

**DECRETO 0925 DE 1955: UNA PROPUESTA FALLIDA DE REFORMA AL
BACHILLERATO EN COLOMBIA
1923-1957**

ARNULFO BAQUERO MASMELA

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE HISTORIA
BOGOTÁ.D.C
2009**

**DECRETO 0925 DE 1955: UNA PROPUESTA FALLIDA DE REFORMA AL
BACHILLERATO EN COLOMBIA
1923-1957**

ARNULFO BAQUERO MASMELA
Monografía para optar al título de historiador

Director

Dr. OSCAR SALDARRIAGA VÉLEZ

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE HISTORIA
BOGOTÁ.D.C
2009**

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
CAPÍTULO 1	10
1.1 Tres preguntas en torno al decreto 0925 de 1955	10
1.1.1 ¿Una reforma del bachillerato como estrategia para el desarrollo y la planificación económica?	10
1.1.2 ¿Por qué el rechazo y desaprobación de la reforma por parte de la Iglesia y las elites intelectuales del país?	11
1.1.3 ¿Fue la reforma de 1955 una clara propuesta para democratizar la escuela y los procedimientos de la misma, en especial, del bachillerato?	13
1.2 El decreto 0925, ¿una reforma más?	16
1.3 El bachillerato: una constante de reformas	21
CAPÍTULO 2	28
2.1 El debate en torno al decreto de 1955	28
2.2 Los actores del debate	28
2.3 Lo que dijeron los expertos	37
2.4 La Iglesia frente a la reforma	52
CAPÍTULO 3	60
3.1 El embrión de la reforma	60
3.2 Las justificaciones del decreto 0995	67
CAPÍTULO 4	71
4.1 Los métodos cíclicos y progresivo	71
4.2 Las fallas del bachillerato o el lugar de las asignaturas clásicas y modernas	78
EPÍLOGO: Al final, la cosa sigue igual	93
Bibliografía	
Anexos	

DECRETO 0925 DE 1955: UNA PROPUESTA FALLIDA DE REFORMA AL BACHILLERATO EN COLOMBIA 1923-1957

Introducción

En la segunda posguerra del siglo XX, el mundo evidencia un crecimiento económico significativo, acompañado de una explosión demográfica mayoritariamente acentuada en los países periféricos o “en vías de desarrollo.” Como consecuencia de este crecimiento demográfico las naciones latinoamericanas debieron implementar políticas sociales conducentes a solucionar los múltiples problemas que el nuevo escenario socioeconómico suscitaba. En este sentido la educación se presenta (de nuevo) como una estrategia para el desarrollo social y económico de las naciones. En Colombia, en la década de 1950, una reforma del bachillerato (parte de la educación secundaria) pareció crucial y urgente,

(...) Ésta fue la época de expansión de los sistemas educativos de los años 50 y 60, de la democratización de la educación – escolarización universal de la enseñanza primaria y apertura de la secundaria y de la superior-, y la de los años del planeamiento macro educativo en el ámbito de la planificación económica general”. (Puelles de Benítez y Torreblanca Payá, 1995: 177)

La política educativa del gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla¹ (1953-1957) plantea entre otros aspectos; la universalización de la educación básica, la implementación de la formación docente y la democratización educativa entre otros aspectos.

¹ Rojas Pinilla asciende al poder el 13 de junio de 1953, luego del “golpe militar” propinado al conservador Laureano Gómez quien había sido elegido constitucionalmente e intentaba reasumir la presidencia en medio de una profunda crisis política y social que atravesaba el país. Es en este contexto que la figura de Rojas Pinilla asume la dirigencia del Estado y desarrolla en cabeza de su ministro Aurelio Caicedo Ayerbe, la reforma a la segunda enseñanza, de que se ocupa este trabajo de investigación

En este contexto se plantea en Colombia la reforma al bachillerato del año de 1955 –Decreto 0925 -, una reforma inscrita en el espíritu pragmático de las nuevas estrategias internacionales del desarrollo.² La reforma se propuso “democratizar” el bachillerato, a la vez que planteaba un giro en las prácticas pedagógicas del mismo, buscando combatir el enciclopedismo y memorismo que lo habían caracterizado desde finales del siglo XIX, como también el cambio de varias materias del currículo filosofía, francés y latín entre otras. De otra parte la reforma propuso la división del bachillerato en dos niveles: uno básico hasta el grado cuarto y otro universitario con dos años más de duración (*Bachillerato bifurcado*). La propuesta buscaba que el nivel básico capacitara para la vida laboral, acorde con las necesidades del país, y que no fuera solamente el paz y salvo para el ingreso a la vida universitaria. Es decir un bachillerato más práctico y menos elitista que según el ponente de la reforma se alejara de las pretensiones “*doctoriles*” del bachillerato colombiano.

La reforma fue parcialmente rechazada por amplios sectores de la élite cultural colombiana; poniendo en evidencia una pugna entre dos concepciones del bachillerato en Colombia: el bachillerato clásico y el bachillerato técnico, pugnas estas que se anclaban más allá del reciente pasado del país:

“La Colombia del siglo XIX fue gobernada por una clase alta cuyos valores eran en muchos aspectos acentuadamente aristocráticos. Los individuos que aspiraban a un status social rehuían el trabajo manual y el sector alto tendía a tratar de obtener títulos de honor social mediante el ejercicio de carreras jurídicas, políticas o literarias. Existían no obstante tendencias contrarias. Importantes políticos de la clase alta comprendieron los obstáculos que representaban muchos de los patrones dominantes para el desarrollo económico y trataron de alterar cuando menos, algunos de ellos. La élite política orientada hacia el desarrollo trató de introducir varias formas de educación técnica”. (Safford; 1989: 22)

² “Desde el 11 de julio hasta el 5 de noviembre de 1949, una misión económica, organizada por el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento, visitó Colombia con el propósito de formular un programa general de desarrollo para el país. Era la primera misión de esta clase enviada por el Banco a un país subdesarrollado. El programa exigía “una multitud de mejoras y reformas” que cubrían todas las áreas importantes de la economía” “La Invención del Tercer Mundo .Contracción y Deconstrucción del desarrollo” Arturo Escobar. Edit. Norma, 1996. Bogotá. PP. 56-57

Podría pensarse que la visión de la dirigencia cultural del país, afincada en un humanismo contemplativo y conservador no aceptó la reforma por cuanto ésta atacaba frontalmente la visión elitista del bachillerato en Colombia³ y su marginal propuesta educativa, *ajena al país real*. De otra parte, la iglesia Católica vio afectados sus intereses político-culturales en un sector neurálgico de la educación como era este. Temía por un lado que ésta propuesta pragmática, propia del modelo americano, afectara la visión humanista-conservadora que sobre la educación defendía la Iglesia, como se deduce de las opiniones de Monseñor José Manuel Díaz:

“La única posible reforma del bachillerato colombiano consiste en rebajarlo en toda la nación a ese bajo nivel, marcado por los colegios de ínfima categoría. Consiste, en otras palabras, en renunciar a toda esperanza y a todo propósito de reformar el bachillerato mejorándolo, para resignarnos a deformarlo, rebajándolo al más bajo nivel : al de *“una educación secundaria como previa a la formación TECNICA (subrayamos) que establezca la necesaria conexión entre el profesional y el obrero raso”* es decir; a un bachillerato, no de cultura básica general y humana, sino específica y estrictamente TECNICA, cuyo ideal de formación de educación, de cultura sea apenas muy poco superior al de *“el obrero raso”* Plantear y resolver el problema de la reforma del bachillerato con ese criterio de la *“realidad económico-social”* y de la *“facilidad”*, nos parece algo muy semejante a la manera como plantea y resuelve el problema de la moralidad la escuela sociológico-positivista de Durkheim, que es una de las peores formas del pragmatismo, o sea de realismo materialista, que renuncia a todo criterio deontológico para juzgar y establecer lo que deba ser, y se acomoda llana y sencillamente a lo que es.” (Díaz.1955:4-11)

Comenta a su vez que la actitud del Estado-docente recortaba la autonomía educativa, tan profundamente defendida por la Iglesia y amplios sectores de la educación privada. Sumado a esto, *“la amenaza protestante”* se consolidaría más, si nos ajustáramos al modelo norteamericano. Este es, grosso modo, el análisis que de tal evento a hecho la historiadora Aline Helg:

El fracaso de la reforma de 1955 muestra también cómo la Iglesia y los intelectuales, que durante tanto tiempo se habían preocupado por la educación conservaban aún una influencia dominante sobre el sector estratégico de la educación constituido por los colegios ya que ellos dirigían y eran dueños de numerosos establecimientos de prestigio” (Helg, 1984: 281)

³El Tiempo ,Bogotá, 29,marzo, 1955.“ El debate del bachillerato”

De otro lado, las élites educativas vieron en estas propuestas que el bachillerato como tal perdía prestigio y estatus, y que la reforma según ellos no traía nada nuevo. Parece ser que la oposición tuvo en cuenta los cambios de forma más no de fondo de la propuesta de ministro Caicedo Ayerbe. Este es, justamente, uno de los tantos elementos de interés de análisis en el estudio del decreto 0925 del año de 1955, objeto de esta investigación.

En efecto, lo que se busca en este trabajo es develar el o los motivos por los cuales la Reforma al bachillerato de 1955, planteada por el Ministro de Educación Nacional, Aurelio Caicedo Ayerbe, fue rechazada -a pesar de la aparente claridad y pertinencia de la misma-, por ciertos círculos de la élite intelectual y religiosa del país. Reforma que de haber entrado en vigencia y haber sido puesta en prueba, posiblemente hubiera logrado transformar el ambiguo direccionamiento de la educación en el país, pues esta reforma, a pesar de las inconsistencias o contradicciones que internamente pudiera presentar, resultaba muy clara y visionaria frente a la realidad educativa del país de entonces. No en vano, de las veintiuna reformas que vivió el bachillerato en la primera mitad del siglo veinte, ésta fue la que suscitó mayor controversia y oposición en todos los sectores de la nación. (Cf Henao Daniel, 1956). Sólo a manera de registro cabe anotar que entre los años de 1904 a 1955, se publicaron 23 decretos que contenían reformas aplicadas a la Segunda Enseñanza⁴.

⁴ Decreto 491 de 1904 ; decreto 229 de 1905 ; decreto 1601 de 1916 ; decreto 1122 de 1922 ; decreto 509 de 1923 ; decreto 953 de 1927 ; decreto 1951 de 1927; decreto 57 de 1928 ; decreto 1487 de 1932 ; Resolución NO 3 de 1933; decreto 1972 de 1933 ; decreto 1283 de 1935 ; decreto 502 de 1936 ; decreto 1570 de 1939 ; decreto 210 de 1944; decreto 2893 de 1945; decreto 3087 de 1945; decreto 884 de 1946 ;decreto 3356 de 1947; decreto 0075 de 1951 ; *decreto 62 de 1951; decreto 2550 de 1951 y el decreto extraordinario 0925 de 1955. Educación Colombiana. TOMO I, II. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. M.E.N. Imprenta Nacional. Bogotá. 1959. y Daniel Bernal Henao "Veintiún Planes de Bachillerato" Revista Javeriana .Febrero, 1956. Vol. XLV. No 221, pp14 ss.*

El desarrollo de esta propuesta de investigación se presenta, a continuación, en cuatro capítulos: el primero, plantea, por una parte, las tres preguntas-problema que actúan, a su vez, como hipótesis para interpretar la propuesta de Caicedo Ayerbe (decreto 0925 de 1955):

1. ¿Una reforma del bachillerato como estrategia para el desarrollo y la planificación económica ?
2. ¿Por qué el rechazo y desaprobación de la reforma por parte de la Iglesia y de las élites intelectuales del país?
3. ¿Fue la reforma de 1955 una clara propuesta para democratizar la escuela y los procedimientos de la misma, en especial del bachillerato?

Por otra parte, se aproxima al espíritu de la reforma, sus alcances y posibilidades para establecer que no se trataba de una reforma más; sino de una verdadera apuesta modernizadora del aparato educativo. Igualmente destaca, desde una perspectiva histórica, la situación del bachillerato en Colombia, como objeto de constantes reformas.

El capítulo dos, por su parte, se ocupa del debate académico que suscitó la propuesta de reforma (decreto 0925): a partir de la recuperación de los puntos de vista de académicos e intelectuales, sobre el cuestionario que, para el efecto de la reforma, propuso el ponente Aurelio Caicedo Ayerbe. Se trata, en esencia, de mostrar, las posturas de las élites académicas, y de la Iglesia, en torno al tema de la reforma del bachillerato. En el capítulo tercero se exponen los orígenes de la reforma, así como los argumentos o justificaciones del decreto 0925 de 1955. En el capítulo cuarto, que constituye la apuesta interpretativa del decreto y de la exposición de motivos que ilustra la propuesta del ministro Caicedo, se analizan los aspectos determinantes de la iniciativa: su origen, y los sustentos que dan cuerpo a la propuesta, tales como el denominado *bachillerato bifurcado (clásico y técnico)*, el cuestionamiento a los métodos de enseñanza, y la reestructuración del currículo en la vía pragmática.

Por último, en el capítulo de conclusiones, se hace una síntesis de lo ocurrido con la propuesta de reforma, la manera como se condenó al olvido la iniciativa y como se instaura el discurso sobre planificación educativa.

CAPITULO I

1.1. TRES PREGUNTAS EN TORNO AL DECRETO 0925 DE 1955

Para abordar el estudio del decreto 0925 partimos de tres preguntas que engloban la problemática de investigación y que, a su vez, conllevan ciertas hipótesis que el investigador apuesta como marco de interpretación:

1.1.1 ¿Una reforma del bachillerato como estrategia para el desarrollo y la planificación económica?

El nuevo ethos pragmático con definida vocación científica y técnica propia del contexto de la posguerra parece ser el elemento sustancial que alimenta la reforma del año 1955. Una reforma que chocaba contra los elementos de la cultura tradicional arraigada en una educación señorial, cercana a lo teórico y distante de la acción y la práctica. El crecimiento social de las masas urbanas, el desarrollo técnico y científico acelerado del mundo de la post-guerra; llevó a que la segunda enseñanza y la educación misma fueran pensadas como caminos y estrategias para el desarrollo *“A finales de la década de los años treinta, el proceso de industrialización requería cada vez más del apoyo del sistema educativo, tanto para la calificación técnica de la fuerza laboral como para la formación de la élite empresarial .El gobierno de López Pumarejo, de la llamada “Revolución en Marcha”, centró su atención en la importancia de la educación técnica y científica para aumentar la productividad”*. (Helg; Op cit: 147)

Cuando se empezó a pensar la educación como estrategia para el desarrollo en América latina, década de 1950, los gobiernos cambiaron necesariamente su concepción frente al tema educativo. Es así como dentro del marco general de las políticas sociales de los gobiernos; la política educativa empezó a ser parte central

de la actividad del poder público, encaminada a hallar soluciones a las problemáticas sociales del entorno educativo. (Cf. Ardoino, citado por Colom, 1997).

Esto exigió que el bachillerato necesariamente se replanteara tanto en su estructura como en su organización y proyección para que respondiese a la nueva estrategia de crecimiento y desarrollo del país. De un ideal de desarrollo como única opción viable y óptima para el despertar económico⁵. Dadas las demandas sociales, se veía en la oferta de mano de obra calificada una fórmula para salir del atraso y alcanzar así el tan anhelado desarrollo. La educación debería estar acorde con las nuevas realidades, con los fines y vinculaciones prácticas al mundo laboral, esa parecía ser la fórmula y la tesis que alimentó la reforma del año en mención. Así lo pensaron y sintieron desde tiempos pretéritos amplios sectores políticos e intelectuales del país *“Desde las postrimerías del periodo colonial el ideal del desarrollo técnico fue la constante preocupación de una parte de la élite colombiana. Algunos de los más importantes líderes del país, influenciados por la tradición borbónica española, lo mismo que por los avances de las naciones occidentales más desarrolladas, trataron afanosamente de obtener los conocimientos técnicos de la época”* (Safford, Op. cit.; 345).

1.1.2 ¿Por qué el rechazo y desaprobación de la reforma por parte de la iglesia y de las élites intelectuales del país?

⁵ Así presenta Arturo Escobar dicho ideal de desarrollo en su libro “la Invención del Tercer Mundo” “Por casi cincuenta años, en América Latina, Asia y África se ha predicado un peculiar evangelio con fervor intenso: el “desarrollo”. Formulado inicialmente en Estados Unidos y Europa durante los años que siguieron al fin de la Segunda Guerra Mundial y ansiosamente aceptado y mejorado por las elites y gobernantes del Tercer Mundo a partir de entonces, el modelo del desarrollo desde sus inicios contenía una propuesta históricamente inusitada desde el punto de vista antropológico: la transformación total de las culturas y formaciones sociales de tres continentes de acuerdo con los dictados de las del llamado Primer Mundo. Se confiaba en que, casi por Fiat tecnológico y económico y gracias a algo llamado planificación, de la noche a la mañana milenarias y complejas culturas se convirtieran en clones de los racionales occidentales de los países considerados economías avanzadas”

La iglesia y la elite educativa del país leyeron con demasiada prevención y temor esta propuesta de “Reforma al Bachillerato” por cuanto afectaba sus intereses, sus métodos pedagógicos, que si bien eran ya cuestionados por ellos mismos, aun no habían sido superados o reformados. Consideraron que la reforma planteada tenía un claro enfoque pragmático, en perjuicio de la formación humanística tradicional de la educación en Colombia, como lo afirmó uno de sus más acérrimos detractores. *”Este plan -Decreto 0925, dijo un educador conservador de la línea ultraderechista de Laureano Gómez- se quedó escrito por haber merecido la reprobación nacional y por ser la consagración del materialismo educativo, ajeno a toda enseñanza humanística”* (Uribe Misas;1962: 140)

Cuestionaron a su vez la reforma por cuanto esta cambiaba la realidad enciclopédica y nemotécnica de la educación; además, la consideraron violatoria de la norma constitucional y del derecho educativo de la iglesia inspirado la encíclica del Papa Pío XI *DIVINI ILLIUS MAGISTRI*, del 31 de Diciembre de 1929, que planteaba los fundamentos sobre el derecho de la Iglesia católica con respecto a la educación y frente a otros entes educativos como la familia y el Estado: *”Y ante todo pertenece de un modo supereminente a la Iglesia la educación, por dos títulos de orden sobrenatural, exclusivamente concedidos a ella por el mismo Dios, y por esto absolutamente superiores a cualquier otro título de orden natural”* (Cadavid G, J Iván . Pbro., 1955:155)

Exigieron, también, que se les restituyera la legítima libertad de enseñanza absorbida por el Estado-docente y considerando que este decreto era producto de la *reformitis* propia de los inestables jefes de la cartera de educación. Finalmente la pugna entre la visión utilitarista y humanista quedó *clausurada*, la dura oposición del sector tradicional triunfó. La reforma quedó en el archivo y el olvido.

