experiencia de diversificación curricular en la secundaria”<sup>183</sup>.

Por lo anterior este modelo de diversificación se estancó y devino en un tipo de educación prácticamente marginal que no permeó al conjunto de la educación media nacional a pesar de sus innovaciones y aportes curriculares. En síntesis, el modelo educativo INEM en su experiencia vocacional, no fue en gran medida práctico en el sentido dualista de su educación (una educación de tipo formal, académica y orientada hacia la educación superior, en contraposición a una de carácter técnico u ocupacional orientada hacia el mercado del trabajo), generando inconformidades como que los padres de familia de mayores niveles relativos, prefirieran mantener a sus hijos en el sistema tradicional de instituciones educativas unitarias en las que se completara una formación intelectual, social y afectiva en el joven, antes de su ingreso al mundo del trabajo o de la educación superior<sup>184</sup>.

Sin embargo, a pesar del resquebrajamiento del modelo educativo de diversificación curricular que se dio en décadas posteriores, hay que señalar que durante los primeros años de funcionamiento de los INEM, fue gracias a tal modelo educativo, que tenía como objetivo aumentar la participación laboral directa de los estudiantes o prepararlos para las profesiones que más necesitaba el país, lo que llamó la atención de muchos sectores sociales, a los que se les terminó por brindar instrucción en sus planteles, generando una gran oferta educativa que fue acorde a la demanda de escolarización propia de los años setenta.

En segundo lugar y dejando a un lado lo curricular, podemos destacar los índices de cobertura que el proyecto INEM trajo consigo, generando unos 4.000 cupos al menos en la ciudad de Bucaramanga durante la década de los 70, sin contar los que generaron los otros 18 planteles a nivel nacional. Esto demuestra cómo se

---

<sup>183</sup> GOMEZ CAMPO, Víctor. Óp. Cit., p. 35.

<sup>184</sup> *Ibíd.* p. 38.

cumplieron algunos de los objetivos del sistema educativo de enseñanza diversificada señalados en el documento del MEN (1962)<sup>185</sup>, tales como: aumentar el número de estudiantes en el nivel de secundaria y reducir la alta tasa de deserción existente en secundaria.

En tercer lugar y para finalizar, cabe resaltar el incentivo del gobierno a la profesionalización docente, a través de la integración de varios programas e instituciones, estructurando la formación de maestros de la oficina de División de Educación Superior y Normalista, brindando así, continua capacitación coordinada por la AID y con financiamiento del Banco Mundial. Esto resultó en una mejora en la adecuación de programas educativos y en un mejor aprovechamiento de los currículos con los que se pretendía modernizar la educación de la época. A su vez, el hecho de poder hablar de un alto grado de escolarización en estos años, supone de por sí un aumento en la demanda de personal docente, que efectivamente se capacitó e integró el proyecto, generando un mayor índice de empleabilidad en este sector, atrayendo más personas a esta importante y apremiante labor.

En general, podemos resaltar el papel educativo del proyecto de educación diversificada que en sus primeros 5 años de funcionamiento, erigió 19 institutos que generaron un promedio de 40.000 nuevos cupos escolares y 1752 nuevas plazas para docentes. Esto da muestra del impacto positivo a nivel educativo que tuvo en sus inicios el sistema INEM y abre la posibilidad a nuevos estudios a nivel local de cada uno de estos institutos, en donde a través de su análisis y comprensión se buscará potencializar sus posibilidades, en contraposición al olvido en el que se encuentra este modelo educativo que aunque de nombre sigue vigente a través de sus distintos planteles, ha tenido que adaptarse a las nuevas políticas educativas y presupuestos del Estado .

---

<sup>185</sup> COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 4.

## BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro. *La UIS. Historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior*. En: Revista Historia de la Educación Colombiana, 1(1), 199 - 223. Recuperado a partir de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1221>.

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. *La Historiografía de la Educación y la Pedagogía en Colombia*. En: Revista pedagógica histórica. Dunantlaan, Universitaire Sticing Van Belgie. No 35 (3) (jun, 2001); p. 935- 954.

