

LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTADO. 1903 - 1930 *

*Secondary and primary education in Colombia: a government perspective 1903 - 1930**

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas**
Corporación Universitaria Republicana. Bogotá, D.C. - Colombia

RESUMEN

El propósito de este artículo es reconocer y caracterizar las directrices fundamentales de la política pública educativa que orientaron la expedición del cuadro normativo de la educación básica y secundaria en Colombia entre 1903 y 1930, en el que salió a flote el interés de continuar impulsando la enseñanza práctica y útil desde temprana edad para mejorar la destreza de la fuerza de trabajo, la necesidad de insistir en la formación de una conciencia cívica y nacionalista que permitiera el entendimiento político e ideológico en procura de una cultura de la paz que abogara por la unidad nacional, el apoyo a la preparación física de los niños y jóvenes en concordancia con la voluntad estatal de mejorar las condiciones de salud de la población y la preocupación por alcanzar mejores estándares de calidad con la capacitación de los docentes. En este itinerario se destaca, además, la existencia de una política de discriminación de género (hombre-mujer) y espacio (campo-ciudad).

Fecha de recepción: 21 de mayo de 2014. Fecha de aceptación: 13 junio de 2014.

* Artículo de investigación terminada, correspondiente al proyecto: «La política pública educativa en Colombia 1886-1934: deseos e infortunios», desarrollado en el Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo, reconocido y categorizado por Colciencias, avalado por la Corporación Universitaria Republicana.

** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital «Francisco José de Caldas». Magíster en Historia, Universidad Externado de Colombia. Docente Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Grupo de Investigación Mente, Lenguaje y Sociedad. Docente Corporación Universitaria Republicana, líder del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo, categoría C, líneas de investigación historia de la educación y movimientos sociales. Correo electrónico: rtorrejano@gmail.com; rodrigo.torrejano@utadeo.edu.co

Palabras clave: Colombia, dominio conservador, educación práctica y cívica, educación integral, política discriminatoria, calidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to recognize and characterize fundamental directives of educational public policy which orientated the issue of legal framework for primary and secondary education between 1903 and 1930. This framework arose continuous interest of encouraging practical and useful teaching from early age so as to improve skills in workforce, the necessity of insisting on training into civic and nationalist awareness which allows political and ideological understanding in order to achieve peace culture which contributes to national unity, the support of physical preparation of children and young people in harmony with willingness of State to enhance health conditions of population and the concern of achieving better quality standards for training teachers. Through this itinerary is also pointed out, the existence of a gender discrimination policy (male-female) and space (city-countryside).

Key words: Colombia, conservative rule, practical and civic education, integral education, discriminatory policy, quality.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que orientó esta indagación académica fue escudriñar cuáles fueron los objetivos estratégicos de la política pública educativa diseñados por los distintos Gobiernos conservadores para adaptar la educación básica y secundaria a las necesidades y demandas del proceso de modernización del siglo XX.

METODOLOGÍA

Esta investigación se desarrolló siguiendo las indicaciones del colectivismo metodológico, según el cual el análisis histórico está directamente relacionado con la identificación y caracterización de las condiciones estructurales o generales en las que se incuban y transforman los fenómenos culturales.

INTRODUCCIÓN

Las directrices públicas implementadas en Colombia en materia de educación básica y secundaria a largo de las tres primeras décadas del siglo XX estuvieron

signadas por un escenario económico que transitó entre la frustración y la esperanza. El albor del siglo fue bastante desolador. El país arrancaba desde una precaria condición económica, fruto de la inercia negativa del siglo XIX, con todo lo que representó la contracción general de las exportaciones a partir de principios de la década de 1880, la caída de los precios internacionales del café en la recta final de los años noventa del siglo XIX, proveniente de «la expansión del cultivo en la región paulista del Brasil» (Ocampo, 1998, p. 315), que contribuyó a la decadencia de las haciendas cafeteras del centro y el oriente del país (Ocampo, 1998, p. 345), el precario estado de la infraestructura de transporte y la destrucción de riqueza desencadenada por la guerra de los Mil Días. La situación es tan evidente en este sentido que, como lo indican las comparaciones internacionales, en 1900 la brecha de Colombia con los países industrializados era enorme. El PIB por habitante era un 16 % del de Estados Unidos y un 21 % del de los países más desarrollados de Europa occidental. Más aún, para ese entonces el PIB per cápita de Colombia era apenas la mitad del promedio mundial (Ocampo, 2010, p. 135).

No obstante, a medida que el mercado cafetero mundial mostraba un mejor desempeño, relacionado con «un mayor dinamismo en las tierras colonizadas por campesinos medianos y pequeños» (Kalmanovitz y López, 2007, p. 131), que crecía la inversión externa directa en agricultura comercial de exportación y en el sector minero de los hidrocarburos, que el panorama rural de la costa Atlántica y el departamento del Valle del Cauca estaba salpicado de ingenios azucareros de rostro moderno, que una parte nada despreciable de los recursos fiscales de la nación operaban en favor de la inversión en obras públicas, que parte de la renta de algunos empresarios nacionales fluía hacia la novel actividad de la industria, que en el segundo semestre de 1922 entraron al erario público los primeros cinco millones de dólares de la indemnización de Panamá, de un monto total de 25 millones de dólares y que se «produjo un proceso de normalización de las relaciones con Estados Unidos [...], lo que desembocó en nuevo acceso del Gobierno al crédito externo» (Junguito y Rincón, 2007, p. 147), se fraguaron los factores que irían a rescatar la economía de su postración.

Por su parte, en el terreno político existía entre la clase dirigente nacional de ambos partidos tradicionales la inquebrantable voluntad de buscar una fórmula de acercamiento y entendimiento que pudiera conjurar la intolerancia y belicosidad del siglo XIX. Esta fórmula política incluía la aceptación y el reconocimiento de los derechos y las garantías de la oposición para armar un auténtico juego democrático o cultura de la participación y el disenso que avalara la heterogeneidad y la polémica, asunto en el que irá a jugar un rol decisivo la política pública educativa partidaria de la formación ética ciudadana, complementándolo con la transformación de algunas reglas de juego contenidas en la

Constitución de 1886, que iban en contra de la maduración de un ambiente de entendimiento político, sobre todo porque estaban vinculadas con un régimen presidencial muy fuerte y el menoscabo de la democracia. De allí que en 1910 se haya convocado una Asamblea Nacional Constituyente, la cual simbolizó un nuevo punto de partida en la dinámica de la edificación de la unidad nacional, el Estado y el ejercicio mismo de la política.

Entre las reglas fundamentales adoptadas por los constituyentes estuvo el Acto Legislativo número 3 del 31 de octubre de 1910, que en el artículo 3 abolió la pena capital, en el artículo 25 redujo el periodo presidencial de 6 a 4 años y en el artículo 28 estipuló que el presidente no es reelegible para el periodo inmediato (Pombo y Guerra, 1986, pp. 319-323).

Todo lo anterior aunado al dinamismo protagonizado por la clase media urbana, los trabajadores del campo y la ciudad, bien sea en calidad de obreros o artesanos, organizados en asociaciones propias y grupos políticos que intentan constituirse en una fuerza política alternativa (Tirado, 1985, p. 138).

1. LA EDUCACIÓN PRIMARIA

El Decreto 491 de 1904, acto administrativo de la Ley 39 de 1903 expedido durante el Gobierno conservador de José Manuel Marroquín, contiene los lineamientos sociales, culturales y pedagógicos de la educación primaria. Uno de ellos fue algo que venía dibujándose desde mediados del siglo XIX: buscar que la enseñanza abarcara un amplio espectro de dimensiones formativas, mucho más allá de las típicas y características dimensiones ética y cognitiva. La ambición era que la educación de los niños también admitiera la enseñanza práctica, la implementación de la educación física y el reforzamiento del aprendizaje de principios nacionalistas, según se desprende del artículo 46: «la educación moral, la educación intelectual, la educación cívica y la educación física de los alumnos deben ser objeto de la solicitud constante de los Maestros» (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 9).