1.1.3 ¿Fue la reforma de 1955 una clara propuesta para democratizar la escuela y los procedimientos de la misma, en especial del bachillerato?

El decreto 0925 sobre la Segunda Enseñanza⁶ buscó ampliar y beneficiar vastos sectores sociales que debido a circunstancias de diversa índole no podían ingresar al bachillerato o colapsaban en su intento. Esta democratización planteaba una mayor cobertura y calidad con un sentido práctico del bachillerato, por cuanto éste no estaba acorde con las nuevas dinámicas económicas y las necesidades reales del país. El esquema vigente entonces no capacitaba, al parecer, para el mundo laboral; más bien sostenía y ampliaba la brecha entre quienes realmente podían acceder o no a la universidad. No se trataba solamente de un problema de cobertura con ciertos márgenes de calidad, sino de morigerar las prácticas del mismo sistema educativo “*¿Qué es hoy el bachillerato, sino un intrincado laberinto de enseñanzas que atrofian los cerebros, crean en el estudiante conciencia de superficialidad y desorientan las vocaciones?*” (Rojas P.: 1955, *Discursos enero 27*).

En la lógica del discurso presidencial, la Reforma planteaba la eliminación de ciertas áreas o disciplinas que se consideraban obsoletas o inútiles bajo las condiciones del país de entonces. En esencia este anhelo democratizador pretendía darle un enfoque más técnico que humanístico a la educación, conforme a la lógica del desarrollo capitalista y social:

Que es unánime en el país la convicción de que el actual bachillerato adolece de graves fallas, tales como el excesivo número de materias, su desarticulación, el recargo de los programas, la ausencia de criterio psicológico en la selección y distribución de asignaturas, la orientación hacia un memorismo estéril que reduce las posibilidades y el interés de las inteligencias jóvenes, desarrollando en cambio pasividad de los alumnos por los defectos del sistema y las inmoderadas exigencias en las tareas domésticas;

Que el bachillerato no debe organizarse solamente como etapa de preparación para el ingreso a las Universidades, sino como ambiente, dentro

⁶ Dicho decreto aparece publicado en el periódico El Tiempo del 26 de marzo de 1955 bajo el título “La Conferencia del Ministro Caicedo Ayerbe.

del cual se promueve, con estímulos adecuados, el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente, sean físicas, morales, intelectuales o estéticas, por constituir este desarrollo armónico de la personalidad la mejor preparación para los estudios superiores”,

(M.E.N. Imprenta Nacional. Bogotá. 1959.)

Así mismo, buscaba reevaluar el escenario de la cotidianidad escolar, aspecto éste que Caicedo Ayerbe ya leía de la experiencia norteamericana y de las mismas tesis del sociólogo europeo Karl Mannheim, citado con recurrencia en su discurso

“Las oportunidades educativas más amplias proporcionan a la comunidad beneficios incomparablemente superiores a lo que cuestan. Su valor consiste esencialmente en profundizar y refinar la transmisión de nuestra herencia cultural. Una amplia participación del pueblo en la vida cultural habrá de tener por resultado el fomento de sus actividades y la supresión del complejo de inferioridad que las sociedades plutocráticas y autoritarias cultivan tan cuidadosamente” (Mannheim, citado por Caicedo Ayerbe ; 1955:)

La idea de que la educación es clave en el desarrollo, hace carrera en los gobiernos del momento y se convierte en poco tiempo en asunto de política pública:

“Con independencia de las polémicas académicas acerca de las relaciones entre educación y desarrollo, lo cierto es que tanto el pensamiento económico y político como las propias organizaciones internacionales contribuyeron a crear una mística pública acerca de la influencia benéfica de la educación en el desarrollo...Los gobiernos aceptaron sin demasiadas reservas la idea de que el crecimiento económico venía condicionado por la oferta de una mano de obra cualificada, y pensaron que el sistema educativo debía suministrarla inevitablemente y de modo constante, porque así lo exigía el crecimiento .

(.....) Durante esta etapa los países en vías de desarrollo invirtieron masivamente en la educación, convencidos de que la falta de recursos educativos constituía el cuello de botella del crecimiento económico. El sector de la educación se convirtió, en muchos de estos países, en la primera actividad del Estado en términos de gasto público. Más aún, el gasto público en educación creció de manera sostenida durante esas décadas con resultados espectaculares en el porcentaje de alfabetización .Además, se transmitieron valores y creencias necesarios para el desarrollo y, en general, se incrementaron notablemente los niveles de educación. (Puelles de Benítez y Torreblanca Payá, Op. cit.)

Por ser la educación, no un fin sino una estrategia para el desarrollo, las políticas educativas empezaron a ser planteadas desde el Estado para que incidieran directamente en los contextos sociales, económicos y culturales pues es en este escenario donde las directrices, programas, currículo, son socializados y plenamente debatidos para ser luego aplicados de tal forma que la responsabilidad social de las reformas partan de una propuesta consensual; que tenga en cuenta los sectores directamente inmersos en el ejercicio educativo y no a agentes ajenos que por cuota política o burocrática son quienes entran a diseñar las políticas educativas sin tener el menor conocimiento de causa sobre las mismas.

La controversia suscitada en el decreto 0925 de 1955, puso en evidencia parte de ésta problemática, por cuanto el alcance y diseño de la misma al cuestionar la educación y sus métodos, encontró que lo que primaba era una escuela pensada para otras sociedades, para otras condiciones socio históricas, no como las que demandaba el país. *“Hablamos de la “escuela tradicional”, institución educativa con principios y medidas inamovibles, conservadores y marcados esquemas rígidos, apoyada mayoritariamente en el sector primario de la economía, con claro predominio del ejercicio intelectual pasivo.”* (Fernández, A; Sarramona, J. Op .cit)

En esencia la Reforma apuntaba hacia la “democratización” de la educación, tema que ya antes se entreviera en las reformas de los años veinte, específicamente la reforma de 1927 y que buscaba básicamente la ampliación de la cobertura escolar.

“La reforma que se aplicó en este periodo en el pensum del bachillerato tenía en un principio la intención de resolver el problema de “lo moderno”. En otras palabras, lo que se planteaba desde el decreto era la democratización del bachillerato, para que éste se convirtiera en una especie de mecanismo de ascenso social. De este modo, se pretendía dar acceso a un mayor número

de personas a una formación de carácter preparatorio que les permitiera desempeñar cargos medios administrativos” (Martínez L. 2002; 81)

En adelante, la educación nacional sería objeto de tantas reformas como misiones extranjeras se consultaban para el efecto la Misión de Economía y Humanismo, la Misión Currie⁷, entre otras, las cuales eran convocadas como opción viable a la sin salida del problema educativo *“Así Colombia escogió resolver sus problemas educativos por medio de misiones extranjeras... Esta solución presentaba algunas ventajas .En un clima político tenso las misiones garantizaban la neutralidad de las opciones tomadas frente a los partidos liberal y conservador, ahorraban además a las elites un largo proceso de discusión sobre las decisiones tomadas” (Helg, Op,cit, 240)*

De otra parte la escuela mal llamada *“moderna”*⁸ se inscribía dentro de la estrategia para el desarrollo económico y la transformación social con una concepción más amplia de la cobertura y de la expansión de la educación como propuesta básica que logrará insertarla al modelo de la economía global.

1.2 ¿El Decreto 0925, una reforma más?

La segunda enseñanza colombiana no ha sido nunca un medio vital, una posibilidad de conectar el espíritu con lo real, de capacitar para la vida, de

⁷ En palabras del MEN: “Esta Misión fue dirigida por el profesor Lauclin Currie y realizó entre 1949 y 1950 un análisis de la situación colombiana frente a los problemas del desarrollo, sus recomendaciones fueron publicadas bajo el título: “Bases de un Programa de Fomento para Colombia”(1951) .En el campo de la Educación en cuanto hace relación con el sector económico, las recomendaciones se orientaron hacia el mejoramiento de la educación primaria y la vocacional (...)En 1954, la Misión “Economía y Humanismo”, bajo los auspicios del Comité Nacional de Plantación de la Presidencia de la República, inició su estudio sobre la situación económica del país los niveles de vida de las poblaciones rurales y urbanas, y en particular sobre la situación y las necesidades educativas. El informe final de esta Misión se entregó al gobierno nacional en 1958 bajo el título: “Estudios sobre las condiciones del desarrollo en Colombia” Los trabajos de la Misión fueron dirigidos por el R.P.Joseph Lebret. Este informe presenta sesenta sugerencias referentes a la educación rural, técnica, secundaria,, superior, investigativa, enseñanzas especiales, orientación profesional, presupuesto educativo y planeación” .“Un Siglo de Educación en Colombia” Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 1990.pp 136-137.

⁸ Para una comprensión amplia del tema sobre “escuela moderna” remitimos al capítulo I del libro *“Del oficio de Maestro .Practicas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia.”* Edit. Magisterio. Bogotá.2003., del investigador Oscar Saldarriaga, quien aborda “las tensiones constitutivas de la escuela moderna”

suscitar inquietudes e intereses intelectuales en el adolescente o de estimular sus facultades creadoras. Por el contrario, nuestro bachillerato ha sido solo una meta académica vacía de contenido verdadero. A esto se debe la frustración de tantas vidas jóvenes agobiadas por la sensación de su propia ineptitud después de recorrer el más penoso penum de estudios secundario. Lo más triste de semejante situación es que el mal había sido anunciado hace ya varios años y que sus efectos desastrosos se habían hecho sentir como un autentico problema nacional.

Sin embargo, el error fue repetido y repetido por que en el fondo se trataba de un vanidoso pecado, de un incurable orgullo doctoril que sin consultar las urgencias nacionales ni la realidad psicológica de los alumnos estaba imponiéndoles los mas ampulosos e inútiles cartabones de instrucción y teorizando a costa de varias generaciones sacrificadas. Si es verdad aquella paradójica observación de que cultura es lo que queda cuando todo se olvida, nuestro bachillerato nunca produjo un solo brote de cultura.... (Caicedo Ayerbe: Op, cit)

Al desprevenido lector que lea el anterior párrafo, le pueden asaltar una duda o pensar que el documento en mención hace referencia a la situación actual del bachillerato en Colombia; o bien, que se trata de una reforma más de las tantas que han inundado el discurso pedagógico en el país. Podría tener razón, de no ser porque el texto referenciado fue escrito en el año de 1955, y porque ésta crítica, planteaba, en efecto, importantes transformaciones al bachillerato en Colombia, y en general al sistema educativo del país.

Lo particular del asunto es que esta iniciativa de reforma presentada por el ministro Aurelio Caicedo Ayerbe⁹ fue rechazada, archivada y luego olvidada por los círculos académicos e intelectuales del país luego de un acalorado debate nacional sobre sus efectos. Así lo evidencian los documentos y periódicos de la época.

Algunos apartes del discurso del ministro Caicedo Ayerbe, en transmisión realizada por la Radiodifusora Nacional la noche del 26 de marzo del año 1955,

⁹ *Abogado conservador de las filas del Alzatismo* (ala de ultraderecha de inspiración falangista) y Ministro de las Carteras del Trabajo y de Educación en el gobierno de Rojas Pinilla, fue el artífice de la fallida Reforma al Bachillerato, (ver anexo biográfico)

revelan la naturaleza del debate y los puntos en conflicto entre los círculos académicos, la hegemonía de la iglesia y las pretensiones del Estado- docente:

Que la inmensa mayoría de los estudiantes de segunda enseñanza no llegan a la Universidad por impulsos de una distinta vocación o por razones económicas, y que es preciso por lo tanto exonerarlos de actividades intelectuales que sobrepasan el nivel de sus aspiraciones. Que el Estado debe atender a esas aspiraciones vocacionales, diversas de las estrictamente universitarias, abriendo nuevas sendas a la capacitación profesional en institutos especiales y estimulando el progreso económico con la organización sistemática de nuevas carreras que el desarrollo del país reclama inaplazablemente y que en la actualidad se ejercen en forma empírica y desarticulada. (Decreto 0925 de 1955)

El Decreto 0925 planteaba entre otras modificaciones la creación de un bachillerato bifurcado, es decir un Bachillerato Clásico y un Bachillerato Técnico, de dos ciclos, cuatro y seis años respectivamente; dirigido éste último hacia las carreras técnicas que el ya no tan incipiente desarrollo económico del país demandaba. Proponía igualmente un cambio en los modelos y prácticas pedagógicas de la Segunda Enseñanza. Esto implicaba un ajuste gradual al currículo del bachillerato y de la educación del país en general, como lo corrobora la Prensa del momento

Si hacemos un poco de historia encontramos que dentro de la legislación educativa colombiana, desde el inicio de la república hasta el presente, el bachillerato ha sido tema de duros debates y controversias por parte de amplios sectores de la sociedad: Iglesia, Estado y élites intelectuales, quienes desde diversos intereses y enfoques, han tratado de definir el “justo” derrotero de este particular sector de la educación.

Tanto los modelos educativos, las políticas públicas y los currículos, al parecer, no han respondido satisfactoriamente a las necesidades históricas del país, el reformismo constante parece ratificar esta aseveración. Consideramos que el

Decreto 0925, fue la excepción dentro de ese mar de reformas en las que el Ministro anunciaba la modificación de los pensums en la escuela primaria.

Pero ¿cual sería el factor que motivó tanta legislación sobre el sobre el bachillerato y la escuela en general? Podríamos aducir que las mismas dinámicas socio histórico exigían cambios en los modelos educativos y de desarrollo, esto es cierto; no obstante lo que encontramos a la hora de revisar y reevaluar el bachillerato colombiano, es que los mismos problemas y las mismas falencias se repitieron a lo largo de los primeros cincuenta años del siglo XX:

Durante muchos años el problema del bachillerato ha sido insoluble porque ninguna autoridad pedagógica u oficial ha tenido el valor de afrontar la supresión de determinado número de materias. Una especie de respeto humano para preservar el nombre propio del baldón antihumanístico ha detenido la mano de muchos gobiernos para podar la fronda ya asfixiante de nuestra segunda enseñanza. (Caicedo Ayerbe.Op, cit)

:

Para la fecha en la cual el decreto fue expedido por el Ministerio de Educación de Colombia, marzo 26 de 1955; el país había vivido ya más de veinte reformas o “*planes de bachillerato*”, sin que hasta el momento se hubiese jalonado una propuesta radical que pusiera fin a la constante “reformitis” del aparato educativo colombiano.

La controversia suscitada por el decreto de 1955 puso en evidencia parte de esta problemática, pues al cuestionar la educación y sus “prácticas”, encontró que lo que primaba era una escuela pensada para otras sociedades, otros contextos sociales e históricos y no los que demandaba el país:

“Estas consideraciones nos llevan al tuétano del asunto, que es si en Colombia debe seguir rigiendo o no un bachillerato único; si en Colombia hay que brindar una sola posibilidad de doctorazgo a todos los adolescentes o si por el contrario

miramos la nación en su creciente complejidad, urgencias y demandas y tenemos en cuenta el derecho a una vida mejor de la inmensa mayoría de los estudiantes que por una u otra circunstancia no llegan nunca a las puertas de la universidad colombiana. La verdad es que en Colombia estamos sosteniendo un criterio plutocrático, restringido y odioso de educación pública, y que estamos sacrificando a multitudes de alumnos en beneficio de un posible doctor. Si la democracia, es igualdad de oportunidades, confesamos que en Colombia nos hallamos muy lejos de alcanzar ese tipo de estructura política” (Op, cit)

La racionalidad teleológica de la planificación educativa, implementada a finales de la década del cincuenta, terminó ratificando parte de las falencias que la reforma en mención trató de modificar,¹⁰ así como parte de las olvidadas sugerencias que en materia de políticas educativas, había hecho las distintas misiones internacionales al país ” (*Currie, Lebret,*) *así como de la CEPAL y de la UNESCO, que había presentado en 1956 un proyecto principal de diez años para la erradicación del analfabetismo y la expansión de la educación primaria en América Latina*” (Lebot: 1979:60.)

Es precisamente en el informe de la Misión Lebret: “ Economía y Humanismo”, - publicado en 1958, pero elaborado entre diciembre de 1954 y junio de 1956, contratado por el gobierno del General Gustavo Rojas Pinilla- en la que su director, el sociólogo y sacerdote dominico, Louis Joseph Lebret, había diagnosticado duramente la ausencia de orientación pedagógica y de la discontinuidad de los programas de estudio en la segunda enseñanza colombiana

“Concebidos fuera de toda orientación pedagógica, los programas se asemejan a un índice de materias, más que a un conjunto de temas destinados a la enseñanza. Forman un todo dividido y subdividido según las leyes de la lógica, pero no de conformidad con la pedagogía. Las progresiones necesarias a la asimilación de la enseñanza, las adaptaciones a las diferentes edades y a la mentalidad de los niños y de los adolescentes, no han sido previstas....

(....) Los incesantes cambios de programas son nocivos a la enseñanza, y la educación secundaria ha sido particularmente afectada por esta inconstancia. El

¹⁰ Sobre este aspecto y el plan quinquenal de educación se hablará más adelante

Rector de la Universidad de Antioquia ha calculado que la enseñanza secundaria ha sido objeto de 10 programas de estudios en el curso de los últimos 18 años. Un alumno que obtuvo su bachillerato en 1952 fue sometido a 4 pènsumes diferentes durante sus 6 años de secundaria. Fàcil es comprender las perturbaciones causadas por esta inestabilidad”.

(Lebret; 1958:317)

Como se puede advertir en las citas anteriores, la reforma que planteaba el Decreto 0925 de 1955, ratificaba, los conceptos y apreciaciones que las recientes misiones internacionales, hicieron a todo el aparato educativo del país. Lo que “demuestra” que el Decreto 0925 de 1955, no era una propuesta más de las tantas que habían inundado el escenario educativo nacional, sino que interpretaba las necesidades de desarrollo y proveía un modelo de bachillerato acorde a esas dinámicas.

1.3 El bachillerato: una constante de reformas

Si hacemos un breve recorrido por la legislación educativa sobre la Segunda Enseñanza, hasta la primera mitad del siglo XX colombiano, encontramos un extenso vademécum sobre “pènsumes” decretos y resoluciones de orden ministerial relacionadas con este sector de la educación. Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno, decía a propósito:

“Pocas cuestiones se han discutido tan amplia e intensamente como esta de la Segunda Enseñanza. En los últimos 40 años –esto es, desde 1955 hacia atrás– se han reunido centenares de congresos, asambleas, conferencias, seminarios, en los que, ya como tema exclusivo o como capítulo primordial de cada reunión, se ha planteado y debatido el problema”. (Nieto Caballero: 1964:.68.)