\_\_\_\_\_. *Los sistemas educativos en América Latina: historias, diagnósticos y perspectivas, en Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*. Olga Lucía Zuluaga Garcés, Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras). Bogotá: Magisterio, 2004.

ARVONE, Robert. *Políticas educativas durante el frente nacional 1958 – 1974*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 1. Bogotá. 1978. p. 28.

BUSTAMANTE, Roberto. Et al. *El pensamiento pedagógico de John Dewey y los INEM*. Trabajo de grado (Magister en educación). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1985. p. 42.

CHAVES, Luz Yehimy. *Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953-1974*. Bogotá, 2015, 165 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas. p.75.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *La educación media e Colombia. 1966-1974*. DANAL: Bogotá, 1975. 131. p.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. *La educación media en Colombia. Bucaramanga en cifras. Bucaramanga, 1984*. 40 p.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO De PLANEACIÓN NACIONAL. *La transformación educativa nacional. Memoria del señor ministro de educación Octavio Arizmendi Posada al Congreso Nacional entre 1968-69*. [en línea]. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1969. p 1-84. Recuperado de [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

\_\_\_\_. Misael Pastrana. *Las cuatro estrategias. 1972. 87 p*. [en línea]. Recuperado de [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1\\_Prologo.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/PND/Pastrana1_Prologo.pdf)

COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE DESARROLLO. *La Orientación de la Política Educativa Memoria del Ministro de Educación Nacional Pedro Gómez Valderrama*. Bogotá, 1963. p.14. Recuperado de: [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/?page\\_id=2544](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544)

DIARIO OFICIAL 34038, 11 de marzo de 1974. Decreto número 080 de 1974. *Por el cual se deroga el decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre la educación media*. 3 p.

FERRANDIS, Antonio. *La escuela comprensiva: Situación actual y problemática*.

Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988. p. 33-59

GÓMEZ CAMPO, Víctor. *La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo*

*INEM*. Bogotá: Universidad Nacional, 1995. p. 21.

GÓMEZ, Omar; GÓMEZ, Sergio. *La Educación en Colombia en el siglo XX. 1900*

*– 1980*. Medellín, 1982. 411 p. Trabajo de grado (Magister en Historia).

Universidad de Antioquia. Facultad de Educación.

HELG, Aline. *La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social,*

*económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2001. 345p.

HERRERA, Martha Cecilia. *Elementos generales sobre la historia de la educación*

*y la pedagogía*. En: *Pedagogía y Saberes*. 1994, no. 4, p. 49-54.

LOW MAUS, Rodolfo. *Compendio del Sistema Educativo Colombiano*. Bogotá:

Fundación Ford, 1971. pp. 61-63.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva:*

*Dos modos de modernización en américa Latina*. Bogotá: Antrophos, 2004. p. 459.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos E.; CASTRO, Jorge Orlando.

*Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá:

Magisterio, 2003. 240 p.

MARTÍNEZ, Alberto; OROZCO, John. *Políticas de escolarización en tiempos de multitud*. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 22, No. 58 (Sep., 2010); p. 114.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 0206 de 1957. **Por el cual se suprimen unas dependencias del Ministerio de Educación Nacional, se crea la Oficina de Planeamiento Educativo y se dictan otras disposiciones**. Diario Oficial. Bogotá, 1957.

\_\_\_\_. Decreto 1388 (1970). *Por el cual se determinan los nombres que llevarán los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada*. Diario Oficial. Bogotá. 1970. p.1.

\_\_\_\_. Decreto 1637 (12, julio 1960) *por medio del cual se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional y se determinan sus funciones*. Diario Oficial. Bogotá, 1960. No. 30297. p. 1-32.

\_\_\_\_. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). *Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país*. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 4.

\_\_\_\_. Decreto 1962. (10, diciembre 1969). *Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país*. Diario Oficial. Bogotá. 1969. p. 1- 4.

\_\_\_\_. Decreto 3157. (26, diciembre, 1968). *Por el cual se reorganiza el MEN y se estructura el sector educativo del país*. Diario Oficial. Bogotá, 1969. No. 32697. p. 1-11.