En lo que respecta específicamente a la enseñanza de la educación física, vale la pena anotar que es una tendencia que venía vislumbrándose, con incuestionable claridad, desde la legislación educativa producida durante el periodo radical. Al principio de la década de 1870 la administración de Eustorgio Salgar dio a conocer medidas conducentes a estimular la capacitación física en los claustros universitarios y las escuelas de primaria de toda la nación. Por ejemplo, en la Universidad Nacional, «le apuntó al montaje de dos gimnasios, uno en la Escuela de literatura y filosofía y otro en la de ingeniería» (Torreano, 2012, p. 79).

Luego, la atención por el cultivo de un cuerpo sano o un estilo social de vida saludable se vio reforzada en los años 80, como se deduce de lo contenido en el Decreto 595 del 9 de octubre de 1886: «Art. 14. Las escuelas tienen por objeto formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre» (Revista Escolar, núm. 35, año IV, 1890, p. 260) y en este otro de 1893: «Art. 3 Las escuelas tienen por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país» (Decreto 429 del 20 de enero de 1893, p. 1).

Esta tendencia maximizaría su credibilidad cultural en los albores del siglo XX concretándose en el artículo 62 del decreto en estos términos:

La calistenia y gimnasia, como parte indispensable de un sistema completo de educación se enseñarán en todas las escuelas en las horas destinadas a la recreación, según reglas sencillas y favorables al desarrollo de la salud y de las fuerzas de los niños. En las escuelas de varones se agregarán a los ejercicios gimnásticos, ejercicios y evoluciones militares, con arreglo a los métodos de instrucción del ejército (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 12).

La intención de las autoridades nacionales con la implementación de la clase de educación física en las escuelas de primaria fue idéntica a la que consideraron los líderes radicales y regeneradores: contar con una juventud saludable. Esto evidencia, con cierto grado de timidez, que el Estado se preocupaba por brindar una educación básica pública lo más completa y diversa posible, que abarcara, no solamente la capacitación intelectual fundamental, sino la divulgación y la apropiación de un comportamiento cultural proclive a la valoración de un estilo de vida marcado por la práctica de actividades de vigor físico, redundando en beneficio de la salud pública de las nuevas generaciones.

Aunque, por supuesto, esta tendencia cultural también abarcaba la enseñanza secundaria, adquiriendo una fuerza inimaginable después de la segunda década del siglo XX al coincidir con el avance de la apropiación de la Escuela Nueva, acontecimiento que explica por qué Agustín Nieto Caballero, fundador del emblemático Gimnasio Moderno en 1914, haya establecido este nombre para su institución educativa.

Con propiedad podríamos decir que más que la cristalización de un ideal, el Gimnasio Moderno de Bogotá representó, desde el comienzo, y representa aún, la tendencia a realizar un ideal: «Gimnasio le llamamos, pensando en la actividad del cuerpo y del espíritu» (Runge, 2012, p. 255).

Esta conjugación entre cuerpo y espíritu será la «fórmula» pedagógica que terminará por afincarse en el universo educativo nacional con tanta intensidad que dará como resultado la apropiación de un nuevo concepto: educación integral, de uso común y frecuente en los años treinta como se advierte en el texto *Preocupaciones escolares y centros de interés*, editado en 1937, enmarcado, insisto, en la difusión de los referentes de la Escuela Nueva.

Mientras la fisonomía civil de los pueblos europeos se carcomía con la Guerra Mundial y las naves reformistas anclaban, en Bogotá, don Agustín con su hermano Luis Eduardo, los Samper y don Tomás Rueda Vargas fundaban el Gimnasio Moderno, a manera de himno glorioso a la niñez. Por aquella época se trabajaba en los planteles primarios a base de ejercicios mnemotécnicos y se descuidaban casi por completo los aspectos de la educación integral (Runge, 2012, p. 256).

En la parte concerniente con la educación práctica, para los miembros de la elite nacional no era ningún secreto que una de las condiciones estructurales que la nación requería con urgencia para avanzar en el plano material y económico, así como lo habían realizado los países más adelantados del mundo capitalista conocido, consistía en disponer de un sistema educativo que dispusiera de un enfoque pragmático que le permitiera a los estudiantes identificar, reconocer, aprender y practicar las modernas técnicas y tecnologías de producción vigentes en la agricultura, la minería y la industria, como también, los conocimientos y las técnicas más novedosas del comercio.

Por lo anterior, resulta obvio que el Gobierno nacional hubiera dispuesto en el artículo 35 lo siguiente:

Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la instrucción primaria, en consonancia con las Ordenanzas que expidan las Asambleas respectivas, reglamentándola de manera que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica, se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 8).

Empero, otra disposición contenida en el artículo 43 genera una duda razonable acerca de la concordancia entre el objetivo pragmático de la educación primaria y los recursos, los instrumentos o los medios de los que disponía el sistema educativo para tornar realidad una enseñanza útil con el rostro en dirección hacia la modernización económica, pues, a todas luces, la escuela carecía de los profesores normalistas capacitados, particularmente, en menesteres técnicos y los materiales, las herramientas y los espacios de práctica de

unos presuntos avances teóricos. En este último sentido es dicente la parte del artículo mencionado en la que puede leerse:

Toda escuela tendrá un edificio de su propiedad, costeadado por el municipio [...] El edificio tendrá un departamento adecuado para el Maestro. Anexo a la escuela habrá un terreno cercado y dividido en dos partes: la una para los ejercicios gimnásticos y la otra para un huerto jardín, en el cual los niños aprendan prácticamente los elementos de la agricultura, horticultura y jardinería (Decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 9).

Ahora, respecto al asunto de la falta endémica de recursos fiscales, es oportuno acotar que el Estado Nacional central, en función de la descentralización administrativa del sistema escolar consagrado en el artículo 27 del Decreto 491 de 1904, delegó a las autoridades regionales y locales la responsabilidad del financiamiento, la dirección y la supervisión de la educación básica, salvo las intendencias, donde los recursos seguirían siendo provistos por la Nación.

Esta «distribución de las responsabilidades financieras trajo consigo un gran desorden, lo que perjudicó considerablemente la educación en el país» (Ramírez y Téllez, 2007, p. 466), por cuanto se daban circunstancias en las que si uno de los entes administrativos contaba con los recursos el otro no y viceversa. En términos precisos: «en varias ocasiones se presentaban situaciones en que si el departamento tenía los recursos para financiar el pago y contratación de nuevos maestros, los municipios no tenían el dinero para construir la escuela y dotarla, el caso contrario también ocurría» (Ramírez y Téllez, 2007, p. 466).

Por otra parte, la descentralización administrativa y fiscal implementada por el Gobierno conservador implicó la generación de una asimetría en el desarrollo de la educación básica porque las ciudades y municipios de mayor dinámica económica podrían contar con más recursos de inversión, en tanto las localidades de menor envergadura económica seguirían sedientas de dinero para la educación, con lo que las diferencias económicas entre regiones y localidades de la misma región profundizaría la brecha socio-económica y cultural presente hasta ese momento. Por eso, «los municipios y departamentos pobres se quedaron rezagados en materia educativa» (Ramírez y Téllez, 2007, p. 467).