Esta situación evidencia la existencia de una política educativa errática, de responsabilidad tanto del Estado como de quienes han jalonado y dirigido el tema educativo en el país. Esto se ha visto reflejado en largos períodos de la historia nacional, tanto que pareciera que el tiempo o los problemas mismos de la

educación y del bachillerato en especial, se hubieran quedado estáticos en el tiempo y sin solución alguna. Veamos estos titulares de prensa para corroborar la tesis:

“...el hecho escueto y desnudo de que el “prodigio de ministro” que tenemos al frente de la educación nacional ha dictado, en el curso de solo veinte días, tres púsumes distintos para los estudios de enseñanza secundaria... Qué inestabilidad en las ideas, qué volubilidad en las resoluciones, qué falta de propio criterio... (El Siglo, enero 31 de 1946. La Donna E Movable)

“De la encuesta sobre reforma del bachillerato, realizado por “El Liberal”, no se saca ninguna conclusión definida .Las respuestas son caso todas vagas y contradictorias .Sólo el doctor Jaramillo Arango hace declaraciones concretas: “Propongo que el bachillerato sea abolido en un todo”. Aun cuando el resto de su exposición sobre la materia no es bien claro .Por lo demás, los sistemas educacionistas están haciendo crisis en todas partes...”. (El Tiempo, abril 26 de 1950. “Danza de las Horas)

“Una vez más se plantea el tema de la reforma del bachillerato, ahora concretamente sobre el proyecto elaborado por la comisión designada al efecto por el Consejo Nacional de Educación (...) nos parece que el problema debe ser estudiado y discutido en todos sus distintos aspectos, analizando cuidadosa y exhaustivamente, a fin de que la conclusión a que se llegue sea la más próxima al acierto...” (El Tiempo, 21 de mayo de 1953 Otra vez el bachillerato)

Estos tres comentarios de prensa, escritos aproximadamente en un lustro, revelan la recurrencia del tema sobre la necesidad de una reforma a la Segunda Enseñanza en el país.

Vayamos un poco más atrás, hasta principios de siglo XX, cuando se establece o empieza a estructurar el aparato educativo colombiano, (Ley Orgánica o Ley 39 de 1903), con la que se instaura el ciclo interminable de reformas al sistema escolar. Esta ley, en sus decretos reglamentarios, determina en primera instancia las asignaturas de lo que entonces era el bachillerato; llegarán luego los años

veinte y con ellos los afanes de cambio, transformación y “*modernización*” del Estado y por ende del aparato educativo.

Esta reforma de 1927, y por sugerencia de la Misión Alemana traída en 1923, plantea por primera vez al país, la necesidad de un bachillerato bifurcado, es decir, clásico y técnico a la vez., y que luego y con el pasar del tiempo sería propuesto en los años de 1939, 1942 y 1955 respectivamente. Esta propuesta de la bifurcación del bachillerato y los ideales de “Democratización” de la enseñanza, volverán con nuevo y calculado impulso, a ser planteados en el decreto 0925, motivo de este trabajo.

Como se ha venido comentando en la legislación educativa colombiana, a lo largo de todo el siglo XX, el bachillerato fue el sector que más legislaciones presencié, evidenciando el inestable panorama de este neurálgico sector de la educación ; debilitado a su vez por la inestabilidad en los cargos ministeriales (entre los años de 1938 a 1957 la cartera de educación había tenido 34 ministros (cf. Helg, A); fiel reflejo de la falta de políticas serias y estables frente al tema educativo, a esto se sumaba el aumento exorbitante de materias y de nuevas disposiciones dentro del currículo como producto de un reformismo amorfo y acéfalo:

Del colapso espiritual que el país deja entrever en sus distintos órdenes, el de la educación, y más concretamente el de la educación secundaria, es uno de los más escalofriantes, y por lo tanto digno de investigar con seriedad no como vano deporte de un día, sino en el empeño sincero de remediarlo, o por lo menos aliviarlo en cuanto sea posible .Y en este aspecto no se puede obrar con criterio de generalización o de simplismo. ¿En dónde está la raíz del mal? ¿Cuáles son los factores que perturban el sistema? El ministerio de educación, la universidad, las academias ya debían tener comisiones especiales indagando con responsabilidad, comparando los resultados de los distintos pñsumes, estableciendo parangones. El caso exige un apasionamiento más profundo, un proceso de consulta severo, un riguroso establecimiento de causas...

(El Tiempo, marzo 16 de 1951. “El Problema de la Cultura”)

Cuando no eran las pugnas o intereses políticos o religiosos los que atravesaban o definían el derrotero del ministerio de educación, aparecían entonces las improvisaciones y los afanes de “figurar” de los respectivos jefes de la cartera educativa:

“(…) Los ensayos de renovación del bachillerato, más o menos afortunados, han tropezado siempre con las rutinas nacionales y sobre todo con el grave problema de que el ministerio de educación nacional es un organismo político y no técnico, como debería serlo. En este país los péñumes tienen nombre propio, como los puentes, y no sobreviven al naufragio político de su autor.”.

(El Tiempo, noviembre 11 de 1957. “El Ejército de Bachilleres”)

Decimos esto por cuanto el tema educativo junto al “*problema religioso*” que nos acompañó durante los siglos XIX y XX, fue el eje que movilizó y dinamizó los intereses políticos y de control cultural que tanto Estado como Iglesia, celosamente vigilaban, pues la educación “*era ante todo, asunto de poder*”.

Desde 1903, al Estado centralizar la inspección educativa, en lugar de cesar, resurgen de nuevo los conflictos típicos del siglo XIX por el monopolio sobre la Educación. La jerarquía eclesiástica al rechazar el -Estado--docente – y ampararse en la Constitución del 86 y el Concordato, reclamaba el “*derecho divino*” a educar pues según este sector, la educación “*era potestad*” exclusiva del clero. El siguiente párrafo resume lo que hemos intentado decir:

“La pugna por el derecho a educar narra las batallas entre Iglesia y el Estado para asegurar su hegemonía sobre el sistema de instrucción pública. Esta batalla se resolvió, dicho en dos palabras, así: la Iglesia fue desplazada lenta pero seguramente de la instrucción primaria, y se acantonó en la educación secundaria; pues quiso y pudo cederle al Estado la educación de los pobres –la primaria pública-, pero no así la formación de los futuros dirigentes, empleados, mandos medios y sobretodo los futuros profesores universitarios y rectores de colegios y normales. Hasta hoy, la educación secundaria en Colombia sigue abrumadoramente en manos privadas, y de ellas, cerca del 80% es de la Iglesia católica o de laicos católicos”

(Saldarriaga, Óp., cit, 246.)

Las siguientes son dos citas, de las tantas que uno podría encontrar en los diarios nacionales de mayor circulación en las décadas de 1950 y 1960; periodo en el que la crisis política generada por la “*violencia*” se fundió con el debate educativo; el tinglado fueron las columnas de los diarios de mayor despliegue y representantes a su vez del bipartidismo poli-clasista: El Siglo (conservador) y El Tiempo (liberal) respectivamente:

“En el estudio del Comité de Desarrollo Económico sobre educación, se establecieron seis necesidades primordiales, a saber: a).- Más escuelas; b).-Más maestros; c).- Mejor empleo de maestros y locales; d).- Mayor y mejor educación vocacional; e).-Enseñanza secundaria más accesible; f).- Orientación social. Sobre estos puntos clave está operando el gobierno, en busca de una rápida superación de los 4 millones de analfabetos que le dejó como hacer herencial la intelectualidad liberal. ¿Puede eso gustarle a la prensa de oposición? Claro que no. Porque la evidencia de ese saldo rojo demerita su obra en el poder, y porque el realizador de esta recuperación educacional no es él, sino que es el partido conservador” (El Siglo, 14 de diciembre de 1951. “Nostalgia de Poder”).)

“Esas deficiencias del bachillerato actual no provienen como tendenciosamente se insiste, de la herencia dejada por el liberalismo, ni de sus tenebrosas y disolventes proyecciones. Desde el 7 de agosto de 1946 priva en la orientación de la educación pública el criterio “ortodoxo”. Desde ese día el ministro del ramo, y el secretario y los jefes de sección fueron elementos conservadores. Más tarde se logró que el profesorado lo integrase “gente de confianza” (El Tiempo, marzo 21 de 1952. “La Raíz del Problema”).)

O esta otra piedrita lanzada desde la esquina azul contra las otras dos esquinas: roja y de la hoz y el martillo, del tinglado político.

“Es en el campo de la escuela y de la Universidad en donde el partido conservador tiene que llevar más a lo hondo la transformación que necesita el país. Pues fue allí donde se hizo sentir con mayor profundidad la influencia nociva de la enseñanza laica y la lenta y amorfinada infiltración de las teorías de Carlos Marx” (El Siglo, junio 21 de 1951. “Segunda Enseñanza”)

Las reformas en la educación continuaron su curso, mientras los directamente afectados los discentes y padres de familia, en silencio esperaban un nuevo y díscolo giro ministerial:

Con la suerte y el destino de nuestra juventud no se pueden hacer experimentos”, ha dicho, muy oportunamente, la señora ministra de educación .No es ese, sin embargo, el criterio que rige las andanzas de los funcionarios, pues no sólo se realiza toda clase de ensayos, sino que, en inverosímil vaivén, cada uno de ellos tiene la precaria vida administrativa de los encargados de la cartera de la instrucción pública. Y, periódica, casi pudiera decirse rutinariamente, brota la improvisación o el empeño fugaz porque el sucesor vendrá a rectificarlo y a inventar una propuesta distinta. Así, la inestabilidad, la interinidad, son uno de los rasgos distintivos de nuestro régimen educativo. Planes, Planes, Planes. Intermedio¹¹ 26 de noviembre de 1956.

La señora ministra¹² quien dice que “*Con la suerte y el destino de nuestra juventud no se pueden hacer experimentos*”, termina corroborando lo que todos los diarios, columnistas, expertos y profanos decían de la cartera de educación y su profunda inestabilidad, ineficiencia y roída cuota política y burocrática, pues doña Josefina Valencia de Hubach, así se llamaba, -primera mujer en la cartera de educación-, terminó “archivando” gran parte de las propuestas que sobre planificación educativa su antecesor Betancourt Mejía había desarrollado, para proponer luego su propio plan o reforma en los dos cortos meses de permanencia en el cargo ministerial, tal y como lo había hecho Betancourt Mejía con la reforma de Caicedo Ayerbe.¹³

¹¹ “Nombre que asumió por entonces el periódico El TIEMPO, tras la censura del régimen rojista.

¹² Josefina Valencia de Hubach. Conservadora. Permaneció en el cargo solamente durante dos meses, de Agosto 19 de 1956 a Octubre 10 del mismo año.

¹³ “...La endemia de la inestabilidad, es lo único cierto. He ahí uno de los incurables focos malignos de nuestro régimen educativo. Esta es la hora, por ejemplo, que no se sabe que aconteció con la reforma del ministro Caicedo Ayerbe que, para su bien o perdición, los colegios se apercebían a implantar este año. Después del ruidoso combate entre los pedagogos y el hoy ausente funcionario, suficiente para dejar exhaustos los dos bandos, todo parece indicar que el doctor Betancur ha preferido ser discreto y tender una niebla de olvido a la controvertida causa de su antecesor....” Intermedio, Febrero 27 de 1956. “Un viejo Problema”

Fueron esos factores iniciales tanto de orden político-religioso y pedagógico, que sumados a las características mismas del escenario cultural, económico y social del país, los que definieron el destino del bachillerato colombiano. No sólo pesó el poder de la retórica y de las disquisiciones sobre lo divino y lo humano, sino también y en gran medida, los intereses ideológicos y políticos de las élites educativas y la Iglesia; convirtiendo todo el espectro educativo en especial la Segunda Enseñanza en “escenario de combate”.

CAPÍTULO II

2.1 El debate en torno al decreto de 1955

Para aclimatar su reforma educativa, el gobierno nacional de entonces, en cabeza de su Ministro de Educación Doctor Aurelio Caicedo Ayerbe, elaboró una encuesta compuesta de diez preguntas, sobre lo que debería ser el bachillerato en Colombia. El cuestionario de la encuesta contemplaba la posibilidad de mantener o no un bachillerato de seis años, eliminar del currículo ciertas materias como la cívica o el latín, y fusionar los métodos intensivo y cíclico¹⁴ en la enseñanza, entre otros aspectos. La convocatoria fue difundida por todos los medios escritos y radiales del país, y en ella participaron notables e influyentes académicos.¹⁵

2.2 Los actores del debate

El gobierno justifica los argumentos de que se vale la reforma, amparado en los comentarios y sugerencias, que hacen los ilustres convocados, entre quienes figuran:

Monseñor. José Manuel Díaz – Representante de la Iglesia ante el Concejo Superior de Educación

Agustín Nieto Caballero – Intelectual liberal, cofundador del Gimnasio Moderno.

Padre Emilio Arango - Miembro del Consejo Nacional Superior de Educación – Rector de la Universidad Javeriana.

Jesús Estrada Monsalve – Académico Ex ministro de educación

José María Restrepo Millán Pedagogo colombiano, Rector del Colegio Fray Cristóbal de Torres.

¹⁴ De los mencionados métodos Cíclico concéntrico y Progresivo intensivo, hablaremos más adelante.

¹⁵ Febrero 26 de 1955 el tiempo “Debate público abre el gobierno sobre la reforma del bachillerato”. Invitados a hablar por la radiodifusora Nacional, Vergara Delgado, Nieto Caballero, Restrepo Mallan, Estrada Monsalve, Monseñor Díaz, el Padre Emilio Arango y Rafael Bernal Jiménez

Jorge Vergara Delgado – Ex –rector de la Universidad Nacional - Miembro del Comité Nacional de Educación

Participaron además otros académicos y rectores de connotadas instituciones educativas del país:

Rafael Bernal Jiménez - Miembro del Consejo Nacional de Educación

Padre Pablo Medellín – Presidente de la Confederación Interamericana de educación católica y ex – director de Conaced (Confederación Nacional de Colegios Católicos).

Padre Arturo Mejía Montoya-Rector del Instituto Francisco José de Caldas de Santa Rosa de Cabal. Inspector Nacional de Educación.

Gerardo Molina - Ex - rector de la Universidad Nacional

Jaime Jaramillo Arango - Ex - rector de la Universidad Nacional

Julio Carrizosa Valenzuela - Ex - rector de la Universidad Nacional

La convocatoria, aparte de reunir lo más granado de la élite académica e intelectual del país, evidenció, a su vez, el profundo interés que entonces existía por este neurálgico escenario de la educación colombiana, como lo era el bachillerato. La extensa lista de artículos de prensa, la difusión que se le dio a la misma, ratifica tal aseveración.

Veamos a continuación las preguntas que integraron la encuesta y detengámonos en algunas de las apreciaciones:

1. *¿Considera Ud. que el bachillerato actual de seis años debe modificarse?*
2. *¿Considera que debe modificarse conservando seis años. Qué materias deben suprimirse o agregarse?*
3. *Considera Ud. Que el bachillerato debe ser :*
 - *Unitario de 6 años*

- *Unitario de 5 años*
 - *Diferenciado de 5 años con 1 de orientación, o Diferenciado de 4 años con 2 de orientación.*
4. *¿Cree usted. que debe haber dos o tres orientaciones en los años diversificados?*
 5. *En caso de ser partidario de un bachillerato diversificado, ¿qué materias deben componer el ciclo básico, previo y común a las diversas orientaciones?*
 6. *Si Ud. Considera que el bachillerato debe ser diversificado, las materias de Latín y Filosofía deben figurar.*
 - *En todos los cursos de orientación.*
 - *En algunos de los cursos de orientación, en el ciclo básico?*
 7. *Cree Ud. Que debe:*
 - *Regresarse al sistema intensivo de enseñanza,*
 - *Desarrollar las materias según la recomendación del método cíclico o a través de diferentes cursos, o*
 - *Participar de ambas teorías con base en la experiencia?*
 8. *Cuál debe ser, en su concepto, el máximo de materias que se han de estudiar en cada curso simultáneamente?*
 9. *Cuál es en su concepto, en cada curso, el máximo de horas semanales intelectuales que se deben exigir a los estudiantes?*
 10. *Qué es más conveniente, que el alumno resuelva sus tareas en el Colegio dirigido por sus profesores o en casa solo o auxiliado por sus padres?*¹⁶

¹⁶ Tomado de. Emilio Arango. La reforma del bachillerato “, en Revista de Ciencias Jurídicas, Sociales y Letras, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, No 8, junio de 1955, p.19

Todos y cada uno de los invitados no se hicieron esperar, cada quien desde su tribuna, -colegios, prensa escrita, el púlpito o el congreso, quiso pontificar sobre lo que debería ser el bachillerato colombiano. Diez preguntas claras que terminaron despertando muchas expectativas, así como posteriores críticas, por cuanto quienes habían contribuido con el desarrollo del cuestionario, no se encontraron según ellos, representados ni mucho menos identificados con el Decreto extraordinario 0925, como efectivamente se leía en las publicaciones que circulaban por aquellos días en el país.

Con el pedagogo Agustín Nieto Caballero y otros destacados académicos, intentaremos comparar los pros y contras de la citada reforma. Nieto Caballero fue, sin lugar a dudas, quien más criticó los planteamientos expuestos en el decreto. Leamos lo que dijo en torno a la encuesta, trece días antes de dictarse el decreto

“La gentileza del señor ministro es tanto de encomiarse, y por nuestra parte agradecerle, si se tiene en cuenta que públicamente hemos expresado opiniones adversas a las suyas en relación con el bachillerato de cuatro años que él nos ha propuesto. Y hemos aceptado esa invitación, no sólo por corresponder a la galantería suya, sino porque su juventud, su inteligencia y su ilustración, nos inclinan a pensar que él tomará en cuenta lo que digamos quienes hemos dedicado nuestra vida a estos trajines de la escuela y a todas las preocupaciones que atañen a la recta y generosa formación de la juventud” (Nieto Caballero, 1964. 105)

Observemos ahora lo que dijo el citado columnista, luego de publicado el decreto: *“Para analizar la reforma propuesta, dejemos de lado los petulantes términos – esto refiriéndose al ministro - pedagógicos; no hablemos más del método cíclico-concéntrico ni del intensivo, intuitivo, inductivo o deductivo. Situémonos sencillamente en la posición del hombre de la calle, de cultura media, y apelemos sólo al buen sentido ordinario”* (Ibid.115)

La prensa liberal, conservadora y eclesial de igual forma expresaba sus puntos de vista frente a este neurálgico tema de la enseñanza práctica y técnica en el país: *Es preciso equilibrar, dentro de una amplia concepción compensatoria de las nociones de cultura y civilización, de humanismo y de técnica, los factores que integran la evolución mental del hombre. Ni intelectualismo exclusivo, ni empirismo exclusivo. Los dos extremos son erróneos en la formación de la juventud y en el progreso educativo de los pueblos”* (El Siglo.21, mayo.1955.)