\_\_\_\_. *Estudios y Proyectos de Educación Media para presentar al Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento*. Vol. XI. Síntesis de proyecto. Oficina de Planeamiento, Institutos Nacionales de Educación Media. Bogotá, diciembre 1967.

\_\_\_\_. Ley 111. (30, diciembre, 1960). *Por la cual se dictan disposiciones sobre el pago del personal del magisterio de enseñanza*. Diario Oficial. Bogotá, 1961. No. 30426. p. 1.

\_\_\_\_. *Planes y programas de estudio. Primera parte, Institutos Nacionales de Educación Media (INEM)*. ICCE. Bogotá, 1972.

\_\_\_\_. Decreto 363 (marzo 10, 1970) por el cual se reglamenta el plan de estudios en los Institutos Nacional de Educación Media Diversificada. Diario Oficial. Bogotá, 1970.

OCAMPO, Javier. *Gabriel Betancourt Mejía el gran reformador de la educación colombiana en el siglo XX*. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Número 5, (2002). p. 66.

PÉREZ GIL, Alba Lucía. *El INEM y la media diversificada: un acercamiento a los procesos de modernización de la educación en Pereira 1969 – 1994*. Pereira, 2016, 154 p. Trabajo de grado (Magister en Historia). Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación.

PINILLA, Alex. *Educación y cultura Política: Un Balance Historiográfico del Periodo 1946 – 1953*. En: Colombia Revista Colombiana de Educación. Ed: Universidad Pedagógica Nacional, v. 38-39. (1999) p. 75 – 100.

PSACHAROPOULOS, George. *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*. Bogotá: Eberhard 1986. 220 p.

RAMÍREZ, María Teresa y TÉLLEZ, Juana Patricia. *“La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX”*. En: James Robinson y Miguel Urrutia (eds.). *Economía de Colombia en el siglo xx, un análisis cuantitativo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2007.

RUANO, Jessika; VELÁSQUEZ, Jaqueline. *El currículo y la práctica de la enseñanza de los docentes del INEM de San Juan de Pasto. Años 70s. San Juan de Pasto, 2013 p 74*. Trabajo de grado (Licenciado en Educación Básica). Universidad de Nariño, Departamento de Ciencias Sociales

SANABRIA, Maira Liseth. *Artículos de primera necesidad y objetos de valor en Bucaramanga durante el Frente Nacional 1958-1974: Proteger, consumir y robar. Aproximación a un estudio de historia social. 2010*. Trabajo de grado (pregrado en Historia). Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas.

SIERRA GARZÓN, Freddy Alexander, *La Política Educativa colombiana en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970)*. Reflexión Política [en línea] 2015, 17 (junio). [Fecha de consulta: 30 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11040046010>> ISSN 0124-0781

TORRES AZORCA, Juan. DUQUE, Horacio. *El proceso de descentralización educativa en Colombia*. En: Universidad Pedagógica Nacional. Semestre 2, 1994. No. 29. p. 4

UNESCO. *Principios del planeamiento de educación*. París: El Correo, 1959. p. 10. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 25 de abril 2013]

UNESCO. *Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de la educación*. Washington: El Correo, junio 1958. p. 23. Disponible en la red vía: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf> [Consultado 10 de abril 2013]

VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Enero 5 de 1970, p.5

VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Julio 25 de 1970. p. 7.

VANGUARDIA LIBERAL, Bucaramanga. Miércoles 14 de enero de 1970 p 3

VANGUARDIA LIBERAL. Bucaramanga. Febrero 3 de 1970. p 3.

VANGUARDIA LIBERAL. Bucaramanga. Mayo 17 de 1970. p.3.

ZULUAGA, Olga Lucía (Directora). *Historia de la Educación en Bogotá*. Tomos I y II: Bogotá: Panamericana, 2002.

ZULUAGA, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1984. 97 p.

ZUÑIGA, Miryan. *¿Neutralidad ideológica o determinación social en la planeación educativa?* En: *Revista Colombiana de Educación*, (3). p. 10. Disponible en la red vía: <https://doi.org/10.17227/01203916.4987>