En lo que respecta a la formación e idoneidad de los profesores de las escuelas públicas de primaria había un trecho bastante largo por recorrer, sobre todo en las escuelas rurales. Allí, la distancia académica entre docente y alumno era exigua, apenas dos años de formación, y el interés de aquellos que cumplían los requisitos formales de preparación para ocupar una plaza de maestro rural era mínimo o inexistente. Frente a la primera circunstancia resulta muy ilustrativo el relato realizado por el Director de Instrucción Pública de Antioquia en

1938 acerca de la historia de cómo una mujer se convirtió en maestra rural. En él se lee:

Hija de campesinos o de una familia de pueblo. Hizo uno o dos años en el colegio, donde aprendió a bordar, a hacer dibujos de colores vivos, a recitar el Astete (catecismo), a contar anécdotas de la historia patria, algo de geografía y un poco de aritmética. Como el padre ayudó en unas elecciones al jefe político del pueblo [...] obtiene algunas tarjetas de recomendación que se multiplican [...] salen a luz parentescos, servicios prestados, compromisos, una gran necesidad y qué se yo más. Al fin obtienen por sorpresa y en gracia a la asiduidad una licencia y después una escuelita muy lejos, que con el tiempo y la constancia en la solicitud habrá de acercarse al centro (Helg, 2001, p. 52).

Como salta a la vista, hubo casos, bastante frecuentes, sugiere Aline Helg, en los que la persona aspirante al cargo de profesor de primaria rural estaba lejos de cumplir el requisito esencial contenido en el artículo 75 del Decreto 491 de 1904: contar con diploma de Escuela Normal. No obstante, la misma norma permitía el nombramiento de personas sin título normalista, en el entendido de existir escasez de esta condición académica, ante lo cual el gobernador podía nombrar personas en las vacantes existentes siempre que comprobara que los aspirantes profesaran la religión católica, tuvieran instrucción suficiente en las materias que debían enseñarse y conocieran la teoría de los métodos pedagógicos, lo que en el caso de la maestra de Antioquia relatado por el director de Instrucción del departamento, tampoco se cumplió, lo cual permite indicar que muchos de los profesores rurales del país apenas sabían leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir.

Vale la pena indicar que para 1931, periodo de Gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, la enseñanza primaria rural estaba en manos de las mujeres; de 3849 profesores rurales censados, el 90 % eran mujeres, y de ellas, el 74 % eran solteras (Helg, 2001, p. 51). Y para ellas el oficio docente pudo ser mucho más representativo que para el hombre, pues implicaba «la única posibilidad de no ser costurera ni entrar a un convento» (Helg, 2001, p. 53).

Mientras tanto, en la escuela urbana de primaria el panorama era algo distinto. Observen:

Además, las maestras no eran mujeres del campo y sin formación, 45 % eran hombres y 37,6 % de ellos tenían un diploma de escuela normal; los otros habían estudiado en el colegio o en el Seminario. Entre las mujeres la proporción de normalistas se elevaba a 56,3 % (Helg, 2001, p. 59).

El nivel de educación y preparación de los profesores de primaria de las ciudades era superior al de sus pares rurales; por lo menos contaban con primaria terminada y ciertos conocimientos adicionales que podían o no estar en sintonía con el manejo apropiado de los métodos de enseñanza, que los facultaban para pertenecer y moverse en el círculo social alto del municipio, casi que a la par del alcalde y el cura; «perteneían en todo caso a la élite local [...] los maestros se colocaban por encima del nivel medio de la sociedad» (Helg, 2001, p. 59).

Estos elementos permiten afirmar que se presentó un completo desfase entre el objetivo educativo estratégico del Gobierno y la realidad nacional. Además, debemos recordar que fue solo a partir de la segunda posguerra mundial que el país experimentó, en ciertas áreas del territorio nacional, el despegue de una agricultura latifundista comercial de corte capitalista o moderna (Kalmanovitz, 1976), con la introducción de cuantiosas inversiones en capital constante, infraestructura y tecnología, por cuenta del Estado y empresarios nacionales, porque el resto de latifundios y minifundios del país siguieron regidos por el uso extensivo de los recursos, salvo, quizá, la propiedad parcelaria campesina vinculada con la producción cafetera. Entonces, se quería ofrecer educación primaria práctica o moderna sin recursos financieros, técnicos, logísticos y de capital humano en un entorno económico marcado por una estructura agraria latifundista extensiva en el uso de recursos, una industria de bienes de consumo en ciernes, un sistema financiero joven y austero y un mercado limitado.

Aunque fue el sector de los servicios donde mejor empataron los estudiantes varones que alcanzaban a terminar los seis años de primaria, tiempo después del cual debían haber adquirido una serie de habilidades, aptitudes y conocimientos en el campo de la matemática, la gramática, la religión y las ciencias sociales que los tornarían individuos funcionales en el mercado laboral en transformación. Estos conocimientos de culminación del nivel superior de la educación primaria fueron: las operaciones aritméticas básicas, el sistema métrico decimal, el sistema de pesos y medidas, la regla de tres simple y compuesta, manejo y aplicación de las reglas de ortografía y redacción, la composición coherente de textos, caligrafía legible en bastardilla y gótica y la memorización de piezas en prosa y verso.

La finalización del sexto año de educación primaria daba para que se presentaran los siguientes resultados funcionales y laborales:

El alumno manejaba la pluma con habilidad; conocía cuatro tipos de escritura (ligada, bastardilla, impresa y gótica) y había aprendido a redactar. Encontraba con facilidad un empleo de escribano o un trabajo de oficina [...] Además, adquiría conocimientos de las principales operaciones aritméticas utilizadas

en el comercio y las finanzas, lo que lo hacía apto para los empleos en este sector entonces en crecimiento (Helg, 2001, p. 64).

Por consiguiente, fue más el ruido suscitado alrededor del cambio de paradigma de la educación hacia la enseñanza práctica y útil, que lo que realmente se alcanzó en esta materia durante este periodo.

En lo que respecta a las sugerencias nacionalistas, es oportuno destacar que vuelve a dársele vida a la divulgación y la apropiación de un sentimiento colectivo de identidad tejido con base en la enseñanza de una serie de conocimientos de corte geográfico e histórico que debían destacar las particularidades y atractivos de la naturaleza colombiana y las obras de los hombres ilustres que contribuyeron al nacimiento y el crecimiento de la nación y el Estado. En detalle, el artículo que contiene estas directrices dice:

Art. 57. Será deber primordial en ellos despertar y avivar el amor a la patria, por una educación especial, que consiste en excitar entusiastamente el sentimiento de los niños a favor del país natal. Exposiciones frecuentes sobre las bellezas de la patria, sobre sus fastos gloriosos, sobre los hombres que le han ilustrado, inspira a los niños legítimo orgullo de pertenecer a un país que tiene tantos títulos a su afecto, y suscitan en ellos entusiasmo patriótico (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 11).

1.1. Escuela urbana, escuela rural

La organización de la educación primaria estipulada en artículo 36 del Decreto 491 de 1904 admitió la clasificación de las escuelas en rurales y urbanas o de distrito. Las escuelas rurales funcionarían en lugares o asentamientos poblacionales que distaran tres o más kilómetros de la cabecera del pueblo y tuvieran 20 o más niños en edad escolar; es decir, dos condiciones simultáneas debían cumplirse para abrirse una escuela: distancia y cantidad, siempre y cuando se contara con el presupuesto y las circunstancias locales y regionales lo permitieran (nunca se especificaron tales circunstancias); de lo contrario, se aplazaría o descartaría el emplazamiento o podría cerrarse una en funcionamiento.

La duración de la formación primaria en la escuela rural fue planeada para que se llevara a cabo solamente en tres años, con cuatro asignaturas, a saber: religión, lectura, escritura y aritmética. En el primer año el estudiante aprendería en religión estas oraciones: la Salve y el Credo; en lectura y escritura las vocales, las consonantes y algunas combinaciones de ellas; en aritmética conocerían los números del cero (0) hasta el cincuenta (50). En el segundo año se daba por descontado la instrucción de la primera y segunda parte del

catecismo Astete¹; en escritura se bregaría para que el alumno adoptara la postura correcta a la hora de escribir y no adoptara malos hábitos a la hora de tomar la pluma; en lectura se avanzaría hacia el conocimiento y la aplicación de los signos de puntuación y en aritmética se conocerían los números hasta mil (1000) y las tablas de multiplicar. Para el tercer y último año del ciclo se abordaría en religión la tercera y cuarta parte del catecismo Astete; la lectura debía ser mecánica y la escritura alcanzar para copiar palabras y frases; en aritmética se llegaba a la realización de todas las operaciones elementales y el manejo de fraccionarios y decimales.