Fueron estas dos lecturas: la humanística y la técnica –bachillerato clásico y bachillerato técnico- las que precisamente se enfrentaron cuando los convocados opinaron. Se hizo tan evidente la confrontación entre estas dos posturas, que un gran porcentaje de las respuestas giraron en torno al temor por la desaparición del latín, del francés, de la filosofía del currículo; materias esencialmente humanísticas y propias del bachillerato clásico y que se verían afectadas si las intenciones “pragmáticas” -sutilmente enunciadas en el cuestionario- se proclamasen ley, como efectivamente se vieron ratificadas en el decreto 0925.

Se comenta esto, por cuanto si bien los convocados -y en esto incluimos a los rectores de colegios del país- respondieron la encuesta, la gran mayoría de ellos se centró en la polémica de mantener o no, un bachillerato único de seis años y no el bifurcado de cuatro y seis años como lo contemplaba el numeral primero de la encuesta. Pues esto implicaba un replanteamiento del pènsum en cuanto a que era necesario el desplazamiento de ciertas materias de clara línea humanística, para dar espacios a una formación más técnica. Se ponía nuevamente en evidencia lo planteado por Safford (1989), sobre la pugna entre quienes proclamaban una educación de tipo más técnico a una educación de tipo más clásico. En el aparte de la Iglesia y la reforma, que leeremos mas adelante, se abordará con un poco mas de precisión, el tema de la formación técnica y humanística en la Segunda Enseñanza.

En efecto, luego de contrastadas las respuestas y de haber escuchado la opinión de los entendidos en el tema educativo, el ministerio tomó la decisión de sancionar el decreto, situación que muchos no se esperaban por lo que la tildaron de inconsulta. No obstante, es el mismo Nieto Caballero quien reconoce que la medida se consultó:

“Se exagera cuando se dice que el Decreto 925 fue un decreto inconsulto. Esto no es completamente exacto. Las consultas se verificaron. El Consejo Superior, un grupo de educadores pertenecientes a distintas generaciones y a diferentes ideologías, altos jefes de la iglesia (...) fueron consultados, y sus opiniones se oyeron por la radio, y vieron la luz pública en los diarios. Lo ocurrido fue que no se tuvieron en cuenta tales juicios. O para ser más precisos, sólo se atendió la voz de un eminente profesor latinista, y la de un rector magnífico¹⁷

Efectivamente, el decreto si tuvo en cuenta los puntos de vista, las sugerencias que desde la misma Iglesia llegaron; sólo que no fueron del agrado de quienes en un primer momento pensaron que por el hecho de opinar, sugerir o haber sido convocados a la encuesta, recibirían el aval y contarían con la plena complacencia del ministerio:

“La decisión del ministerio provocó la cólera de la Iglesia y en buena parte por presentarse en un periodo en que el clero se inquietaba por el avance de los misioneros protestantes norteamericanos en la enseñanza privada. La prensa clerical se quejó de que Episcopado no hubiera sido consultado con anterioridad a la redacción del proyecto. Declaró que desde la Revolución en Marcha no se había dado un golpe de tal magnitud contra la iglesia.

Acusó al Ministro Caicedo Ayerbe, a pesar de ser conservador, de exhibir a flor de piel un “prurito liberalizante” que provenía de la educación marxista que había recibido en el Liceo Oficial de Popayán, cuando Echandía y Zalamea eran ministros.” (Helg, Op cit, 223)

La oposición fue tal, que no se pudo sustraer a los señalamientos de ser una reforma con matices antirreligiosos. Una lectura detenida del decreto, evidencia

¹⁷ Nieto Caballero se refiere a Jaime Vergara Delgado, Rector de la Universidad Nacional y al académico y latinista Restrepo Millán.

serios reparos que le hacía a todo el andamiaje educativo y a la elite intelectual y académica del país.

Cabe entonces preguntarse si la publicación del decreto fue la ruptura de un amargo silencio con tintes de complicidad e inoperancia política de las anteriores administraciones; al menos así, nos lo hace saber el propio ministro al expresar que:

“Lo más triste de semejante situación es que el mal había sido anunciado hace ya varios años y que sus efectos desastrosos se habían hecho sentir como un auténtico problema nacional. Sin embargo, el error fue repetido y repetido por que en el fondo se trataba de un vanidoso pecado, de un incurable orgullo doctoril que sin consultar las urgencias nacionales ni la realidad psicológica de los alumnos estaba imponiéndoles los más ampulosos e inútiles cartabones de instrucción y teorizando a costa de varias generaciones sacrificadas”. (Caicedo A. Óp cit.)

De esta lógica participaban algunos importantes académicos que tiempo atrás habían manifestado inquietudes en algún grado cercanas a las del ministro como la de Jaime Jaramillo Arango, Ex rector de la Universidad Nacional y ex ministro de Olaya Herrera y José María Restrepo Millán.¹⁸

No comparte el citado rector, la supresión del latín y del francés dentro del pénsun, afirma que la deficiencia del bachillerato colombiano no se soluciona suprimiendo materias o tiempos escolares. Por el contrario plantea elevar de cinco a seis años el ciclo de la primaria y cinco años para el bachillerato “... *los dos últimos mirarán francamente hacia la orientación profesional, enderezados hacia las enseñanzas clásicas, técnicas o científicas según la voluntad y aptitud que demuestre cada estudiante...*”

¹⁸ Ex rectores de la Universidad Nacional.

Jaramillo Arango considera “*calçadas*” las ideas planteadas en la reforma de Caicedo Ayerbe, de las que él expuso recién llegado de Inglaterra en 1950, “*hoy no cambiaría una línea a ellos*”, afirma, (...) *solo que en la reforma actual se preconizan o adoptan parte solo de las reformas entonces por mi propugnadas dejando de lado otras, sin las cuales en mi sentir, el nuevo edificio queda descansando sobre bases deleznable, que harán de la reforma inoperante, si es que conlleva en sí el riesgo de su fracaso*”.

Finalmente comenta Jaramillo Arango que “*...en la reforma de Caicedo Ayerbe se diversifican o trifurcan...*” como en su proyecto, las materias de los dos últimos años del bachillerato.

Los argumentos del ministro en su conferencia, no estaban desfasados de la realidad educativa, toda vez que los sectores implicados en la reforma reconocían la necesidad de realizarla, aunque no compartiesen la totalidad de la tesis del ministro. De otra parte, los sectores industriales y económicos del país demandaban la necesidad de crear cuadros técnicos y de capacitación de mano de obra, para hacer frente a las nuevas realidades del desarrollo nacional. Esta base de consenso en torno a la necesidad de la reforma, sirve para que el gobierno en cabeza del ministro Caicedo, justifique también desde el ejercicio retórico, la legitimidad de su política educativa:

“El Gobierno ha promovido un debate público sobre estas materias con el objeto de someter a la opinión puntos concretos de orientación y organización del bachillerato buscando el que mejor consulte los intereses nacionales, y que dicho debate ha permitido reunir amplios y firmes elementos de juicio”.(M.E.N, Decreto 0925 de 1955)

El reconocimiento de la necesidad de reformar el bachillerato colombiano pareció ser ampliamente aceptada; sin embargo, para sectores como la Iglesia, dicha reforma no fue más que una imposición del Estado –docente.

Acuerdo no lo hubo sino sobre los dos puntos de carácter muy vago y genérico: la necesidad de descongestionar y simplificar los pécsumes y programas pero no precisamente eliminando las materias que se han eliminado, y la conveniencia de distinguir las dos etapas de la enseñanza secundaria, una de cuatro años, básica y de cultura general y común y otra de dos años con intensificación, no especialización, en una u otras materias, como preparación bachiller a los cuatro años sino reservándolo para el ciclo completo y acabado de la enseñanza secundaria, al cabo de seis años. Sin embargo, también ahora “lo escrito escrito estaba” (El Catolicismo, abril, 1, 1955.4)

Para la mayoría de los sectores culturales del país, vinculados a la concepción clásica de la educación el rechazo colectivo frente a la reforma, se expresaba en el hecho de ver que el espíritu de la misma estaba anclado en una visión pragmática y utilitarista de la educación que quizá resultase necesaria en su momento aunque peligrosamente sesgada por el reduccionismo técnico de la propuesta de reforma:

Acaba de llegarnos la noticia de los recientes cambios en el plan de enseñanza media colombiana. Mutación no sólo accidentales, de acomodación a los tiempos y necesidades actuales, siempre cambiantes, sino también substanciales, pues afectan a la misma herencia de la tradición, que repudia, y a la formación humanística, es decir, integralmente humana, de los adolescentes y jóvenes que en este plan se menosprecian..” Los Cambios en el Plan de Enseñanza. “Piedra movediza nunca moho la cobija” Por. Antonio Pacios. El Catolicismo. 17, junio.1955. Numero 607 .- pág. 20 /21.

El Ministro Caicedo Ayerbe no fue ajeno a las reacciones y críticas de los sectores comprometidos con la reforma y contribuyó él mismo a la efervescencia del debate:

“Naturalmente ha habido críticas que en esta materia no pueden faltar nunca. Las hay bien intencionadas con deseo patriótico de acierto, pero en realidad en el aspecto técnico las críticas son inconsistentes carecen de unidad y coherencia. Hay que contar que una reforma de esta naturaleza no puede hacerse sin romper ciertos prejuicios y ciertas inercias mentales, hay mentalidades definitivamente ancladas en otra época y con absoluta imposibilidad de comprender las urgencias actuales de la nación
(El Tiempo, 30 de marzo, 1955. “El Ministro anuncia otra reforma para el pensum de Primaria”)

2.3 Lo que dijeron los expertos

Frente al cuestionario del Ministerio, sobre el cual hubo un gran consenso nacional, resaltaré las respuestas de varios expertos, en especial las del jesuita Emilio Arango Rector de la Universidad Javeriana, y la de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno, quienes no sólo representaban dos de las más prestigiosas instituciones educativas de la época de signo político opuesto, sino que además recogían en gran medida el sentir de la comunidad académica del país.

Frente a la “Encuesta del Ministro Ayerbe”, como le llamó Nieto Caballero, el consenso fue mayoritariamente a favor de un sustancial cambio en los programas, materias y afines. Donde se evidenció la resistencia más feroz, como lo he venido diciendo, fue en lo relacionado con la bifurcación del bachillerato y la exclusión dentro del currículo de materias consideradas hasta entonces infaltables para la formación de las nuevas generaciones de estudiantes: el latín, el francés, la filosofía y la cívica. Los argumentos de que se valieron los “expertos” fueron de todo tipo, desde aquellos que consideraban que el bachillerato sin latín no tendría razón de ser, hasta de quienes pensaban que si el bachillerato se bifurcaba entre un bachillerato Clásico y un bachillerato Técnico, este sencillamente perdería su status dentro del andamiaje de todo el aparato educativo del país y aun frente a la comunidad internacional. Otros, por su parte, fueron muy ecuanímenes en sus juicios y apreciaciones. Veamos:

El padre Emilio Arango¹⁹, quién se mostró de acuerdo con la necesidad de replantear los pénsumes, dijo al respecto: *“De esta unánime conciencia nacional han sido fieles intérpretes el Excmo. Sr .Presidente y su Ministro de Educación, y*

¹⁹ Rector de la Universidad Javeriana y Miembro del Consejo Nacional Superior de Educación

en su noble propósito de lograr una madura y definitiva reforma los acompañan cuantos ven con acierto en la solución de los problemas educativos la base verdadera de la grandeza nacional” (Arango: 1955, 20).

El ilustre educador consideró que el bachillerato debería mantener la duración de seis años como mínimo. Que de hacerse un cambio, era añadiendo un grado más, esto es, quitarle el último grado a la primaria, conforme se había establecido en el año de 1946. En conclusión, que quedara un bachillerato de siete años. Argumenta finalmente que *“por más esfuerzo que se haga en la formación de un hombre, a los quince años (15) se es todavía un niño y la madurez de la inteligencia no se puede acelerar por medios artificiales” (Ibíd)*

El Padre Arturo Mejía Montoya, Rector del Instituto Francisco José de Caldas, de igual forma manifiesta su apoyo a los ánimos de reforma al bachillerato colombiano, considera que esto es algo inaplazable y comenta que esta reforma debe hacerse extensiva a todos los sectores: *“la reforma debe hacerse en todas las ramas de la educación, ya que todas adolecen de idéntica anomalía, pero sólo nos concretamos en el bachillerato en el cual tenemos alguna experiencia” (Mejía Montoya;1954, 5)*

El Padre Mejía Montoya aun cuando no responde en el orden esperado el cuestionario del ministerio, comenta y sugiere que el bachillerato académico debería ser de seis (6) años, tanto el femenino como el masculino, de igual forma sugiere que no deben existir tratamientos exclusivos para determinados colegios y que las Normas deben ser aplicadas por igual *“hacemos especial alusión a los colegios protestantes”*. También diseña un pensum para el año siguiente a la espera de que sea tenido en cuenta por el Ministerio .Sugiere que *“El plan que se aprobare debe durar invariablemente, por lo menos 10 años, y hacer posible y darle fuerza de ley para que no varíe con el cambio de ministro” Op cit pp18.*

El Padre Mejía Montoya sin fijar cantidad específica de materias, argumenta al igual que el mismo ministro, que la razón del bachillerato no es fortalecer el enciclopedismo estéril *“El bachiller no debe ser, no puede ser, no se le puede obligar a ser un sabio, ni un enciclopedista, sino un elemento humano con conocimientos básicos sólidos y el hábito de la virtud y del trabajo, para que continúe su formación en los claustros universitarios”* (Mejía, 1954,15).

Agustín Nieto Caballero, quien más participó activamente de este debate y anteriores reformas como la planteada por el ministro de educación Germán Arciniegas durante el gobierno Santos, (1938-1942) señala no estar de acuerdo con un bachillerato menor de seis años, menos aun de cuatro años, pues este no sería digno de ser enunciado bachillerato como tal *“Es cierto que nos hemos opuesto a que se dé el nombre de bachiller a quien no ha terminado su Segunda Enseñanza .Esto, aparte de desprestigiar el nombre, no lleva a ninguna finalidad seria. Cuando más satisface la vanidad paterna de tener hijos diplomados a los 15 o 16 años.¿ Pero que ganaría el país con rebajar el concepto que la palabra bachiller entraña? (Nieto Caballero, Op, cit 134)*

Sobre el tema relacionado con la supresión de materias, la respuesta en todos y cada uno de los académicos consultados fue unánime. El sentir del ministro Caicedo Ayerbe, al parecer se había escuchado siete meses atrás, cuando en un acto privado sentenciaba el final de esos currículos extensos y pesados de la Segunda Enseñanza *“Vamos a liberarla de sus 86 materias. Materias que no aprenden y que detestan; materias que los atafagan,.....Vamos a hacer un bachillerato elemental de cuatro años y un bachillerato donde no haya más que cuatro o cinco horas de clase diarias, y vamos a hacer un bachillerato que sea un fin en sí mismo y no un camino para los profesionales frustrados”*. (Bases para la Educación en Colombia” Imprenta Nacional. Bogotá. 1954. pp .13-19).

Continuando con las opiniones de los expertos frente a la necesidad de eliminar o no materias del currículo, el Padre Emilio Arango, opina que *“Nadie, que yo sepa, ha pensado que se puedan añadir asignaturas a nuestra exuberante legislación escolar. Base indispensable de la reforma debe ser la simplificación del pènsun y ella implica ante todo una disminuci3n numérica de materias”* (Arango, 1955, 21)

El médico sociólogo y exministro de Educación, Luis López de Mesa, acusa al bachillerato de sufrir muchos males, entre ellos *“el recargo desarticulaci3n y superficialidad de algunas materias y programas”*²⁰

Aspecto este muy curioso, por cuanto fue precisamente bajo el ministerio de Luis López de Mesa que el bachillerato pasó de tener 35 materias por año a contemplar luego la nada despreciable suma de 87 materias.

De igual forma, Nieto Caballero consideró nada viable el aumento de materias o programas dentro del pènsun; y aquí al igual que el ministro, cuestionó la atomizaci3n de las materias *“De ninguna manera parece aconsejable agregar nuevas materias al plan de estudios actual, antes bien deberían refundirse algunas de ellas. ¿Para qué, por ejemplo, la Cátedra Bolivariana separada de la Historia de Colombia tan impregnada del genio del Libertador? (Nieto, Op, cit., 109)*

En este aspecto, en la forma como se diluyen o fragmentan las materias, influyen mucho los métodos de enseñaanza. De ahí que el mismo ministro Caicedo Ayerbe propusiera una revisi3n de los mismos. Habló del método progresivo y del método cíclico concéntrico, a los que consideró inoperantes a la luz del desarrollo de las ciencias y de la psicología aplicada.

El Rector de la Universidad de Antioquia, católico y líder académico, Doctor Alfonso Uribe Misas, al referirse a los métodos de enseñaanza, comenta que parte

²⁰ “Sobre el bachillerato”, El Tiempo, 12 de noviembre, 1954.

del fracaso del bachillerato colombiano se debe precisamente a la aplicación del método cíclico o de los “círculos concéntricos”, del cual dice *“verdadero Dédalo en donde se asfixian y perecen profesores y alumnos; pecado de que también es responsable el Estado-Maestro”*. (Uribe, 1962,142)

Nieto Caballero al referirse a la enseñanza de la cívica, toda vez que la supresión de ciertas asignaturas se veía venir con el Decreto 0925, opinó que la formación en estos principios iba mucho más allá de la simple instrucción que la escuela brindaba. Igual pensaba de la instrucción religiosa por cuanto *“creemos que el catecismo y la cartilla cívica son letra muerta si no han de encontrar una noble expresión en las normas cristianas y democráticas de la conducta. La urbanidad no debe ser tampoco un texto que se aprenda de memoria”* (Nieto, Op, cit., 109)

Al respecto, señalemos la similitud de criterios entre Nieto Caballero y el Ministro Caicedo Ayerbe en torno a la cívica. Caicedo Ayerbe decía:

“Esta cátedra -refiriéndose a la Cívica- ha sido absolutamente inoperable, toda vez que las normas de decencia, de respeto a los valores jerárquicos que estructuran la sociedad deben ser enseñados, aprendidos y practicados en todo momento y ocasión tanto en el hogar como en el colegio y no puede esperarse que la conferencia de un profesor una vez por semana logre transformar los hábitos. Y continúa el ministro “De la misma manera no puede confundirse el conocimiento de la ética con la moralidad de un individuo. Se pueden conocer todas las reglas del bien obrar y si embargo violarlas todas sistemáticamente. También puede conocerse punto por punto la mecánica logística y ser un pésimo argumentador y estar en incapacidad de organizar esos conocimientos hacia un resultado intelectual positivo”

Frente al tema de la cívica, el Padre Arturo Mejía, considera oportuno y claro el hecho de que sea trasladada al nivel V o VI porque *“los alumnos pueden comprender mejor su responsabilidad de ciudadanos que se les avecina.”*(Mejía, Op, cit., 21) Sugiere a su vez la necesidad de un texto básico para esta materia. Finalmente frente a las otras preguntas de la encuesta más que hacer críticas, las

considera ajustadas a la realidad, cita el caso del latín, y dice que en la provincia no hay quien lo enseñe, que los únicos que lo saben son los curas y ellos no tienen siquiera el tiempo necesario para dictar religión y filosofía.

Es de anotar que el texto del Padre Mejía Montoya, contó con el punto de vista de muchos maestros del país, que en lugar de polemizar, le hicieron sugerencias abiertas y nada radicales, mas bien propositivas al gobierno del general Rojas y su ministro de Educación. *“Se pierde demasiado tiempo, se estudia demasiado poco y, en contraste desalentador el número de asignaturas y la extensión de los programas es desproporcionado para la eficiencia intelectual, para la seria concentración y para el progresivo y pedagógico desarrollo de los mismos programas”* (Mejía, Óp., cit, 1954,21)

La élite académica de Bogotá, representada por Nieto Caballero, el Padre Emilio Arango entre otros, si bien compartió ciertos criterios de la reforma, como el de reducir materias dentro del currículo, rechazó tajantemente la iniciativa de eliminar dentro del mismo, al latín, la filosofía, el francés y la cívica.

El Padre Emilio Arango argumenta que *“sería un error lamentable que en nuestro afán de innovaciones llegáramos a establecer un bachillerato sin filosofía”* (Arango, Óp., cit, 25). Aduce que el supuesto poco entendimiento por parte de los jóvenes, no tiene justificación válida; considera que el cultivo del pensamiento no puede ser jamás un obstáculo para el desarrollo y progreso de la técnica: *¿No es precisamente la técnica el mejor fruto del pensamiento?*, pregunta.

Del latín tiene una apreciación parecida: *“no puedo ocultar mi decidida preferencia por un bachillerato de marcada tendencia clásica como el que elaboró el Consejo Superior de Educación hace algunos años bajo el influjo de varios intelectuales, principalmente del Dr. José Manuel Rivas Sacconi, Mons., José Manuel Díaz y don Agustín Nieto Caballero”* (Arango, Óp. cit., 27)

Curiosamente mientras nuestra dirigencia educativa e intelectual pensaba así, para la década de 1950 *“la gran mayoría de los norteamericanos estaba de acuerdo en que deberían inscribirse cada vez mas estudiantes en cursos de ciencias, matemáticas o idiomas extranjeros y en aquellos dotados de aptitudes especiales deberían no sólo seguir más cursos de estas materias, sino también ser estimulados para lograr un mayor grado de realización en cursos planificados de acuerdo con técnicas modernas”* (Douglas,1968, 31)

Frente a la enseñanza del latín y la filosofía, Nieto Caballero, argumenta que lo que pasa frente a esas dos materias, no está relacionado exactamente con el currículo sino con la forma en que estas son impartidas a los alumnos:

“sobre la enseñanza de la filosofía y del Latín el punto crítico del problema se sitúa, no propiamente en el plan de estudios y en los programas sino en el profesor que ha de dictarlas. Hemos asistido a clases de filosofía que harían juego con aquellos lienzos de la pintura abstracta que necesitan de clave para ser entendidos, y hemos conocido profesores de latín que luchaban por mantener no digamos atentos, sino despiertos a los alumnos” (Nieto, Óp., cit., 111)

Dice, también, Nieto Caballero que el punto crítico no radica esencialmente en el tipo o cantidad de información dada a los alumnos, sino en la forma como estos saberes son impartidos, más bien en:

“el espíritu y el método con que esta clase se dé. No es tampoco lo capital enseñar filosofía o moral sino vivirlas. Es la acción que sirve de ejemplo, y no la prédica, lo que tiene importancia en la formación del carácter. Nada ganaríamos con hacer el elogio a la democracia, ni con predicar el cristianismo, si el ambiente en que están situados los alumnos es antidemocrático y anticristiano” (Nieto, Óp., cit, 64).

En este y otros aspectos, encontramos una estrecha similitud de criterios con el espíritu de la reforma 0925, pues se hace evidente el cuestionamiento a los métodos de enseñanza o herramientas de orden didáctico utilizado por los profesores, y el escaso interés mostrado por parte de los alumnos.

Otro aspecto que convocó interés dentro de la encuesta, fue el relacionado con la cantidad de horas intelectuales y el de las tareas escolares, preguntas 9 y 10 del cuestionario.

Compartían la idea de regular o disminuir la cantidad de materias dentro del pensum, comentando que no eran partidarios de la supresión de las tareas domesticas. Al respecto, el liberal Nieto Caballero sostenía una postura conservadora:

“No compartimos la idea de quienes piensan que al alumno de la Segunda Enseñanza debe dejársele sin ningún trabajo escolar después de las cuatro de la tarde para que vaya al cine, oiga radio, pasee con sus amigos o amigas y lea revistas y novelones que aprovechados editores preparan especialmente para la adolescencia (...)No parece tampoco indicado decretar aparte de la tarde libre del sábado otra tarde llamada deportiva, que para muchos alumnos no es otra cosa que una tarde de vagancia” (Ibíd).

Este temor sobre el manejo del tiempo libre o tiempo extraescolar era visto con demasiada prevención por parte de la gran mayoría de educadores y de la misma Iglesia. Una muestra de ello es la forma como se leía la influencia de los medios masivos de comunicación, que parecían invadir el endogámico escenario de la escuela. Mientras aquí se veía con timoratos ojos los avances de las nuevas tecnologías y su relación con los espacios sociales y familiares, en otras latitudes más avanzadas estas ya estaban insertando en el panorama de la escuela y de la educación en general:

La creciente complejidad de los problemas económicos y gubernamentales .La evolución en varios sectores de la vida norteamericana –los avances técnicos, los cambios en las relaciones internacionales y los adelantos en los medios de comunicación masiva- parece señalar la necesidad de planear y poner en marcha en las escuelas un programa de enseñanza mucho más efectivo que el que está actualmente en vigencia” (Douglas,1968, 23)

Sobre la materia de la reforma opinaron otras dos reconocidas voces del concierto académico del país: el pedagogo y rector del Colegio Fray Cristóbal de Torres, José María Restrepo Millán y el médico Rafael Bernal Jiménez, Miembro del Consejo Nacional de Educación, famoso por sus posiciones sobre “la degeneración de la raza colombiana”.

Rafael Bernal Jiménez, no era partidario de la modificación del ciclo de seis años para el bachillerato, pero sí, que se dividiera en dos ciclos. Uno de cuatro años que otorgue un certificado de cultura media fundamental y otro donde se diese la oportunidad de intensificar un número de materias con el ánimo de proyectarlas en función profesional, consideró que antes que eliminar materias la idea debería ser, concentrar algunas de ellas dentro de una misma disciplina o saber.

Restrepo Millán –discípulo de Monseñor Carrasquilla- pide descargar del bachillerato la enseñanza del latín y, de la metafísica, pues argumenta al menos para el caso del latín que los tiempos u horarios así como las metodologías aplicadas para su enseñanza es “*tristísima*”. De la filosofía expresó que debería limitarse solamente a la enseñanza de los fundamentos de la lógica, de la psicología experimental y de la ética, *como base y coronamiento de la moral y la cívica*. Estas apreciaciones si bien se identifican en parte con las tesis de la reforma, no lo fueron así, frente al sentir del episcopado y la Iglesia colombiana.

Arguye Restrepo Millán, que dado el desarrollo mental por el que pasan o se hallan los estudiantes de estos niveles –grados V y VI – es porque considera precisos estos ajustes para el área de la filosofía. De otra parte hace un cuestionamiento a los textos impartidos para la enseñanza de la Religión, a los que considera:

“ser tan abstrusos, y tan horriblemente secos, que carecen de todo atractivo para las juveniles mentalidades, y el resultado que les dejan es mortal fastidio por el estudio de la religión, cuyos textos estaban escritos en un lenguaje que rebasaba el

nivel de conocimiento de los alumnos. De la metodología no hablemos, para que ninguna venerable persona se sienta aludida. (El Tiempo.10 marzo,1955. “El problema del bachillerato” “Un análisis de dos expertos.)

Restrepo Millán, rector del Colegio Fray Cristóbal de Torres, opina que sí es partidario de modificar el bachillerato de seis años, siempre y cuando se tengan en cuentas ciertas consideraciones.²¹

Bernal Jiménez por el contrario rechaza esta propuesta pero encuentra oportuno que tal ciclo de seis años se divida en dos periodos... *“uno de cuatro años al final del cual se otorgaría un certificado de cultura media fundamental y los dos últimos años se dieran a la posibilidad de intensificar ciertas materias en función de orientación profesional...”*²²

Contrario a la apreciación de Restrepo Millán, Bernal Jiménez no acepta la supresión de materias y más bien sugiere la posibilidad concentrar varias de ellas.

Nieto Caballero, considera no ser partidario de otorgar a ese nivel -grado cuarto- un certificado de bachillerato, pues es un *“título cuya tradición universitaria merece respeto”*. El mismo experto hace un amplio y critico análisis de la reforma 0925 de 1955, éste comparte la idea de que se creen escuelas e institutos técnicos y facultades menores, ofreciendo para ello un currículo que contemple una base elemental de conocimientos pero sin someter *“a quienes tienen capacidades y posibilidades, a reducir su cultura general al nivel de la que le daremos a los simples operarios”* (Nieto, Op, cit, 115)

²¹ “ unitario de seis años pero formando una etapa completa al terminar el cuarto año, en la que se entregue al estudiante ganancioso un certificado de estudios secundarios, semejante al certificado de “Etudes” francés, que le sirve para seguir carreras menores en la universidad.....No es partidario de que ese certificado sea ya un diploma de Bachiller, título cuya tradición universal merece respeto”

²² Conceptos de los doctores José María Restrepo Millán y Rafael Bernal Jiménez- miembro del Consejo Superior de Educación, “El problema del bachillerato” “Un análisis de dos expertos, Marzo 10 de 1955 El Tiempo.

Frente al abandono de los estudios en el grado IV, contemplado en la conferencia del doctor Caicedo Ayerbe, comenta Nieto Caballero, que si de estadísticas se trata, esto ocurre de igual forma con otros niveles inferiores en los que se incluiría la primaria, y que siendo así las cosas se deberían desarrollar entonces programas o currículos para estos grados”*¿Por qué, pues, no hacer un plan de estudios sintético de 1, 2 ó a lo sumo 3 años, para salvar a esos millares de muchachos que van quedándose en la calle a medida que avanzan las etapas de los estudios secundarios?*”(Nieto, Óp., cit., 116)

Claro, aquí no explica el notable educador, los motivos de la deserción escolar, como tampoco las alternativas que el sistema educativo debería ofrecer a ese grueso y vulnerable sector de la población.

Sobre la modalidad de trabajo académico que en su momento denominaron *estudio dirigido*, Nieto señala que este aspecto, junto con las llamadas tardes deportivas, lo que reflejan es un desconocimiento del escenario y la organización de la escuela, por parte de quienes elaboraron el decreto. Considera inviables por tiempos y espacios físicos, la realización de las actividades deportivas y que en las horas que señala el decreto sobre el estudio dirigido, el alumno difícilmente podrá contar con el maestro o los maestros, para que le ayuden con los trabajos o tareas de las asignaturas respectivas. Que más bien esas diez horas de trabajo dirigido, que contempla el decreto, se deberían dejar al libre juicio o intención de cada institución educativa. ´

Otras voces se hicieron escuchar: el Pbro. Juan Jaramillo Arango quien cuestionó los argumentos de que se valió la reforma, no sólo para suprimir la filosofía y la ética, sino también el hecho de reducir el bachillerato a cuatro años. En un artículo de prensa y a la luz de las Encíclicas, criticaba el espíritu de la reforma, al considerar que el rechazo a la filosofía planteada en la encuesta, no solo golpeaba a las humanidades:

“sino la misma doctrina revelada, la doctrina católica de acuerdo con las palabras de León XIII quien se expresa así: “la filosofía si se emplea debidamente ...puede de cierto allanar y facilitar de algún modo, el camino a la verdadera fe y preparar convenientemente los ánimos de sus alumnos a recibir la revelación, por lo cual, no sin justicia, fue llamada por los antiguos ora “previa institución a la fe cristiana”, ora “preludio y auxilio del cristianismo”, ora “pedagogo del evangelio” (El Tiempo.31,marzo,1955)

En forma paralela y siguiendo la encuesta del ministerio de Educación, se pronunciaron también otros personajes del ámbito académico; entre ellos, el Doctor Javier Vergara Delgado, Rector de la Universidad Nacional, quien identificó múltiples factores responsables de las fallas del bachillerato y quien a mi modo de ver, fue el más cercano defensor de las tesis de Caicedo Ayerbe. Vergara Delgado no sólo hizo un diagnóstico de la situación, también sugirió una terapéutica. En primer orden señaló que los estudiantes,-“los muchachos”- llegan en su mayoría al claustro universitario con conocimientos sin estructuración ni *“elaboración mental alguna”*, como si salieran, *“de un cuarto de San Alejo, dispersos, estereotipados, y desde luego inútiles no sólo para una carrera universitaria sino para cualquier oficio o actitud ante la vida”*. (El Tiempo. 13, marzo, 1955)

Señala Vergara que *“la culpa la tienen todos, menos los estudiantes, pues estos no tomaron el título a la fuerza sino que se los otorgaron”*. (Ibíd.) A su vez dice que los colegios por deshonestos, que preocupados por el *“dinero”* no distinguen entre alumnos y promociones buenas o malas. Cuestiona a su vez las prácticas o métodos escolares como las famosas lecciones de texto, las que considera inoperantes y nada didácticas. Además señala que para formar un bachiller se necesitan, bajo esos esquemas y programas, más de setenta años.

Para resumir su diagnóstico, leamos su apreciación frente al pénsum *“total, que entre los mismos programas, pénsum inadecuado, mal profesorado y los colegios deshonestos, se crucifican las esperanzas de los padres de familia y el porvenir de una impresionante mayoría de jóvenes”*. (Ibíd.)

La terapéutica sugerida por Vergara Delgado consiste en no ser partidario de un bachillerato de seis años, pues las condiciones sociales, económicas y culturales del país, están, según él, por sobre la tradición de un bachillerato clásico:

“Desde el punto social Colombia presenta una necesidad y una imposibilidad. La necesidad es la de una educación secundaria como previa a la formación técnica que establezca la necesaria conexión entre el profesional y el obrero raso (...) y a esa educación se le debe llamar bachillerato a secas, sin apelativos que lo disminuyan. ¿Por qué razón? Primero: porque el bachillerato no es un lote que colinda hacia arriba con la universidad y hacia abajo con la escuela primaria. Su objetivo único no es el doctorado. Hay que infundir la noción de que no existen oficios indignos sino operarios indignos” (Ibíd.)

Vergara Delgado es partidario de que se deje el francés como materia opcional; de la filosofía opina que lo peor que puede ocurrir con esta materia no es tener profesor, sino tenerlo malo.

“considero que esta muy bien escoger el inglés desde un punto de vista práctico, puesto que dentro de la vida moderna este idioma está incluido en la arquitectura general tanto de las ciencias como de las artes y las técnicas ...”

Plantea Vergara Delgado un diagnóstico que aborda tanto a los colegios como a los textos, los programas, los profesores y el pénsum.²³ Otros ex Rectores de la Universidad Nacional, Gerardo Molina, Jaime Jaramillo Arango y Julio Carrizosa Valenzuela opinaron sobre la reforma. Gerardo Molina dice que:

“Tentados por el demonio de la facilidad seguimos nadando contra la corriente. A tiempo que otras naciones ponen su orgullo en un bachillerato exigente y arduo, aquí iniciamos aventuras de esta naturaleza (...) se nos dice que todo esto es para democratizar la enseñanza; seguimos dominados por las grandes palabras. Porque ocurre que ese no es el camino que lleva a tan alto fin. La democratización se logra multiplicando los colegios y los maestros, abaratando los estudios, dándole a los jóvenes ayudas materiales y elevando el nivel de vida de los colombianos”. (Ibíd.)

²³ Su tesis fue criticada por la Iglesia. ver El Tiempo, marzo 27 de 1955 “El Catolicismo en contra de las tesis del Rector Vergara Delgado”

Comparte el profesor Molina el mismo criterio sobre la mala preparación de los bachilleres colombianos, pero no comparte el espíritu de la reforma citada y señala que

“Con la reforma los nuevos bachilleres quedarán alejados de todo lo que los sitúa en su patria y en su tiempo. Sin nociones de instrucción cívica, no sabrán de cuáles son las instituciones de Colombia ni las funciones del Estado moderno; sin filosofía no podrán interrogarse acerca de la situación del hombre en el mundo, sin francés carecerán del idioma que los pondría en relación con la zona más humana y vivaz de la cultura....ninguna de estas asignaturas puede dominarse en el bachillerato, pero es que no debemos olvidar que esto no es para formar especialistas sino para incitar curiosidades, para despertar inclinaciones”. (ibíd.)

Jorge Carrizosa Valenzuela por su parte defiende el bachillerato de seis años destinado a dar una amplia cultura general, ajena a toda especialización “anticipada”. De la reforma, en general, objeta la supresión del latín, de la filosofía y del francés .

“...se comprende que la necesidad de equipar prematuramente al joven y apenas adolescente con los conocimientos fundamentales para abrirse camino en la vida, obligaron a anticipar materias de estudio que exigían una mayor madurez para su asimilación a tiempo que suprimieron otras cuya acción se hará sentir hacia el ultimo ciclo.....Sin duda esto es lo que le da a el proyecto de pénom ese aspecto plúmbeo, crudamente utilitarista...” (ibíd.)

Finalmente otro importante vocero de la Iglesia, presidente de la Confederación Interamericana de Educación Católica y ex–director de Conaced, Pablo Medellín, opinaba que la reforma dejaba en desventaja la enseñanza de la religión

Ante este señalamiento Caicedo Ayerbe, dice que el nuevo plan “arroja un total de 15 horas dedicadas semanalmente a la enseñanza religiosa, –esto en todo los cursos – en oposición a 12 que recomendaba el Consejo Superior de Educación por iniciativa de una comisión en la que figuraba el Rvdo Padre Pablo Medellín, presidente de la Confederación de Colegios Católicos de Colombia.