La escuela urbana o de distrito tendría tres años adicionales a los impartidos en la escuela rural, en total seis, divididos en tres ciclos o secciones: elemental: primero y segundo grado; media: tercero y cuarto grado, y superior: quinto y sexto grado. El p^énsum en las escuelas urbanas fue muy diferente, puesto que a las asignaturas impartidas en las escuelas rurales vinieron a adicionarse otras. Para el primer y segundo año, por ejemplo, se incluyeron las lecciones objetivas, algo próximo a lo que hoy día es la materia de ciencias. De cerca en esto consistieron:

Estas lecciones versarán sobre objetos que los niños conozcan por estar en íntima relación con ellos, como los muebles y útiles de la escuela, los vestidos [...] y los animales domésticos más útiles al hombre, y en ellos se desarrollará principalmente las ideas de nombre, situación, forma, color, peso, temperatura, estado y procedencia de los objetos, previo desarrollo de la noción de los sentidos (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 13).

Junto con las asignaturas de dibujo lineal, canto y calistenia. En el tercer año la adición correspondía a las materias de historia patria, historia natural, geografía y gimnasia.

Así, se torna visible la destacada diferencia entre la educación primaria impartida en la escuela rural y la recibida en la escuela urbana, derivada, como se anotó, de dos factores: tiempo de estudio y contenido programático. Visto de otra manera, esta diferencia representó que los estudios completos que podía adelantar un estudiante de la escuela rural coincidían, formalmente, con los de la sección media de primer año que alcanzaba un alumno de la escuela urbana, generándose una considerable brecha formal en la calidad de la educación impartida en uno y otro escenario.

1 El catecismo Astete era el manual de religión católica escrito por el jesuita español Gaspar Astete a finales del siglo XVI, publicado por primera vez en 1599.

Por supuesto, es importante nunca perder de vista la perspectiva histórica de esta política pública, toda vez que fue una directriz adoptada por los reformadores educativos en Colombia desde los albores de la república. Basta traer a colación que a partir del periodo de la Gran Colombia el Gobierno nacional estableció, en el Decreto del 3 de octubre de 1826, una inobjetable frontera académica en el seno de la educación primaria dividiéndolas en parroquiales, donde el pénsum cobijaba las asignaturas de lectura, escritura, religión, aritmética y urbanidad, y de cantón, con un pénsum que mejoraba todas las anteriores materias con la enseñanza de geometría, geografía, dibujo, agrimensura y nociones de economía. En detalle, estas son las asignaturas que marcaron la diferencia:

En las primeras se enseñaba a leer y escribir, lecciones de moral y religión, Constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana y las cuatro reglas principales de la aritmética. En las segundas lo que se enseñaba en las parroquiales, además compendios más amplios de gramática y ortografía castellana y de geografía integral, decimal y comercial, la cubicación, la agrimensura, la geometría práctica, el dibujo, el catecismo de industria rural y económica (Zuluaga, 2010, pp. 273-274).

Otro aspecto que llama la atención de la organización de la educación primaria fue la preservación del criterio de género para la distribución de los estudiantes en la escuela. Algunos claustros escolares serían para varones y los demás para niñas, en la ciudad y el campo. Esta clasificación de las escuelas por sexo fue rematada con la introducción de un patrón adicional de funcionamiento únicamente aplicado en las escuelas rurales, donde se dio vía libre a la conformación de escuelas alternadas que funcionarían paralelamente a las de un solo sexo.

La escuela rural alternada era aquella que, como su nombre lo indica, funcionaba de forma discontinua durante el año, copando la mitad del tiempo del calendario escolar de la escuela de un solo sexo, dado que funcionaba para cada género la mitad de la jornada normal: los niños entre las 7 y las 10 de la mañana y las niñas lo harían entre 12 y las 3 de la tarde. En cambio, en la escuela de un solo sexo el horario era a doble jornada, de 7 a 9 y de 11 a 3, en total, seis horas de clase.

Cada una de estas dos variantes de la escuela primaria rural funcionaría con un factor de diferenciación adicional, esta vez, de corte académico, puesto que el pénsum fue distinto. En la escuela primaria alternada se impartirían clases de lectura, escritura, religión y aritmética. En la escuela primaria de un sexo, junto con las cuatro asignaturas anotadas para la escuela alternada, se ofrecían clases de urbanidad y geografía. En resumidas cuentas, en las escuelas de un

sexo encontramos más intensidad horaria y mayor carga académica que en las escuelas alternadas.

Pero aquí no pararon las diferencias. Al examinar los artículos 66 y 67 del Decreto 491 de 1904, nuevamente puede localizarse el componente de género para distinguir la carga académica del pènsun de las niñas de la del pènsun de los niños, alternando la enseñanza de las matemáticas con las clases de costura, consustancial, por supuesto, con el perfil y el lugar social y cultural que se le había asignado al género femenino desde la colonia. En detalle, esto contienen los artículos señalados:

Art. 66. En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para los varones, y serán: Lectura, Escritura, Religión, y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y además, costura. Art. 67. Estas materias serán diarias para los varones, y se hará que cada clase dure tres cuartos de hora. Para las niñas serán alternadas la costura y la Aritmética (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 12).

En resumidas cuentas, la convergencia de consideraciones de índole económico, social y cultural, como la falta crónica de recursos fiscales, la supremacía de una sociedad rural permeada por la poderosa presencia de la Iglesia católica, la inexistencia de un legado cultural partidario de concebir la educación como un activo cultural, social y económico, la vitalidad de un régimen agrario y político latifundista y opresivo, la permanencia de un contexto campesino de pequeños propietarios afanados casi exclusivamente por sortear los retos del día a día en una economía familiar que se alimentaba de su propia progenie para mantener el ritmo de producción, la ausencia de una infraestructura vial básica que uniera las veredas del municipio o los municipios del departamento y la carencia de la suficiente cantidad de docentes debidamente preparados y dispuestos a trabajar en los confines de alguna región, confabularon en la decisión política de focalizar los esfuerzos públicos de universalizar la educación básica hacia las cabeceras municipales; es decir, hacia la escuela urbana.

Esto se tradujo, en la práctica, en el asentamiento de una política educativa pública decimonónica que fecundó el desequilibrio en la calidad de la educación primaria impartida en la ciudad y el campo.

Por otro lado, una faceta adicional contenida en el Decreto 491 fue la considerable dosis de injerencia del Estado en la rutina académica de la escuela. Los textos escolares y los programas serían competencia exclusiva del ejecutivo a través de la conformación de «una junta de pedagogos distinguidos». A continuación el artículo en el que esta facultad quedó consignada:

Art. 72. Con el fin de que la instrucción primaria sea en lo posible uniforme en toda la República, que sea netamente nacional y se dé en consonancia con las necesidades y conveniencias de la República, los textos serán designados por el Gobierno, quien para ello hará que una Junta de pedagogos distinguidos, que el mismo Gobierno designará, forme los programas de la enseñanza en las escuelas públicas (Decreto 491 de 3 de junio de 1904, p. 16).