A su vez el influyente personaje, señala seis puntos o aspectos, como los responsables de la crisis del bachillerato. Solamente en los numerales dos y tres, reconoce aspectos relacionados con la reforma del bachillerato o decreto 0925.

1. Fronda exuberante y minuciosa de decretos y disposiciones generales.
2. El recargo, desarticulación y superficialidad de algunas materias y programas.
3. La deficiente cantidad y calidad de profesores.
4. La falta de completa libertad de enseñanza.
5. El medio ambiente en que vive el alumno de hoy.
6. La falta de una mayor colaboración de los padres de familia en el colegio.

Crisis del bachillerato que en el sentir del señor Medellín, se atribuía en gran medida a la constante injerencia del Estado-Maestro.²⁴

Si resumiéramos en tres o cuatro líneas de interés, las opiniones o puntos de vista de los “expertos”, encontraríamos notables coincidencias entre sus postulados y los que animaba el decreto 0925 de 1955. Uno de ellos es el relacionado con la pertinencia de reducir dentro del currículo, la exuberante cantidad de materias o programas de estudio. Otro aspecto a resaltar es el relacionado con los métodos y didácticas escolares, los que al decir de los expertos, afectaban no sólo todo el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también desmotivaban el interés y entusiasmo de los jóvenes frente al saber.

En lo que no se halló consenso, salvo contadas excepciones, fue en lo relacionado con la eliminación de materias consideradas “*vitale*” dentro del currículo, como la filosofía, el latín o el francés.

De igual forma se escucharon voces contra la propuesta del Curso Dirigido planteado en el artículo quinto del decreto, que buscaba reducir significativamente

²⁴ “Nueva Crítica del Padre Medellín sobre el bachillerato Abril 14 de 1955. El Tiempo.

el volumen de tareas dejadas por los maestros a sus alumnos. Tareas que en la gran mayoría de las veces hacían los padres de familia, mientras de paso, les terminaban quitando e ésta los tiempos y espacios propios del escenario familiar.

Ahora vayamos en búsqueda de los antecedentes o embriones donde se incubó el decreto 0925 de 1955. Decreto o reforma al bachillerato, que en esencia fue producto de un viejo y manido malestar en la Segunda Enseñanza del país. Su originalidad radica precisamente ahí, en que supo decantar viejos y grandes males de todo el aparato educativo colombiano. Y que nadie tal vez por miopía política y/o cultural, se atrevió a plantear de la forma como efectivamente lo hizo su proponente.

2.4 La Iglesia frente a la reforma

Antes de pasar a responder las diez preguntas del cuestionario emitido por el Ministerio de Educación Nacional, sobre la reforma del bachillerato, Monseñor José Manuel Díaz, representante del Cardenal Primado de Colombia, Lisandro Duque Sánchez, ante el Consejo Superior de Educación, critica el papel del Estado–docente y su constante intervención en asuntos educativos, como también a la inestable Segunda Enseñanza del país:

El problema de la educación especialmente en su etapa secundaria, ha ocasionado prolongados y repetidos debates; que cuando parecían haber culminado en conclusiones más o menos aceptables, quedaban frustrados y sin efecto, bien porque a última hora se adoptaba un nuevo plan de estudios de emergencia, ante las apremiantes urgencias del momento, o porque el relevo de los altos dirigentes de la educación nacional traía consigo, como consecuencia ineludible, el cambio de rumbos hacia nuevos ensayos y tanteos” (Díaz .1955,pp 4)

Propone la Iglesia a través de Monseñor Díaz, un bachillerato no menor de seis años, más formativo que informativo, en tanto que del francés pide no declararse lengua muerta. De igual forma señala que *“El Estado no puede constituirse en maestro universal y pedagogo infalible”*

Frente a la pregunta de que si el actual bachillerato de seis años, debe modificarse, la Iglesia opina que esta pregunta solo mira el número de años, obviando aspectos más fundamentales como los que tiene que ver con la “orientación general” necesarios en la Segunda Enseñanza.

Señala la Iglesia que un bachillerato de cuatro años apoyado en las matemáticas y el inglés y pensado únicamente para que los jóvenes consigan el pan, aparte de denigrar el estatus mismo del bachillerato, este no permitiría alcanzar los mínimos niveles de aspiración cultural propios de este escenario de la Segunda Enseñanza: *Creemos que en menos de seis años y, más concretamente, en un bachillerato de cuatro años, no puede haber el mínimo decente e indispensable de cultura general y de preparación para la vida que se ofrezca a la juventud* ” (El Catolicismo, marzo 14 de 1955.No 596.pp 4)

Sobre la pregunta dos del cuestionario, relacionada con la supresión de materias en caso de que el bachillerato se modificase, la Iglesia considera que para mejorar la calidad del bachillerato lo que menos cuenta es la cantidad, mas si, la “calidad y selección”. Que el acuerdo en cuanto a la supresión de materias es unánime en el país.²⁵

Sobre la tercera pregunta relacionada con un bachillerato diferenciado o unitario, a parte de considerarla compleja, la Iglesia ratifica un no rotundo al bachillerato

²⁵ “Ese reconocimiento de la apremiante necesidad de simplificar y descongestionar el pénsum quedó consignado en la tercera de las bases o principios de orientación para la reforma del bachillerato, unánimemente aprobados por el Consejo Superior de Educación en sus sesiones de 1954” (El Catolicismo, marzo 14 de 1955.No 596.pp 6)

menor de seis años, señalando que este aspecto ya había sido abordado y aprobado por el Consejo Superior de Educación.

A su vez comenta que el mencionado “plan mínimo” debe contener una sólida base de cultura general, que sirva como fundamento no solo para la vida universitaria sino también para cualquier otra orientación profesional. *“No se trata, por consiguiente, de un bachillerato especializado .La enseñanza secundaria debe mantener su carácter de cultura básica general, como preparación fundamental y mucho más formativa que informativa.....la especialización no es propia del bachillerato...”* El Catolicismo, marzo 14 de 1955.No 596.pp 9)

De igual forma la Iglesia rechaza por *“prematureo y aventurado”*, el hecho de pretender que los alumnos escojan a tan tempranas edades, un rumbo determinado o definir una vocación, máxime cuando estos carecen de los fundamentos que precisamente el bachillerato de seis años les brinda. Frente a esta tercera pregunta concluye la Iglesia que *“la “diversificación” aconsejada para los dos últimos años no podrá ser tampoco una “especialización” propiamente dicha, sino apenas una inicial orientación hacia alguna de las grandes ramas de la actividad humana (Ibíd.).*

La cuarta pregunta sobre la orientación en los años diversificados, la Iglesia señala que ésta debe darse solamente en las dos ramas conocidas y aceptadas por todos: “la humanística” y la “técnica”.

En la quinta pregunta relacionada con el bachillerato diversificado y el tipo de materias que lo deben constituir, responde el clero colombiano que conformes a las mismas decisiones tomadas por el Consejo Nacional Superior y apoyadas en el ideal de la formación, más que de la información, la religión debería ser la primera beneficiada

“Pero ello no tanto por el número de horas que se le asigne en el pensum de la enseñanza religiosa, sino por la importancia que realmente se atribuya a esa enseñanza, así por el aspecto fundamental de la competencia e idoneidad doctrinal y pedagógica, y de la consciente responsabilidad de los maestros y profesores de religión, como por el cuidado y el empeño en el sentido de que el conocimiento de la doctrina y la observancia consciente de los preceptos y prácticas de la religión cristiana influyan eficazmente en el espíritu, en la conciencia y en la conducta de los educandos” (Ibíd.)

Por otra parte la Iglesia señala que la segunda materia a ser tomada en cuenta es el estudio de la lengua patria no solo en cuanto a su aspecto gramatical sino también en lo relacionado con las formas literarias de expresión. Señala luego la necesidad de la enseñanza de la geografía y la historia, tanto nacional como de América y del mundo. También el de la enseñanza de las ciencias naturales, las matemáticas, el álgebra, la geometría y la contabilidad.

De la enseñanza de los idiomas, que es otro aspecto que generó enconados debates, la Iglesia opina que:

“...en cuanto a los idiomas modernos extranjeros, si bien el inglés ha de ocupar el puesto que le corresponde hoy en el mundo, y particularmente entre nosotros por el aspecto práctico de las actividades comerciales e industriales, no creemos que deba ocupar un puesto tan preponderante y exclusivo que se la haya de dar más importancia en el pensum que a la lengua patria, y que no deje campo para el conocimiento siquiera elemental para el francés” (Ibid)

Como respondiendo al comentario que hace el ministro Caicedo Ayerbe en su explicación de la reforma sobre la cultura francesa la Iglesia responde que:

“en el panorama universal de la cultura, y muy particularmente en el de la cultura nuestra colombiana, la lengua y la cultura francesa han sido elemento y factor tradicionalmente y profundamente decisivos. Y no vemos como pueda ser conveniente y ventajoso torcer de un golpe y aun eliminar del todo ese rumbo tradicional y profundamente nacional de nuestra cultura por razones y conveniencias de orden material, comerciales e industriales; que si son muy dignas de tomarse en cuenta, no son las de primer orden en la vida y en la cultura de los pueblos (Ibíd.)

El numeral seis del cuestionario, relacionado con el bachillerato diversificado y la presencia o no de la filosofía y del latín en el pensum; la Iglesia señala que el latín de enseñarse debe enseñarse bien, de lo contrario obviarse dentro del mismo. En este aspecto comparte el criterio de la reforma de Caicedo Ayerbe, toda vez que el latín antes que despertar aprecio e interés por parte del alumno, lo que logra su mala enseñanza es el rechazo generalizado por parte de los estudiantes. Como última instancia sugiere la Iglesia, dejar al latín como una materia de diversificación para los dos últimos años del bachillerato y de ser posible continuar con el mismo en los primeros años de la universidad.

Sobre la eliminación de la filosofía, que es parte de la pregunta 6, rechaza los argumentos que el ministro Caicedo Ayerbe utilizó para defender sus tesis.

La Iglesia responde que la filosofía no es tan inaccesible a las mentes juveniles, como ciertos críticos lo han dicho .que ella es esencialmente una actividad intelectual humana y que: *“la filosofía no es al cabo otra cosa que la más propia y característica actividad del pensamiento, de la razón humana ;y así todo hombre por el mismo hecho de ser racional y pensante, es decir, capaz y naturalmente inclinado a explicarse racionalmente las cosas, es natural y espontáneamente filósofo”*(Ibíd.)

Señala que en el fondo del problema de la enseñanza del latín, de la religión y de la misma filosofía, está es la competencia del profesorado y de los mismos métodos de enseñanza.²⁶ Respecto del latín y de las humanidades *“en general, es evidente que ni Caro ni Cuervo, ni Suárez, ni otras eminencias de esa talla se*

²⁶ “Es claro que si la enseñanza de la Filosofía pretende reducirse a una superficial, indigesta y desorientadora revisión de teorías y sistemas filosóficos; o a la árida y fatigante enseñanza de las minuciosas y complicadas combinaciones artificiales de la dialéctica; o a la exposición igualmente superficial e indigesta de abstrusas cuestiones metafísicas, todo esto es fastidioso e infecundo” Ibid El Catolicismo, marzo 18 de 1955.No 596.pp 8 ss.

hicieron latinistas y humanistas en el bachillerato, pero es igualmente cierto que sin algo de ambiente favorable inicial habrá de ser mucho más difícil que se despierten aficiones y empeños en tal sentido....(...) y si no todo ha de ser “humanismo” o “clacísimo”, y alta especulación filosófica, tampoco ha de rebajarse todo al ínfimo plano de la “TECNICA “ y de las habilidades mercantiles e industriales...(Ibíd.)

Sobre la pregunta relacionada con los métodos intensivo y cíclico de enseñanza; señala la Iglesia que no puede aplicarse exclusividad sobre algunos de los dos. Que ha de buscarse un justo medio o “equilibrada combinación” acorde con las materias y las etapas de la educación.

Lo relacionado con el número de materias que han de estudiarse simultáneamente, la Iglesia argumenta que no pueden ser más de seis o siete. La pregunta número 10 sobre el trabajo dirigido en la escuela o en la casa la Iglesia señala que ambas actividades deben coexistir y complementarse.

Al final de la exposición Monseñor José Manuel Díaz, vocero de la Iglesia ante el Consejo Superior de Educación, hizo una serie de recomendaciones que la Iglesia considera necesario tenerlos en cuenta:

“el bachillerato y sus problemas no pueden considerarse como un bloque aislado y solitario y por eso es indispensable articular y armonizar su reforma y estructura pedagógica sin perder de vista lo que está establecido o haya de establecerse como materia total de la enseñanza superior, ya sea en las facultades mayores estrictamente universitarias y o en otros institutos menores...” (Ibíd.)

Durante los meses siguientes de expedido el decreto de reforma al bachillerato, en “El Catolicismo”, se leían aún documentos en contra de la reforma en mención²⁷ y

²⁷ “...Sin filosofía el hombre no puede obrar, porque no obraría como racional; y esto no en esta edad o aquella, sino mientras sea racional, aun cuando de diversa manera en cada época .Es un error grande causado por falta de buena filosofía, el creer que el pensar es propio de alguna época, y que por consiguiente el ser irracional conviene a alguna edad del hombre. (...) el estudio de la ciencia y la técnica sin los conocimientos filosóficos del caso quita la visión total de la verdad y la verdad sólo es tal cuando se admite su totalidad, (...) la filosofía no niega los fenómenos ni la técnica para explotarlos, la filosofía parte de ellas, se funda en ellos, pero ahonda

de la pertinencia de la filosofía dentro del pensum y de sus estrechos nexos con la técnica y la ciencia en general. También se reseñaban amplios artículos sobre la necesidad de la filosofía tomista como camino o herramienta para llegar a la verdad.

Por los mismos días y en la misma revista el cura español Antonio Pacios escribía desde Nueva York a propósito de la reforma de 1955, considerando “inadmisibles” la eliminación del latín y la filosofía dentro del pènsun, y daba cuatro razones para argumentar tal preocupación.

a) Por ser cambio substancial, que rompe la continuidad y cohesión de la intelectualidad colombiana.

b) Porque al proscribir el latín, aparta al pueblo colombiano de las raíces mismas de la cultura latina.

c) Porque frustra la formación integral humana del estudiante.

d) Porque al rechazar la filosofía le deja desamparado para formarse un recto concepto del mundo y de la vida. (Antonio Pacios, 17, junio, 1955,)

Y para atizar más aún la crítica, continúa diciendo que:

“ de ahí el empeño con que ese estudio se ha mantenido en países latinos como España, Portugal, Italia y Francia, sin que el odio a la Iglesia, que con frecuencia los ha aquejado, ni el ansia de modernismo que los ha corroído bastaron a hacerlos caer en la tentación de suicidarse culturalmente como ahora lo ha hecho

más en la realidad (...) Todo lo que significa desprecio para la filosofía, todo lo que tienda a reducirla a una disciplina para aficionados y no para todos aun cuando en distinta medida, es contra la verdadera cultura, y es contra la verdadera ciencia y técnica, porque si filosofía se desvirtúan y no creemos que desvirtuándolas sea favorecerla (...) ella no es simplemente una asignatura para anticuados o especialistas, aun cuando se pueden a ella dedicar algunos con especialidad; sino que un mínimo decente de conocimientos filosóficos se necesitan para la cultura del hombre“ Sin Filosofía No” El catolicismo /mayo 13 de 1955 pag 4 No 602 .

Colombia... En efecto el estudio de la lengua latina constituye una gimnasia mental y una disciplina del espíritu difícilmente sustituible... (Ibíd.)

Como se puede advertir a lo largo de las distintas citas que aparecen en este apartado, las reacciones de la Iglesia frente a la reforma del Ministro Caicedo Ayerbe, reflejan un notable distanciamiento y la emergencia de esa postura que terminaría por decidir el destino de la reforma.

CAPÍTULO 3

3. 1 El embrión de la reforma

Cuando se leen los argumentos y las tesis de que se valieron tanto el presidente Rojas Pinilla como su ministro Aurelio Caicedo Ayerbe para sustentar o fundamentar la necesidad de la reforma del bachillerato en Colombia, podría uno pensar que en esencia era algo novedoso y que nunca antes había sido abordado por el país educativo. Sin embargo, muchos de los aspectos del decreto 0925, ya habían sido planteados marginalmente en otros periodos o decretos anteriores. Uno de esos aspectos es el relacionado con el bachillerato bifurcado, otro, el de suprimir o marginar parcialmente la enseñanza del latín dentro del currículo básico, o el relacionado con minimizar la exorbitante cantidad de materias dentro del currículo.

Vayamos un poco atrás: el Decreto 57 de enero 13 de 1928, en el gobierno conservador de Miguel Abadía Méndez y siendo ministro de Educación José Vicente Huertas, propuso un bachillerato de siete años, divididos en un bachillerato “común y ordinario” de cuatro años, pensado para los alumnos que no pretendían ingresar a la vida universitaria y otro de tres años o de especialización en ingeniería, medicina o derecho. Veamos, por ejemplo, el pensum establecido para los tres niveles de especialización:

1. Para quienes elegían Derecho:

Facultad de Derecho: Filosofía, ética, sociología, psicología, latín, francés, inglés, castellano (literatura).

2. Para quienes elegían ingresar a ingeniería:

Facultad de Ingeniería: Filosofía, matemáticas (aritmética, álgebra, trigonometría, geometría plana, del espacio y descriptiva), dibujo física química, mineralogía, geología, cosmografía, castellano, francés e inglés.

3. Para quienes elegían ingresar a la facultad de Medicina:

Filosofía, (psicología), latín química, física, botánica, castellano, francés, inglés, y dibujo.

Para el bachillerato denominado “común y ordinario” el decreto 57 contemplaba las siguientes materias: *religión, castellano (lenguaje y gramática), historia (patria y universal), geografía (patria y universal), matemáticas (aritmética, geometría, álgebra), física, química, historia natural, contabilidad, dibujo, higiene, francés, inglés, educación física, y conferencias sobre urbanidad e instrucción cívica”* (Uribe Misas, Op, cit., 201)

Para ir hilando el tejido que dio forma al decreto 0925 en lo relacionado con las materias del currículo, encontramos que el decreto 57 de 1928, sostenía para todos los tres niveles de especialización, (Medicina, Derecho e Ingeniería), las materias de filosofía, francés, inglés y latín, con excepción de esta última en la especialización de ingeniería. La enseñanza de la cívica, por su parte, era obviada en los tres niveles de especialización. Para entonces el inglés ya se tenía en cuenta dentro de la propuesta curricular en todos los siete niveles del bachillerato. De otro lado en el bachillerato denominado “común y ordinario”, la enseñanza del latín no estaba contemplada, en tanto que la cívica solo se impartía a manera de charlas y conferencias es decir no existía como materia regular.