Esta directriz no deja duda acerca de la voluntad de control y vigilancia del Estado, la cual venía perfilándose desde la década de 1840, en especial sobre la educación superior con las reformas aprobadas durante los Gobiernos conservadores de Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera, en cabeza de los ministros Mariano Ospina y Rufino Cuervo (Torreano, 2012, pp. 114-118), con el breve intervalo de minimización de esta capacidad en aquellos años comprendidos entre la Ley 842 del 8 de mayo de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos, en la que se fijó: «Art. 1. La enseñanza de todos los ramos es libre [...] Art. 2. Cualquiera corporación o particular puede establecer en la república colegios o casas de educación para la enseñanza de los ramos que a bien tenga» (Codificación nacional, T. 13, 1928, p. 71), y el amplio paquete jurídico procedente del periodo conservador de la regeneración cuando la intervención estatal en la escuela primaria y secundaria fue vigorizada mediante el Decreto 1238 del primero de enero de 1892 orgánico de la instrucción pública (Torreano, 2013, pp. 96-104).

La injerencia del Estado en la educación primaria estuvo complementada con la intervención de la Iglesia católica: «Art. 74. [...] la enseñanza de la religión estará sometida a la vigilancia de los párrocos» (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 17). Todo en consonancia con el Decreto 544 de 1888, encargado de puntualizar que la educación en Colombia se organizaría con la religión católica.

2. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La formación secundaria de la juventud colombiana comprendía tres modalidades: normalista, técnica y clásica. En el artículo 109 quedó estipulada la formación normalista: «Las Escuelas Normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y educación de los niños en las escuelas primarias [...] y que en ellas se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos» (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 21). En el artículo 116 la instrucción técnica que «comprenderá las nociones generales de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva». (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 22) y en el artículo 120 la instrucción clásica encargada de abarcar «todas las enseñanzas de Letras y Filosofía, para el efecto de cursar en las Facultades universitarias, mediante el

diploma de Bachiller en Filosofía y Letras» (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 23), modalidades con cargo al tesoro nacional.

Esta organización de la educación secundaria ocurrió en medio de un contexto en el que eran muy pocos los estudiantes que culminaban la formación primaria de seis años, y muchísimo más reducido, el número de estudiantes que aspiraba e ingresaba a la educación secundaria. Estas cifras son esclarecedoras al respecto:

El número de alumnos matriculados pasó de un poco más de 14.000 alumnos cerca de 1903 a cerca de 22.000 en 1906, los mayores incrementos se dieron entre 1911 y 1916, donde se presentó un crecimiento promedio de 12 %, en los años siguientes no se lograron mayores aumentos en el número de alumnos matriculados en secundaria [...] por su parte, la proporción entre el número de alumnos matriculados en secundaria y la población total a comienzos del siglo XX apenas superaba el 0,5 % [...] a finales de la década de los veinte, esta relación se encontraba aún en el 0,5 % (Ramírez y Téllez, 2007, p. 477).

A principios de la década de 1930 poco había cambiado la proporción, como se deduce de la observación de las estadísticas manejadas por el Ministerio de Educación Nacional sobre el comportamiento de la matrícula en primaria de 1931, al notarse que esta mermaba considerablemente a medida que avanzaba el grado. De 371.676 estudiantes matriculados en primaria a nivel nacional, 291.251, el 78 %, cursaban el ciclo básico de la formación primaria, grados primero y segundo; 69.291, 19%, pertenecían al ciclo medio, grado tercero y cuarto, y apenas 11.134, 3 %, estaban en el ciclo superior, grado quinto y sexto (Helg, 2001, p. 49). Al desglosar más la cifra del ciclo superior nos da que en el último grado (6) apenas se inscribieron 3.183 alumnos, el 0,8 %, lo que indica el poco número de alumnos en disposición formal de avanzar a la educación secundaria.

2.1. La educación secundaria normalista

La formación normalista tendría una duración de cuatro años con la siguiente carga académica: religión, legislación escolar e instituciones políticas, pedagogía, español, escritura, aritmética, geografía, historia, higiene, ciencias naturales, dibujo, gimnasia, música vocal y contabilidad, con la particularidad que las Escuelas Normales de varones recibían dos asignaturas que no figuraban en el plan de estudios de las Escuelas Normales de niñas: álgebra y geometría y agrimensura, con lo que vuelve a apreciarse la aplicación de una política de diferenciación de género en el sistema educativo nacional, donde las niñas, como se apreció en la instrucción primaria, recibían una menor dosis de conocimientos matemáticos que los varones (cuadro 3).

Este p^éns^um de las escuelas normales en poco o nada difiere del registro acad^émico aplicado en el p^éns^um del Seminario Central de Maestros del Reino, la normal inaugurada en Madrid, Espa^ña, el 8 de marzo de 1839 en el marco de las disposiciones consagradas en la Ley del 21 de julio de 1838. A continuaci^ón las asignaturas de dicha normal:

Religi^ón y moral, lengua castellana, aritm^ética y elementos de geometr^ía, dibujo lineal, elementos de f^ísica, elementos de historia natural, geograf^ía e historia, lectura y escritura. Si la Junta de Estudios lo considera oportuno, podr^ía constatar adem^ás con: agrimensura, lengua francesa. Las disciplinas de tipo pedag^ógico son: principios generales de educaci^ón moral, intelectual y f^ísica, con instrucciones especiales acerca de los medios conducentes para conservar la salud de los ni^ños y robustecerlos, o sea, el modo de combinar los ejercicios gimn^ásticos y corporales con los juegos y ocupaciones de la ni^ñez. M^étodos de ense^ñanza y pedagog^ía (Losada *Álvarez*, 1986, p. 55).

Esta comparaci^ón, con mayor precisi^ón, nos deja como saldo dos asignaturas t^ípicas del p^éns^um de las normales colombianas provenientes del Decreto 491 de 1904: contabilidad y m^úsica vocal, al lado de tres asignaturas propias del p^éns^um de la normal de Madrid: agrimensura, franc^és y nociones de f^ísica. Pero en medio de la escasa diferencia curricular es a todas luces evidente que en ambos lados del Atl^ántico ven^ía forj^ándose con *ímpetu* la implementaci^ón de un sistema de formaci^ón id^ónea de los docentes de primaria que hunde sus ra^íces en la historia contempor^ánea de Europa central y occidental de finales del siglo XVIII y principios del XIX (Escolano, 1982, pp. 55-76; Losada *Álvarez*, 1986, pp. 45-60).

Igualmente, si las dos referencias curriculares se comparan con el plan de estudios de las escuelas normales espa^ñolas adoptado a partir de 1858, en desarrollo de la Ley Moyano de 1857, en el que las asignaturas que se perfilaron para atender los requerimientos formativos de primera ense^ñanza elemental fueron: catecismo, historia sagrada, lectura, caligraf^ía, gram^ática, aritm^ética, geometr^ía, dibujo lineal, nociones de geograf^ía, historia de Espa^ña, nociones de agricultura, principios de educaci^ón y m^étodo de ense^ñanza y la de los profesores de primera ense^ñanza superior la carga acad^émica anterior m^ás nociones de *álgebra*, historia universal, ciencias naturales y elementos de industria y comercio (Losada *Álvarez*, 1986, p. 57), puede apreciarse que se concibi^ó una l^ínea program^ática de formaci^ón docente que circul^ó en el mundo en direcci^ón este a oeste.

En este sentido la formaci^ón normalista en Colombia fue parte de un proceso hist^órico cultural ecum^énico, aut^éntica revoluci^ón cultural cuando esto se pone en sinton^ía con el conocimiento y la aplicaci^ón de las indicaciones metodol^ógicas

y pedagógicas de la enseñanza mutua de Joseph Lancaster y Johann Pestalozzi impartidas en las normales (Escolano, 1982, pp. 56). En Colombia la onda expansiva de esta revolución cultural está contenida en la legislación educativa aprobada durante el periodo de la Gran Colombia, el dominio radical y la regeneración.

Esta línea programática, o mejor aún, tendencia curricular normalista «universal», puede caracterizarse como un programa de formación especializado que compartió seis ejes temáticos bien delimitados: pedagogía, humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y religión, junto con un eje de composición heterogénea integrado por dibujo, contabilidad, gimnasia y música vocal.