Alfonso Uribe Misas en su libro “*La libertad de Enseñanza*” escrito en 1962, señala que el concepto de bachillerato técnico y el bachillerato clásico que el doctor Vicente Huertas llama bachillerato en ciencias, antecede al decreto 57 de

1928, pues, asegura que esta división o clasificación, ya existía en el artículo 11 de la Ley 39 de 1903, la cual dispuso: *“La instrucción secundaria será técnica y clásica. La primera corresponderá las nociones indispensables de cultura general, los idiomas vivos y las materias preparatorias para la instrucción profesional respectiva. La segunda comprenderá todas las enseñanzas de Letras y Filosofía”*. (Uribe Misas, Op, cit., 203)

Bien sabemos que la propuesta sobre la diversificación del bachillerato en Colombia, es planteada oficialmente por la Misión Pedagógica Alemana que vino al país en los años de 1924 a 1926. En este orden de ideas es posible considerar que a partir de este periodo, se empieza a ver de una manera más clara y coherente la propuesta de la diversificación del bachillerato, con lo que se pone en evidencia que el decreto 0925, aún está tratando de implementar dicha iniciativa.

Más adelante encontramos el Decreto 1570 de agosto 2 de 1939 en el gobierno de Eduardo Santos, aquí se divide el bachillerato en dos periodos: uno de cuatro años de cultura general y uno superior de dos años, pensado como preparatorio para carreras profesionales.

En este decreto y en consonancia con el decreto 0925, se impartía el idioma francés para los dos primeros grados, para el tercer y cuarto era reemplazado por el inglés, más la cívica, pues esta no se enseñaba en los dos primeros grados. Para los niveles V y VI era infaltable la enseñanza del latín y la filosofía.

El gobierno Santos y su ministro de Educación Alfonso Araújo, consideraron pertinente rebajar el número de horas del pensum²⁸. Se puede entonces advertir

²⁸ Así reza un aparte del decreto 1570 de agosto 2 de 1939, a propósito de lo pesado del currículo escolar “Que el actual plan de estudios de bachillerato está muy recargado, tanto en número de horas de clases semanales como de número de materias que se estudian cada año”. Ver. Educación Colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. TOMO I. Op cit.

que la discusión en torno al número de materias y horas en el pensum, es muy anterior al decreto 0925 y que tienen por tanto una presencia embrionaria en los decretos que lo precedieron.

En este mismo periodo de gobierno se emana el Decreto 653 de marzo 10 de 1942,²⁹ cuando la cartera de Educación la ocupa Germán Arciniegas. Aquí se plantea por primera vez el concepto de bachillerato elemental y bachillerato superior. Esa primera etapa de la Enseñanza Secundaria de cuatro años de duración, se llamaría bachillerato elemental, en tanto que la segunda se llamaría bachillerato superior de seis años:

“quedó también acordado el bachillerato elemental, que sirve para que el estudiante, al terminar el cuarto año, pueda seguir carreras menores que no exijan el título de bachillerato superior. El objeto de esta división en bachillerato elemental y bachillerato superior consiste en descargar los dos últimos años de la segunda enseñanza de un personal que, o no está capacitado para entrar en la Universidad, o no tiene vocación para ello, o carece de los medios indispensables para sostener un largo período de estudios” (Memoria del Ministro de Educación Nacional. M.E.N. 1942)

El citado Decreto no aplicó y fue derogado al corto tiempo igual que lo sucedido con el decreto 0925 de 1955.

Refiriéndose a este decreto y al 0925 de 1955, Agustín Nieto Caballero decía:

No es quizá inoportuno recordar que fue Germán Arciniegas el primero en lanzar hace 13 años, (1942) cuando ocupaba la Cartera de Educación la curiosa idea de un bachillerato de 4 años. Atacamos entonces el decreto firmado por él, sus mejores amigos, y desde luego sus opositores también, que no eran pocos. (...)si comparamos el decreto de S. S. con el del Ministro Arciniegas, S.S. convendrá en que por más de un concepto tiene mayor amplitud el de su lejano antecesor .Y sin embargo lo combatimos”.(Nieto Caballero, Óp., cit., 137)

Este comentario irónico de Nieto Caballero es otra pista para rastrear los antecedentes del 0925, y su aplazada urgencia.

²⁹ Ver “Memoria del Ministro de Educación Nacional de 1942”M.E.N..PP79-80.

Un cuarto Decreto, el 075 de enero 17 de 1951, (Gobierno de Laureano Gómez) planteó un bachillerato de seis años, dividido a su vez por uno de cuatro años o de cultura mínima.

En este decreto persisten materias como el francés con una carga horaria de cuatro horas para los grados I y II, mientras en los niveles III y IV, se le da preeminencia al idioma inglés con una intensidad de cinco horas semanales. De igual forma la enseñanza de la cívica y la urbanidad son contempladas dentro del “Tiempo Libre” al que se le asigna un promedio de ocho a nueve horas. Estas asignaturas se replantean en el 0925 que se encarga de sustituir el francés por el inglés y de transformar el llamado “Tiempo libre” en “Curso Dirigido”.

Este decreto (el 0925) a su vez deroga los planes de estudio establecidos en los años 1945 y 1947 respectivamente, ratificando el profundo e inestable escenario de la Segunda Enseñanza en el país. A propósito de este intrincado escenario de planes escolares, Uribe Misas hace un oportuno y válido comentario: *“Es tan enredada esta madeja educativa que al mismo investigador, por paciente que sea, le queda muy difícil presentar ante el lector la tela de Penélope, aunque acuda al orden cronológico y estudie la obra de los distintos gobiernos”* (Uribe Misas.1962 *Óp. cit*, 13-59)

En el mismo año 1951 se modificó el Plan de Estudios para la Segunda Enseñanza. El Doctor Urdaneta Arbeláez, encargado del poder ejecutivo y su ministro de Educación Azula Barrera, dictan el Decreto 2550 de diciembre 11 de 1951.

Tal decreto cambió aspectos sustanciales del decreto 75 del mismo año; en relación con las materias de que habló y cuestionó el decreto 0925, encontramos la enseñanza del idioma inglés para los grados I, II, III, respectivamente, no se establece la enseñanza de la cívica ni de la urbanidad,. Para el grado IV, se

plantea la enseñanza del idioma francés y del inglés, finalmente para los grados V y VI, se establece la enseñanza del inglés, del francés y de la filosofía. Aparte de instaurar unas materias de “*cultura mínima obligatoria*” compuestas por aritmética castellano, ortografía, redacción ,religión ,geografía de Colombia , organiza para el bachillerato un promedio de diez a doce horas por semana de tiempo libre para que sea distribuido en la intensificación de materias y otras actividades educativas.

Luego de este último decreto (2550 de 1951), el Consejo Superior Permanente de Educación, estando a cargo del poder ejecutivo Urdaneta Arbeláez y como ministro de Educación Lucio Pabón Núñez, decide iniciar un *análisis profundo*, del tema educativo en el país. Para el efecto y luego de varios años de consultas, fueron convocados, como una y otra vez sucedió, los más destacados representantes del medio académico nacional, la Iglesia, la Confederación Nacional de Colegios, la Universidad, el sector de la enseñanza privada, la enseñanza industrial y la primaria entre otros. En esas largas deliberaciones y consultas, el Consejo Superior “*Por práctica unanimidad de votos, elaboró un plan de estudios muy orgánico, que limitaba a cinco o seis materias en cada uno de los seis años, sin especializaciones, desarrollando estas materias lenta y paulatinamente a través del periodo secundario*”. (Henao, Op, cit,18)

Cabe anotar dos aspectos: primero que este último plan de estudios de donde retoma oficialmente Caicedo Ayerbe la propuesta, sólo se establece inicialmente para la enseñanza primaria y en segundo lugar, que hace un ajuste al desbordado horizonte de materias, que los currículos anteriores siempre habían mantenido.

Mientras este plan se pensaba para la básica primaria, Caicedo Ayerbe trazó su reforma 0925 desde el bachillerato, para que luego se extendiera a la primaria y finalmente a la Universidad. Cuando culmina todo este proceso, año de 1953, ya bajo la cartera ministerial del doctor Mosquera Garcés, primer ministro de Rojas

Pinilla, el plan se intenta someter a una consulta en los colegios de enseñanza secundaria del país; sin embargo esta decisión fue reconsiderada, hasta que la retoma el conservador Daniel Henao Henao, segundo Ministro de Educación del gobierno Rojas, y es aprobada luego de ligeros ajustes.

Gran parte de quienes intervinieron en este plan, serían los mismos que se opusieron a los presupuestos del decreto 0925 de 1955. Figuraban Monseñor José Manuel Díaz, representante del señor Cardenal, don Agustín Nieto Caballero, el Rvdo. P. Emilio Arango, y el doctor José Manuel Rivas Sacconi, último ministro de educación de Rojas Pinilla.

Cuando el ministro Daniel Henao, luego de su efímera permanencia en la cartera de Educación, que comprendió los meses de febrero a abril de 1954, pasó ser llamado como miembro de la Asamblea Nacional Constituyente, el plan pasa a manos del tercer ministro de Educación de Rojas Pinilla, el doctor Aurelio Caicedo Ayerbe, quien según sus críticos, le dio un giro radical a esta propuesta pues:

“en vez de él fue expedido otro, que dividía el bachillerato en básico de 4 años y universitario de dos suplementarios daba primacía al Inglés sobre toda lengua extranjera, conserva sólo del anterior plan la reducción de horas y la implantación de estudio dirigido en los colegios. Es el plan del Decreto 0925 de 1955. De todos es conocida la reacción que causó al país” (Henao, Óp., cit,19)

Efectivamente el decreto 0925 fortaleció dentro del currículo la enseñanza del idioma inglés en cinco horas semanales para los grados I y II, cuatro horas para el grado tercero y tres para el cuarto, además estableció el Curso Dirigido con tiempo de diez horas por semana y la tarde deportiva de tres horas respectivamente.

Esta es pues la antesala, el embrión de donde partió el cuestionado decreto 0925 de 1955, motivo de esta investigación y del cual iremos hilvanando sus aspectos más polémicos o particulares.

3.2 Las justificaciones del decreto 0925

“ Que es unánime en el país la convicción de que el actual bachillerato adolece de graves fallas, tales como el excesivo número de materias, su desarticulación, el recargo de los programas la ausencia de criterio psicológico en la selección y distribución de asignaturas, (...) Que el Estado debe atender a esas aspiraciones vocacionales, diversas de las estrictamente universitarias, abriendo nuevas sendas a la capacitación profesional en institutos especiales y estimulando el progreso económico con la organización sistemática de nuevas carreras que el desarrollo del país reclama inaplazablemente y que en la actualidad se ejercen en forma empírica y desarticulada”(M.E.N. Op, cit)

El uso de este pronombre relativo –que-, podemos entenderlo como la inicial justificación a un conjunto de “quejas” o ¿reclamos? en la que se ampara el Decreto en sí, para que el país educativo entienda lo pertinente de la reforma al bachillerato colombiano.

Por esta misma fecha y mientras el presidente Rojas Pinilla firmaba este Decreto extraordinario, único hasta entonces –marzo de 1955-; su ministro de educación, doctor Aurelio Caicedo Ayerbe, explicaba al país por radio y televisión los alcances de la Reforma del Bachillerato. Los preocupantes factores que motivaron la misma y cuyos gérmenes se anclan en el reciente pasado de la caótica educación nacional, pues demostraba que las reformas, que en anteriores momentos se habían desarrollado y propuesto para el sector educativo, no habían dado solución o respuesta a las problemáticas identificadas por todos y causas, ellas mismas, de las constantes reformas.

Las justificaciones estaban pues dadas por la contundencia de los hechos:

“El problema del bachillerato excede pues, inmensamente la órbita de las discusiones pedagógicas abstractas y rebasa todos los intereses particulares, porque afecta de lleno el destino y el rumbo del país. Es por ello por lo que este gobierno ha querido sacarlo al más amplio de los debates públicos” (Caicedo Ayerbe .Op.cit)

En un documento de 28 cuartillas el ministro Caicedo explicó al país la esencia misma de la Reforma y de las implicaciones que ésta traía para el futuro de la educación de la nación. Luego el gobierno central mediante decreto extraordinario 0925, echó a rodar lo que se veía como un sustancial cambio de la Segunda Enseñanza y del bachillerato en general en todo el país:

“Que el bachillerato no debe organizarse solamente como etapa de preparación para el ingreso a las Universidades, sino como ambiente dentro del cual se promueve, con estímulos adecuados el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente, sean físicas morales, intelectuales o estéticas, por constituir este desarrollo armónico de la personalidad la mejor preparación para los estudios superiores”.(Caicedo Ayerbe, Óp. cit)³⁰

El decreto planteaba el inventario de fallas del Bachillerato colombiano y en consecuencia proponía un cambio en cuanto a su constitución general. En resumen plantea la reforma:

- Excesivo y desarticulado número de materias y de programas. En este aspecto sugiere frenar las excesivas *tareas domésticas* así como su desarraigo de la cotidianidad del educando y del país.
- Ausencia de criterios psicológicos tanto para la distribución como para la asignación de los programas y /o asignaturas

³⁰ El Ministro destaca el valor de la psicología experimental de clara tradición positiva desde la cual se reconoce la necesidad de tener en cuenta las edades de los educandos para la asignación de materias y criterios de selección escolar. división y clasificación.

- Rechazo rotundo al “*memorismo estéril*” que arroja, entre otros pobres resultados, la mediocre preparación de los estudiantes cuando ingresan a la vida universitaria.
- Y que el bachillerato no debe ser visto únicamente como el paso a la vida universitaria, sino también como el escenario propicio para el desarrollo integral del discente y de su verdadero interés vocacional, entre otros aspectos.

Propone a su vez el decreto de la creación del bachillerato básico de cuatro años y bachillerato universitario de seis. Para el efecto deja desarrollado el programa de los primeros cuatro ciclos o bachillerato básico. El cual y de manera gradual empezará a regir a partir del año en curso. Es decir que sólo dentro de cuatro años -1955 -1958-, estaría plenamente aplicado y desarrollado el bachillerato básico; de igual forma fija un tiempo prudencial para definir el programa del bachillerato universitario, que empezaría a regir, siguiendo la gradualidad establecida para el bachillerato básico, a partir de 1959 y 1960 respectivamente. En otras palabras, el decreto estaba planeado a seis años.

El bachillerato, así definido permitía el ingreso a carreras menores que el gobierno posteriormente organizaría, en tanto que para el bachillerato universitario de seis años, se ofrecía una orientación vocacional en tres frentes: Ciencias Naturales, Ciencias Técnicas y Disciplinas Humanísticas.

Cuando se comparan las materias la intensidad de las mismas dentro del currículo, así como los métodos de estudio, es cuando realmente se empieza a dimensionar el alcance y la fundamentación de la propuesta curricular del año 1955.

Los aspectos que contempla el decreto están relacionados con: cuestionamiento a los métodos de enseñanza³¹, las “*fallas del bachillerato*”; entre las que resalta el hecho de tratar de mantener dentro del currículo, la enseñanza de la cívica, de la filosofía y del latín, entre otros aspectos. Finalmente habla de la necesidad de cortar con el legado de la llamada Cultura Francesa, propia de la que él llama generación del Centenario.³² De otra parte se refiere al tema del analfabetismo en Colombia y de la conveniencia que para el país significa la aplicación de esta medida o decreto extraordinario. Veamos.

³¹ Los métodos de enseñanza que señala la reforma, son dos: el Método progresivo intensivo y el Método cíclico o concéntrico. Del segundo sabemos que fue introducido como novedad por los Lasallistas

³² La generación del centenario fue una generación “afrancesada”, término a la vez elogioso y peyorativo que se aplica a los intelectuales un tanto divorciados de los humildes menesteres nacionales. Puede afirmarse que no hubo político o diplomático de rango que no dominase el más cortesano francés parisiense. Pero entre aquella realidad y la de hoy median circunstancias que hacen preciso replantear el problema y preguntarse serenamente, sin viejas añoranzas espirituales, cuál es la lengua viva que tiene una mayor importancia para las gentes jóvenes de Colombia. (Caicedo Ayerbe. Op,cit)

CAPÍTULO 4

4.1 Los métodos cíclico y progresivo

Caicedo Ayerbe comenta que estas dos “*concepciones pedagógicas*” se apoyaban en “*supuestos encontrados*”. El método Intensivo Progresivo, considera que el estudiante a través de los diferentes cursos debía pasar de una materia a otra. Para el efecto era necesario la intensificación “exhaustiva” de la materia.³³ Para este sistema comenta el ministro la “*materia es el objeto fundamental de la enseñanza*” aspecto este que termina por desconocer los aspectos de índole subjetivo y de desarrollo intelectual en la adolescencia.³⁴ El sistema implicaba necesario extender las mismas materias o grupos de materias, a lo largo de todo el ciclo escolar

Al hablar de los dos métodos vigentes en el sistema educativo nacional, el cíclico y el progresivo; Caicedo Ayerbe señala que “*El método progresivo pretende, funcionar como un sello, sobre una mentalidad inalterable. Estima que la inteligencia de los adolescentes es uniforme, sólida e idéntica a si misma*”. (Caicedo Ayerbe, Óp. cit)

Según el Ministro, tal supuesto desconocía los avances de la psicología aplicada.³⁵ y de la misma experiencia pedagógica, añadía que los errores

³³ Aconsejaban intensificar una determinada asignatura exhaustivamente. Semejante criterio suponía, por ejemplo, que el estudio del francés debía hacerse en dos años intensos terminados los cuales se abandonaba aquella lengua para seguir el estudio concentrado del inglés tras el cual, finalmente, aparecía un estudio concentrado del latín. Idéntico desarrollo proponía para las disciplinas sociales y las matemáticas” (Ayerbe Óp. cit)

³⁴ “consideraba que las inteligencias jóvenes requieren sucesivo revestimiento de verdades o nociones, pues lejos de asimilar en proporción directa a la intensidad de la enseñanza ellos aprenden por una especie de comprensión sucesiva y porosa que los hace permeables a nuevas zonas de conocimientos.