2.2. La formación normalista y el Decreto 670 de 1912

En pleno Gobierno de la Unión Republicana, encabezado por el dirigente conservador antioqueño Carlos Eugenio Restrepo, salió en circulación una nueva reglamentación educativa referente a la formación de bachilleres normalistas en el territorio nacional, el Decreto 670 del 25 de junio de 1912, modificando, parcialmente, el Decreto 491 de 1904. La principal novedad fue la intensificación de la carga académica de ciencias naturales y humanidades.

En el área de las ciencias naturales se adoptaron las cátedras de zoología, botánica, química general, mineralogía y física. En el área de humanidades fueron acogidas las clases de inglés y francés (Decreto 670 del 25 de junio de 1912, pp. 2-6), lo que implicó la prolongación del tiempo de estudio de los potenciales profesores de primaria en un año, pasando de cuatro a cinco su permanencia en el colegio normalista.

El eje pedagógico realmente no experimentó ninguna modificación de fondo. La única transformación registrada fue la parcelación de la asignatura pedagogía y metodología en dos nuevas materias: pedagogía teórica y pedagogía práctica, las cuales fueron impartidas a partir del segundo año de formación con una intensidad de tres horas semanales cada una (Decreto 670 del 25 de junio de 1912, pp. 2-6), sin que se haya hecho alguna mención oficial acerca del contenido disciplinar o los temas generales que orientarían estos cursos.

En general, las últimas tres modificaciones curriculares identificadas en los párrafos anteriores miraron en dirección hacia la consecución de «maestros más pedagogos que eruditos» (Decreto 670 del 25 de junio de 1912, p. 1), aunque puede asegurarse, en términos macro, que la idea fundamental de estos cambios fue tratar de contribuir al perfeccionamiento de los docentes de primaria, y con ello, al mejoramiento de la calidad de la educación básica.

Empero, la revisión más pormenorizada del peso del componente pedagógico en el pènsum de la escuela normal, cercano al 15 % de la carga académica de los cinco años de formación (cuadros 2 y 3), estuvo lejos de constituirse en un hito educativo, toda vez que no representó el aumento de la carga pedagógica en comparación con los lineamientos del Decreto 491 o los estándares españoles, con los que se ha venido haciendo un sencillo cotejo. Por el contrario, podría afirmarse que el 15 % encaja en los estándares ibéricos de la misma época, particularmente de las islas Canarias, donde en 1914 las materias de pedagogía registraron un 11,5 % (cuadro 1)

Cuadro 1. Distribución de horas semanales y porcentajes de las materias que componen el currículo de maestros elementales en los planes de estudios vigentes entre 1900 y 1914

Año	Pedagogía	Letras	Ciencias
1900	9 h.-18,5 %	13.5 h.-27,83 %	15 h.-30,92 %
1901	18 h.- 13,3 %	36 h.- 26,6 %	45 h.-33,3 %
1903	13.5 h.-19,5 %	22.5 h.-32,6 %	9 h.-13 %
1914	18 h.- 11,65 %	54 h.- 34,9 %	31,5 h.-20,38 %

Fuente: GONZÁLEZ, Teresa. Las escuelas de magisterio en el primer tercio del siglo XX, la formación de maestros en La Laguna. San Cristóbal de La Laguna: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna. 1994. p. 102. Recuperado el 3 de octubre de 2012 de <ftp://tesis.bbtck.ull.es/ccssyhum/cs180.pdf>.

En detalle, la fisonomía pedagógica de los colegios normales de varones es perceptible a partir del segundo año con las asignaturas de pedagogía teórica y pedagogía práctica, cada una con 3 horas de estudio, para llegar a 6 horas semanales, frente a un total semanal de 39 horas de clase, dándonos el 15,3 % de la carga escolar. Distribución que se repite en el tercer año. En el cuarto el peso del eje pedagógico en el pènsum pasa al 14,2 %, debido al incremento de la intensidad horaria semanal de 39 a 42 horas, y en el quinto la cifra gana dos puntos (16,6 %), porque la carga académica semanal cae en 6 horas, para quedar en 36 (cuadro 2).

En las normales para mujeres la cuenta también arranca el segundo año con la misma intensidad horaria semanal, la cual siempre se contrastó con 39 horas de clase en total, lo cual arroja un peso porcentual constante de 15,3 % (ver cuadro 3).

2.3. La educación secundaria técnica y clásica

Inicialmente, la formación técnica contenía estas asignaturas: «Religión, Gramática Castellana, Traducción de Inglés y Francés, Geografía Física, Aritmética,

Cuadro 2. Peso porcentual del eje temático pedagógico en el pénsum de las Escuelas Normales para varones de Colombia a partir de 1912

Periodo	Asignatura	Intensidad horaria semanal	Participación (Porcentaje)
1	Religión e Historia Sagrada	3	0
	Castellano	3	
	Lectura	3	
	Aritmética	3	
	Geometría aplicada al dibujo	3	
	Geografía de Colombia	3	
	Geografía Física y Cosmografía	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Ejercicios militares	3	
	Total	33	
	2	Religión e Historia Sagrada	
Castellano, incluso la ortografía		3	
Aritmética		3	
Geometría plana		3	
Geografía universal		3	
Geografía de Colombia		3	
Francés, primer año		3	
<i>Pedagogía teórica</i>		3	
<i>Pedagogía práctica</i>		3	
Escritura		3	
Dibujo		3	
Música y canto		3	
Ejercicios militares		3	
Total		39	
3	Religión e historia eclesiástica	3	15,3
	Castellano superior	3	
	Retórica	3	
	Aritmética superior	3	
	Contabilidad	3	
	Geometría en el espacio	3	

	Francés, segundo año	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Ejercicios militares	3	
	Total	39	
<hr/>			
4	Contabilidad	3	14,2
	Álgebra	3	
	Inglés, primer año	3	
	Historia patria	3	
	Física primer año	3	
	Zoología y nociones de Fisiología	3	
	Botánica	3	
	Química general	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Música y canto	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Ejercicios militares	3	
	Total	42	
<hr/>			
5	Historia patria	3	16.6
	Historia universal	3	
	Física, segundo año	3	
	Inglés, segundo año	3	
	Mineralogía	3	
	Higiene general y especial de las Escuelas	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Ejercicios militares	3	
	Total	36	

Fuente: Decreto 670 de 1912, pp. 4-6.

Cuadro 3. Peso porcentual del eje temático pedagógico en el pènsum de las Escuelas Normales para mujeres de Colombia a partir de 1912

Periodo	Asignatura	Intensidad horaria semanal	Participación (Porcentaje)
1	Religión e Historia Sagrada	3	0
	Castellano	3	
	Lectura 3	3	
	Aritmética	3	
	Geometría aplicada al dibujo	3	
	Geografía de Colombia	3	
	Geografía Física y Cosmografía	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Calistenia y Gimnasia de salón	3	
	Total	33	
2	Religión e Historia Sagrada	3	15,3
	Castellano, inclusive la ortografía	3	
	Aritmética		
	Geometría plana	3	
	Geografía universal	3	
	Francés, primer año	3	
	Costura y bordados	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Escritura	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Calistenia y gimnasia de salón	3	
	Total	39	
3	Religión e historia eclesiástica	3	15,3
	Castellano superior	3	
	Geografía de Colombia	3	
	Retórica	3	
	Aritmética superior	3	
	Francés, segundo año	3	
	Contabilidad	3	

	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Modistería	3	
	Música y canto	3	
	Calistenia y gimnasia de salón	3	
	Bordados y tejidos	3	
	Total	39	
<hr/>			
4	Álgebra	3	15,3
	Inglés, primer año	3	
	Historia patria	3	
	Física, primer año	3	
	Zoología y nociones de Fisiología	3	
	Botánica, Horticultura y Jardinería	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Modistería	3	
	Música y canto	3	
	Escritura	3	
	Dibujo 3	3	
	Calistenia y gimnasia de salón	3	
	Total	39	
<hr/>			
5	Historia patria	3	15,3
	Historia universal	3	
	Física, segundo año	3	
	Inglés, segundo año	3	
	Química general	3	
	Mineralogía	3	
	Higiene general y especial de las Escuelas	3	
	<i>Pedagogía teórica</i>	3	
	<i>Pedagogía práctica</i>	3	
	Economía doméstica	3	
	Dibujo	3	
	Música y canto	3	
	Calistenia y gimnasia de salón	3	
	Total	39	

Fuente: Decreto 670 de 1912.

Álgebra, Geometría, Trigonometría Rectilínea, Física, Química General, Cosmografía, Lógica y Dibujo Lineal» (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 22). Frente al pénsum de la Escuela Normal, los estudiantes de la secundaria técnica dejaban de recibir, obviamente, las áreas propias de la profesión docente: instituciones políticas y legislación escolar, pedagogía y metodología, higiene y agrimensura, junto con las clases de contabilidad, gimnasia y música vocal. A su vez, atenderían nuevas áreas: idiomas, trigonometría, física, química y cosmografía, sin que el ejecutivo introdujera diferencias de género o espacio en esta modalidad (cuadro 4).

Esta realidad educativa experimentó una modificación con la introducción del Decreto 670 de 1912, puesto que las asignaturas propiamente características de la formación técnica, y otras que no figuraban al principio, fueron incorporadas en la educación secundaria normalista, por ejemplo: inglés, francés, química, mineralogía, zoología y botánica, fruto, seguramente, de la voluntad pública de acercarse lo más que pudieran al objetivo de que los estudiantes adquirieran «los principios fundamentales aplicables a la industria, a la agricultura y al comercio [...] y que en ellos se formen maestros prácticos [...]» (Decreto 670 de 1912); empero, dejaba sin especificidad la formación técnica.

Cuadro 4. Composición académica de las modalidades de educación secundaria.

Modalidad	Componente común	Componente específico
Normalista	<ul style="list-style-type: none"> · Religión · Español · Historia · Geografía · Higiene · Agrimensura 	<ul style="list-style-type: none"> · Instituciones políticas y legislación escolar · Pedagogía y metodología · Música vocal · Gimnasia
Técnico	<ul style="list-style-type: none"> · Religión · Español · Historia · Geografía 	<ul style="list-style-type: none"> · Trigonometría · Química · Lógica · Idiomas
Clásico	<ul style="list-style-type: none"> · Religión · Español · Historia · Geografía 	<ul style="list-style-type: none"> · Latín · Retórica · Filosofía · Idiomas

Fuente: Decreto 491 de 3 de junio de 1904.

Por su parte, la instrucción secundaria clásica comprendería los cursos de español, latín, francés, inglés, aritmética y contabilidad, álgebra, geometría, geografía universal y de Colombia, historia universal y de Colombia, física, retórica, religión, filosofía y cosmografía. En comparación con el pènsum de la secundaria normalista, quedaron por fuera las clases de instituciones y legislación escolar, pedagogía, gimnasia y música vocal. Respecto al pènsum de la escuela secundaria técnica, tampoco estudiarían química, trigonometría, lógica y dibujo lineal. La cuota académica que los diferenciaba de las dos modalidades anteriores corrió por cuenta de las clases de latín, retórica y filosofía (cuadro 4)

La adopción de tres modalidades de educación secundaria revela que la tradición cultural proveniente de la época colonial hispánica estaba siendo demolida. Tradición que le puso énfasis a la educación humanística y teológica encaminada a formar abogados, funcionarios públicos y sacerdotes. Desde finales del siglo XVIII, con los frustrados planes de reforma educativa sugeridos por el oidor Moreno y Escandón y el arzobispo virrey Antonio Caballero y Góngora, al lado de los proyectos educativos aprobados por la clase dirigente política nacional durante el siglo XIX, se puede vislumbrar el esfuerzo cultural e institucional por adoptar una educación práctica y útil que rindiera réditos en materia económica y social (Torreano, 2012).

Ahora, la primicia que dejó esta nueva organización del sistema educativo nacional contenido en los decretos 491 de 1904 y 670 de 1912 fue la que confirmó la apuesta institucional de alimentar la tendencia cultural ilustrada en favor de la enseñanza práctica, útil, aplicada e integral. Determinación que se confirma con el aval que el Gobierno le siguió otorgando a la instrucción técnica agroindustrial y minera mediante la conservación de la Escuela de Artes y Oficios, el Instituto Agrícola y la Escuela Nacional de Minas, espacios de aprendizaje simultáneos con la enseñanza secundaria y universitaria.

En este sentido son esclarecedores los artículos 123 y 125 del Decreto 491 en los que se corrobora el carácter práctico en dirección de la formación mecánica de la mano de obra:

Art. 123. Quedan facultadas las Asambleas para fundar y sostener, en la capital de cada Departamento, y además en las Provincias que estime convenientes, sendas escuelas de artes y oficios, en las cuales se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias. Art. 126. En la Escuela central de Artes y Oficios de Bogotá, la enseñanza teórica consistirá en que los alumnos se perfeccionen en la Escritura, la Aritmética, elementos de Álgebra, Geometría elemental, Geometría descriptiva, Trigonometría, Mecánica industrial y elementos de Física y de Química y Dibujo lineal de ornamentos y de máquinas. Para la enseñanza práctica habrá los

siguientes talleres: Mecánica, Herrería, Fundición, Modelería, Carpintería, Ebanistería, Cerrajería, Calderería, Hojalatería y Carretería (Decreto 491 del 3 de junio de 1904, p. 23).

Finalmente, es oportuno anotar que la organización de la educación secundaria cambió durante el Gobierno del presidente Miguel Abadía Méndez, cuando fue expedido el Decreto 1951 de 1927, con el que el bachillerato fue catalogado de etapa intermedia que duraría siete años, dividida en dos ciclos: la secundaria básica o bachillerato «común y ordinario» de cuatro años de duración y la especializada de tres, sin que variara la clasificación por modalidades estipulada en el Decreto de 1904.

El primer ciclo fue visto como la formación que les permitiría a los estudiantes desempeñarse con propiedad en el hogar y en el medio civil y productivo al poder contar con un bagaje fundamental y esencial que los colocaba por encima del nivel de un alfabeto funcional, mientras que el ciclo de la profundización se asumió como el tránsito hacia la educación superior en el que se insistiría en el estudio de aquellas materias que se requerirían en el aprendizaje de las profesiones de medicina, jurisprudencia o ingeniería. A continuación se trae a colación el artículo completo del decreto en el que consta esta nueva organización:

Los cursos que en ellos se dicten abarcarán siete años lectivos, de los cuales los cuatro primeros se destinarán a aquellas materias de enseñanza y educación cuyo aprendizaje constituye el grado de bachillerato común y ordinario, suficiente para los escolares que no se propongan ingresar en la Universidad para optar a un título profesional de médico, abogado o ingeniero. Los tres años restantes se consagrarán a profundizar las materias del mismo bachillerato, especializando a los alumnos en aquellos cursos de preferente aplicación en la carrera profesional que aquellos escojan (Decreto 1951 de 1927, p. 1).

Con la expedición del decreto el Gobierno colombiano fue bastante práctico y realista queriendo alcanzar simultáneamente dos metas: de una parte proporcionándole funcionabilidad o viabilidad práctica a los estudiantes que no quisieran conducir su preparación teórica y práctica a un umbral superior; es decir, indicándole a la sociedad que los jóvenes que habían aprobado cuatro años de estudio por encima de la educación primaria serían bastante competentes en el mercado laboral o que ya habían recorrido un «largo» camino formativo y merecían el reconocimiento de un título académico funcional. Esto se entiende aún más al reconocer que «la proporción entre el número de alumnos matriculados en secundaria y la población total a comienzos del siglo XX apenas superaba el 0,5 %» (Ramírez y Téllez, 2007, p. 477), cifra que se mantuvo en la tercera década del siglo, «lo que indica el poco avance que

se logró en el fomento de la educación secundaria en estos treinta años» (Ramírez y Téllez, 2007, p. 478).

Por otro lado, mandó la inequívoca señal de mejorar el tránsito intelectual hacia la educación superior de aquellos pocos que tenían la oportunidad de cursarla, ampliando el tiempo de estudio de las materias particulares que las profesiones de médico, abogado e ingeniero necesitaban.

CONCLUSIÓN

Durante las tres primeras décadas del siglo XX la educación primaria y secundaria en el territorio nacional fue objeto de renovado interés porque se quiso, por parte de los distintos Gobiernos conservadores, particularmente de Rafael Reyes, Carlos E. Restrepo y Miguel Abadía Méndez (más los dos primeros que el tercero de ellos), llevar adelante un programa que le diera cohesión y unidad a la educación de los niños y jóvenes en su etapa inicial e intermedia.

En dicho sentido, la Ley Uribe de 1903 y los Decretos 491 de 1904 y 670 de 1912 constituyeron la piedra angular para tratar de alcanzar metas tangibles en los ámbitos económico, político y social para posicionar el país en el concierto de las naciones modernas de Occidente y la región latinoamericana. En la esfera económica la educación primaria volvió a pasar por el enfoque ilustrado y capitalista de una educación práctica y útil, una educación que rindiera réditos para el individuo, la familia y el Estado, ojalá de la mano con el devenir de las transformaciones técnicas y tecnológicas del mundo industrial y la agricultura intensiva, que, infortunadamente, nunca pudo ponerse a tono con estos requerimientos del mundo capitalista moderno dadas las condiciones de austeridad fiscal, la escasa cobertura educativa, la pobre capacitación práctica de los docentes y la misma estructura curricular teórica de las escuelas normales donde se formaban los docentes «prácticos».

En cuanto a la educación intermedia o secundaria, este enfoque práctico la situó como ciclo propedéutico; en otras palabras, como etapa más avanzada del ciclo elemental en el plano intelectual y técnico de la escuela primaria, y anterior a la fase superior de los estudios especializados o universitarios, con lo que el graduado podría desempeñarse en el contexto laboral y productivo con una serie de competencias más depuradas si no era de su interés o no estaba a su alcance la formación universitaria; competencias que ya no solamente apuntaban hacia el espectro de la actividad agrícola, sino en dirección hacia la producción fabril. De ahí que el Gobierno de Rafael Reyes hubiera clasificado la secundaria en tres modalidades: clásica, técnica y normalista. En la modalidad técnica, además de los colegios públicos y privados, incluyó el

Instituto Agrícola, la Escuela Nacional de Minas y la Escuela Central de Artes y Oficios; en esta última habría talleres de mecánica, herrería, fundición, cerrajería y hojalatería, entre otros.

En el ámbito político los Gobiernos conservadores nunca perdieron de vista que la educación traía a cuestras el activo cultural e ideológico de ser un medio mediante el cual, la población de todos los sectores sociales sería formada en el marco de unos valores y principios liberales respetuosos del dogma católico y la presencia espiritual y paternalista de la Iglesia, en beneficio de la composición de una sociedad abierta y democrática capaz de permanecer unida y en paz para permitir el avance de la economía y la cultura.

En el ámbito social el trabajo por conseguir que la gente de menores recursos del campo y la ciudad dejara de pensar que la educación era un mecanismo que traía solo problemas y desventajas a la familia y a la sociedad por tratarse de un mecanismo que minimizaba la autoridad paterna, rebelaba los espíritus y sustraía mano de obra de la economía familiar, no daba el brazo a torcer. La idea era que más y más niños pudieran terminar la primaria demostrando que la mano de obra se perfeccionaría y aportaría a la economía familiar, sin olvidar la contribución abstracta, pero tangible, a la paz y a la cultura de una nación civilizada, lo cual se observaría mucho más en la secundaria; por tanto, la apuesta era por edificar un país móvil, ágil, cívico y moderno.

BIBLIOGRAFÍA

Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 13 (1848/49). Bogotá: Imprenta Nacional, 1928.

DECRETO 429 del 20 de enero de 1893. Recuperado el 17 de enero de 2012 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf

DECRETO 491 del 3 de junio de 1904. Recuperado el 10 de septiembre de 2012 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf

DECRETO 670 del 25 de junio de 1912. Recuperado el 15 de septiembre de 2012 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102442_archivo_pdf.pdf

DECRETO 1951 del 2 de diciembre de 1927. Recuperado el 28 de septiembre de 2012 de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102950_archivo_pdf.pdf

ESCOLANO, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, pp. 55-76.

GONZÁLEZ, T. (1994). *Las escuelas de magisterio en el primer tercio del siglo XX, la formación de maestros en La Laguna*. San Cristóbal de La Laguna: Universidad de La Laguna. Recuperado el 3 de octubre de 2012 de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs180.pdf>.

HELG, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá: Plaza & Janés-Universidad Pedagógica Nacional.

JUNGUITO, R. y RINCÓN, H. (2007). La política fiscal en el siglo XX en Colombia. En ROBINSON, J. y URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

KALMANOVITZ, S. y LÓPEZ, E. (2007). Aspectos de la agricultura en Colombia en el siglo XX. En ROBINSON, J. y URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1978). *Desarrollo de la agricultura en Colombia*. Medellín: La Carreta.

LOSADA, D. La formación de maestros. Recuperado el 31 de mayo de 2012 de http://dspace.usc.es/bitstream/10347/290/1/pg_046-061_adaxes.pdf, pp. 45-60.

OCAMPO, J. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá: Tercer Mundo.

_____. (2010). Un siglo de desarrollo pausado e inequitativo, la economía colombiana 1910-2010. En CALDERÓN, T. y RESTREPO, I. *Colombia 1910-2010*. Bogotá: Taurus.

POMBO, M. y GUERRA, J. (1986). *Las constituciones de Colombia* T. IV. Bogotá: Banco Popular.

RAMÍREZ, M. (2007). Efectos del eslabonamiento de la infraestructura de transporte sobre la economía colombiana 1900-1950. En ROBINSON, J. y URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

RAMÍREZ, M. y TÉLLEZ, J. (2007). La educación primaria y secundaria en el siglo XX. En ROBINSON, J. y URRUTIA, M. (Ed.). *La economía colombiana del siglo XX*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Revista Escolar, núm. 35. (15 de mayo de 1890).

RUNGE, A. (2012). Pedagogía y didáctica primera mitad del siglo XX, análisis de literatura pedagógica de referencia de la Escuela Nueva. En *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza, reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad de Antioquia y Universidad Nacional.

TIRADO, Á. (1985). Siglo y medio de bipartidismo. En ARRUBLA, M. (Ed.) *Colombia hoy*. Bogotá: Siglo XXI.

TORREJANO, R. (2012). *Historia de la educación en Colombia 1862-1870, un siglo de reformas*. Bogotá: Temis-Corporación Universitaria Republicana.

_____ (2012). La política pública educativa en Colombia en el marco del periodo radical 1848-1870. En *Revista Historia de la Educación Colombiana*, (15), pp. 63-88.

_____ (2013). La política pública educativa en Colombia durante el dominio conservador 1880-1890. En *Revista Republicana*, (14), pp. 83- 109.

ZULUAGA, O. (1995). Las escuelas normales en Colombia durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina. En *Revista Educación y Pedagogía*. (12-13), pp. 263-278.