³⁵ En el informe del proyecto para el Primer Plan Quinquenal, Betancourt Mejía, su gestor principal al señalar los defectos fundamentales del plan actual del bachillerato - años 1955 -57; comenta que “Con base en los estudios sobre la Psicología del Aprendizaje, se tiene por inconveniente en nuestros días el sistema de cursar durante uno o dos años una materia, con toda la intensidad posible, para luego, dándola por concluida, abandonarla y comenzar el estudio de otra diferente. Está demostrado que lo aconsejable es, por el contrario, tomar una rama del conocimiento y conducirla sin interrupción a lo largo de los estudios, tratando de conquistar paulatinamente círculos mayores y pisos más profundos y

cometidos, así como los resultados, eran pobres, evidenciando una vez más el desconocimiento del universo y mentalidad del adolescente.

Del método cíclico, opinaba: *“produjo, en su aplicación males tan grandes como los del sistema que rechazaba y contradecía”* (el progresivo) Pues al atomizar o diluir las materias, -señalaba Caicedo Ayerbe- hacía perder a la enseñanza, toda su profundidad y esencia pues *“produjo la dispersión del interés y estimuló la pasividad de las inteligencias jóvenes, aminorando sus posibilidades creativas”*. (Ibíd.)

Para justificar su punto de vista Caicedo Ayerbe argumentaba que pedagogía y psicología aplicada eran sinónimos y que como tal, los sistemas a priori estaban desconociendo otras formas de conocimiento. Que se aprendía no sólo desde la comprensión, sino también desde la vivencia, entendida esta última como *“un testimonio de la conciencia frente a una idea o a un acontecimiento determinado (...) que la inteligencia es solo una de las formas del conocimiento y que además de ella otras facultades contribuyen al enriquecimiento del acervo subjetivo del hombre ”* (Ibíd.) Obsérvese al respecto la contundente actualidad de estas últimas apreciaciones que vinculan las más recientes teorías sobre la comprensión y el aprendizaje significativo. (cf Blythe,2002; Ausubel, 1989). La actualidad de las posturas de Caicedo Ayerbe no solo se refiere a los problemas de la comprensión y del aprendizaje sino también a las recientes teorías sobre jóvenes y juventud; pues señala a este respecto que los cambios producidos entre los 12 y 18 años de edad, que nosotros llamaríamos hoy pubertad y adolescencia afectan sobre manera y *“radicalmente el interés, la concentración, la retención y la capacidad del estudiante independientemente del índice aislado de su inteligencia.”* (Ibíd.)

firmer. El Plan actual del bachillerato está concebido, en esto como en otros aspectos, según el criterio valedero para el adulto ya formado, quien para lograr la especialización y dominio exhaustivo de un determinado campo del saber, debe proceder en forma intensiva y no progresiva” Primer Plan Quinquenal, MEN. 1957 PP 33,

Esto para explicar que el alumno de la Segunda Enseñanza, era por lo tanto un ser dinámico y en constante cambio. De ahí que en el proceso de enseñanza – aprendizaje, se debían “*establecer sucesivos y graduales frentes de contacto o de choque*”, que tuvieran en cuenta las particulares condiciones del estudiante, de su entorno, para que así mismo los resultados fueran los mejores y los más óptimos.

Según se puede ver los métodos anteriormente enunciados el método cíclico o de los círculos concéntricos y el método progresivo intensivo, no estaban o no habían respondido acertadamente a las exigencias de la escuela y mucho menos al desarrollo mental de los jóvenes.

Sugiere sutilmente el Ministro, una conjunción de métodos, para solucionar el caótico estado de cosas, pues:

“la pedagogía colombiana ha estado atacada en su raíz por la dicotomía que confunde el conocimiento con el ejercicio del conocimiento (...) No se trata de enseñarles a los alumnos a despreciar la lengua sino a servirse de ella integral, ágil, armónicamente.(...) Mientras aquí importa más el problema abstracto del subjuntivo y el complemento directo, allá se redacta mejor y se conocen más los modelos clásicos y vernáculos. Existe entre nosotros una tendencia botánica y taxonómica para la enseñanza del español, porque se ha confundido de manera radical el mensaje de nuestros grandes humanistas y filólogos con las labores docentes de la segunda enseñanza.” (Ibíd.)

En este mismo orden de ideas las apreciaciones del Ministro resitúan el debate en torno a los métodos: (cíclico o de los círculos concéntricos, y el método progresivo) cuya diferencia básica podría entenderse hoy, como un debate de forma entre fragmentación de los saberes versus el disciplinamiento de la mente a partir de la mnemónica, la repetición y el adiestramiento, sin afectar, ninguno de los dos, el problema central de la construcción del conocimiento.

En efecto lo que el debate parece mostrar es una discusión bastante reducida del problema del método en torno al número de materias: la segmentación taxonómica

de los saberes (método cíclico) versus el trabajo intensivo sobre la misma plataforma de contenidos, en esa lógica el debate se centró en cuáles eran las diferencias entre uno y otro método. Para el método progresivo intensivo, por ejemplo solo bastaban cinco materias por año, para un total de 30 durante todo el sexenio. El método en sí, al reducir considerablemente el número de materias, permitía que el alumno enfatizara más sobre las mismas, hasta apropiarse en cierta forma de este saber. Así lo entendía Alfonso Uribe Misas, *“el método progresivo o intensivo, el que martilla diariamente, o por periodos muy próximos y muy regulares, sobre la misma materia, hasta lograr el relativo dominio elemental de ella”* (Uribe, Óp., cit, 152)

El temor que existía al aplicar este método según muchos pedagogos, y entre ellos los defensores del método cíclico, es que el alumno podía olvidar fácilmente lo aprendido en los años anteriores.

El método progresivo intensivo a su vez, atacaba de lleno el currículo enciclopédico propio del método cíclico, ajustándose de paso a una propuesta pedagógica más viable y coherente. El método cíclico, muy al contrario del progresivo intensivo, defendía la tesis que:

“si el alumno estudia una materia día por día durante el segundo y el tercer año de bachillerato, por ejemplo, al llegar al sexto año la habrá olvidado por completo. Y de allí deducen, caprichosamente, que, para evitar que el alumno olvide lo que estudia, hay que repetir a “pedacitos” todas las materias, en sentido progresivo, de modo que se sature de ellas, durante un ciclo racional”. (Ibíd.)

Este método obligaba, entonces, a segmentar o fraccionar las materias durante los dos ciclos del sexenio del bachillerato. De ahí entonces la mordaz crítica del ministro Ayerbe, al decir que:

“Cansancio mental, fatiga, desinterés, eran los resultados naturales de semejante carrusel pedagógico que giraba en torno de sí mismo con un monótono sonsonete cultural. El más desastroso de sus efectos fue sin duda el haber llenado de escepticismo y desinterés nuestra juventud acerca del valor del saber, de su objeto y su empleo. Un mozo de dieciocho años que ha aprobado seis cursos de bachillerato, con un total de cuarenta asignaturas diferentes divididas y

subdivididas en un verdadero matorral de programas llega hastiado a la vida y es indiferente a ese juego de caleidoscopio que significa para él la enseñanza. (...) La gramática debe ser un auxilio y no un tósigo, debe mostrar primordial y ejemplarmente lo valioso de las formas y del giro idiomático antes de someterlo a la disección logística. (...) que por ejemplo, ha fracasado sistemáticamente entre nosotros la enseñanza del español, desarticulado en las siguientes piezas gramaticales: ortología, analogía, ortografía y dicción, que el alumno no era capaz de reunir en una redacción siquiera mediana (...) Este aspecto es capital en la reforma de la enseñanza secundaria. No se trata de enseñarles a los alumnos a despreciar la lengua sino a servirse de ella integral, ágil, armónicamente.” (Caicedo Ayerbe, Óp., cit)

Uribe Misas, dos años después se refería al método cíclico como “el de los pedacitos, materias y mas materias, círculos y círculos tan infernales como los del vate florentino, océano sin fondo y sin orillas en donde se ha ido ahogando paulatinamente nuestra gallarda juventud” (Uribe, Óp., cit, 152).

En el punto siete de la encuesta que dio paso al decreto 0925 de 1955 y que hemos señalado con anterioridad el ministro Caicedo Ayerbe preguntaba si era pertinente regresar al método intensivo toda vez que este no estaba vigente u optar por el método cíclico a través de cursos diferentes o lo que era mejor, *“participar de ambas teorías con base en la experiencia*

Los expertos de los que hemos venido hablando, expresaron sus particulares puntos de vista sobre los mencionados métodos. La lectura de estas apreciaciones nos permitirá un mayor acercamiento a lo que los actores del debate pensaban de los mismos, y a la forma como eran aplicados o defendidos dentro del escenario de la escuela. Veamos:

El Padre Emilio Arango objetaba el método cíclico, al que consideraba responsable de la multiplicación de las materias y de la fragmentación de las asignaturas “al buscar su división y continuidad en varios años. (Arango, Óp., Cit, 21). Señalaba a su vez que “al abuso que de este sistema se ha hecho en

nuestros métodos educativos desde el año de 1936 atribuyo en gran parte la deficiente formación de los bachilleres (Ibíd.)

En contravía rescataba el método progresivo porque facilitaba la reducción de materias y

“no está en ninguna manera reñido con una sana pedagogía, ni ha sido como piensan algunos, definitivamente rechazado de las escuelas secundarias en países más adelantados que el nuestro (...) Sin desconocer las ventajas que en determinadas materias puede tener el método cíclico o progresivo, yo me ha declarado siempre enemigo de la fragmentación de las asignaturas en los distintos años del bachillerato” (Arango, Óp., cit, 22)

Finalmente luego de resaltar los aspectos positivos o negativos de cada método, el Padre Arango no descarta ninguno, pues consideraba que en ciertos casos o materias como las Matemáticas, el método cíclico, es pertinente, pues *“el álgebra, la geometría, la trigonometría y aún la física vienen a constituir verdaderos círculos concéntricos, para usar la clásica formula de este sistema.”* (Ibíd.)

Esta misma apreciación la defendía el Rector de la Universidad Nacional, el doctor Vergara Delgado quien consideraba que *“Hay asignaturas que a mi modo de ver se benefician del sistema intensivo tales como las matemáticas, física y aún química. Pero definitivamente en los idiomas, ciencias naturales, historia, religión, castellano, el mejor es el sistema cíclico sin pulverizarlo tanto que sea difícil después unir los retazos”*(*El Tiempo*, 20, marzo, 1955)

De otra parte el más duro oponente de la Reforma el pedagogo liberal Agustín Nieto Caballero, y defensor del método cíclico señalaba que:

“si los conocimientos han de adquirirse no sólo por su valor en sí, sino por la disciplina mental que ellos implican, no parecen indicados los llamados sistemas intensivos que van abandonando las materias tan pronto como el curso queda terminado. Creemos que no se trata de ganar materias año tras año, sino de desenvolver paulatinamente el espíritu por medio de ellas” (Nieto, Óp., cit, 21)

Tiempo después Uribe Misas respondería a esta apreciación, al decir que *“Nada más infundado y caprichoso que esta manera de razonar. Pues si después de dos años continuos de estudio diario o alternado se olvidan las materias se olvidarían también después de un trienio de “pedacitos” interferidos por “pedacitos” de otras materias . Y cuenta que más se fija en la memoria lo aprendido sin interrupciones, sin distracciones y sin interferencias, que lo aprendido a pedacitos entre un laberinto de múltiples materias”* (Uribe Op, cit, 153)

El padre Mejía Montoya por su parte decía, a propósito del sistema cíclico, que *“ es bello ideal teórico pero ya vimos su pésimo rendimiento en nuestros bachilleres.(..) El sistema intensivo antiguo y los repasos y repeticiones y el ejercicio moderado de la memoria son más eficaces al menos para nuestro temperamento. (Mejía, Op, cit, 23).*

En su libro *“La Libertad de enseñanza en Colombia”* el doctor Alfonso Uribe Misas, Rector de la Universidad de Antioquia hace un vehemente ataque al sistema cíclico o de los círculos concéntricos, al que acusa de ser producto del errático accionar del Estado –Docente.³⁶ Para el efecto se remonta al Decreto 1283 de 1935, donde *“aparecieron como plagas destructoras de la autentica cultura la pansofia, que quiere sabérselo todo, la increíble subdivisión o atomización de las materias, y ese método cíclico que es el maremágnum infernal en donde han sucumbido hasta hoy sucesivas generaciones de profesores y alumnos. (Uribe. Óp., cit, 144)*

Este mismo autor que criticó duramente la reforma Ayerbe o decreto 0925, termina diciendo del método cíclico o de los círculos concéntricos que *“Los sostenedores de los “círculos concéntricos” son los corifeos de la pansofia la que se ven obligados a defender porque sólo en tales círculos se puede colocar y distribuir ese pandemónium de los planes enciclopédicos”* (Uribe, Óp., cit, 153)

³⁶ Este discurso del Estado Docente, es utilizado por la iglesia y los sectores de la educación privada del país; la Confederación de Colegios Católicos (Conaced), en especial; para señalar al Estado legislador, autoritario e infalible en temas educativos; violador de la llamada Libertad de Enseñanza y de los mismos preceptos constitucionales, al decir de ellos.

Cerrando aquí con estos puntos de vista sobre los métodos de enseñanza, queda claro que el espíritu de la reforma del bachillerato, decreto 0925, lo que hace es recoger parte de esta polémica, con el ánimo de replantear una propuesta más clara, viable en todo el proceso de enseñanza –aprendizaje, pues los métodos utilizados hasta entonces arrojaban mediocres resultados.

4.2 Las fallas del bachillerato o el lugar de las asignaturas clásicas y modernas

El segundo tema que abordó el Ministro Caicedo Ayerbe en su conferencia sobre la reforma fue el relacionado con las fallas del bachillerato, entre las que comentó la necesidad de replantear la permanencia dentro del currículo, de la cívica, la filosofía, el latín y el francés:

“La segunda enseñanza colombiana no ha sido nunca un medio vital, una posibilidad de conectar el espíritu con lo real, de capacitar para la vida, de suscitar inquietudes e intereses intelectuales en el adolescente o de estimular sus facultades creadoras. Por el contrario, nuestro bachillerato ha sido solo una meta académica vacía de contenido verdadero. A esto se debe la frustración de tantas vidas jóvenes agobiadas por la sensación de su propia ineptitud después de recorrer el más penoso pénsun de estudios secundario” (Caicedo Ayerbe. Op.cit)

En este aparte están explícitamente señalados los aspectos por los cuales el bachillerato colombiano “*adolece de grandes fallas*”. En primer orden según el citado Ministro, encontramos falencias en los sistemas pedagógicos, que como bien señala no sólo están a espaldas de los intereses y particularidades de los educandos sino que también están ajenos a las condiciones y necesidades del país. Un mal viejo y plenamente discutido, pero nulamente asumido por la dirigencia académica y cultural del país “*el mal había sido anunciado hace ya varios años (...) el error fue repetido y repetido por que en el fondo se trataba de un vanidoso pecado, de un incurable orgullo doctoral (...) sin consultar las urgencias nacionales ni la realidad psicológica de los alumnos*” (Ibíd)

Esto resulta tan evidente que cuando se leen los editoriales de prensa de años y décadas anteriores al año de 1955, se encuentra con las mismas críticas e inquietudes de reforma del bachillerato, similares en gran medida a los recogidos por el Decreto 0925 de 1955.

Dice el Ministro que todo ese “*esfuerzo*” hecho supuestamente a nombre de las humanidades y de la cultura en general, no había aún arrojado los resultados esperados por la comunidad educativa y cultural del país. Las críticas que venían de las mismas universidades y centros de formación, ratificaban las tesis del Ministro de la cartera de Educación. Al terminar el sexenio del bachillerato y luego de recibir un caudal de más de sesenta materias de todos los matices, el alumno terminaba convertido en una víctima del desorden curricular y pedagógico del país “*Si es verdad aquella paradójica observación de que cultura es lo que queda cuando todo se olvida, nuestro bachillerato nunca produjo un solo brote de cultura*” (Ibíd.)

Consideraba el Ministro que muchas de las materias del currículo, lejos de cultivar e influenciar el espíritu y la consciencia del estudiante, terminaban despertando un rechazo frente a los saberes y las disciplinas; para el efecto señala el caso del latín al que considera fundamental para el reconocimiento del legado y literaturas clásicas, pero que dadas las carencias de orden pedagógico terminaba despertando en los jóvenes la apatía y el rechazo “*una enseñanza deficiente e inadecuada del latín, enseñanza que para la inmensa mayoría de los alumnos sin aspiraciones académicas resultaba no solamente una carga pesada sino un reto a su vocación específica y a su deseo de una enseñanza positiva para los fines de su propia existencia*” (Ibíd.) Con esta apreciación vuelve el Ministro a poner sobre la mesa la preocupación dominante de la tarea pedagógica:

La pregunta sobre la viabilidad dentro del currículo, parte de dos supuestos: si dentro del escaso tiempo asignado para el latín por ejemplo, es posible lograr

resultados positivos que redunden en un efectivo aprendizaje y en segunda instancia, si la enseñanza del mismo es pertinente para los alumnos que no quieren aprenderlo, por cuanto sus motivaciones e intereses apuntan a otros horizontes:

“Resulta evidente que si el país quiere formar sus latinistas, estimular la vida académica y propender al conocimiento de las literaturas clásicas debe hacerlo por fuera del bachillerato brindándole a quien tenga esa vocación la posibilidad de especializarse en esas ramas, y así lo libraríamos de los pésimos resultados que la enseñanza del latín viene produciendo en nuestro actual bachillerato (...)Contrariamente el ministerio no tiene conocimiento de un solo bachiller que haya logrado dentro de los programas actuales dominar la sintaxis latina o traducir siquiera una placa conmemorativa. Así, pues resulta falso afirmar que la supresión del latín de los programas oficiales altere nuestros niveles de cultura clásica humanística, cuando es apenas la confesión franca de un fracaso comprobado hasta la saciedad más dolorosa” (Ibíd.) .

Esto aplicaría no solamente para el caso del latín, pues cuando el ministro Caicedo Ayerbe hacía estas afirmaciones el señor Walter O. Kaufman representante de un reconocido centro para la enseñanza del idioma inglés comentaba que no sólo compartía con beneplácito la reforma del Ministro sino que también comentaba que la enseñanza del inglés en el país era un total fracaso:

“Ocurre que por el Centro de Inglés han pasado los últimos diez años bachilleres y profesionales de casi todos los planteles de Colombia y en todos ellos hemos encontrado el mismo desconocimiento aterrador del inglés, después de haberlo estudiado durante cuatro y cinco años. (...) En el mejor de los casos estas personas eran mediocres traductores del inglés al castellano, pero ni lo hablaban, ni lo entendían” (El Tiempo. 4, abril, 1955. “Deficiente la enseñanza del inglés en los colegios del país”)

En el mismo sentido frente al tema de la filosofía el Ministro opinaba que ésta debería dejarse para los últimos niveles: V y VI pues el grado de abstracción mental por parte del alumno no era el mejor en estas edades. Que por ser el alumno un ser básicamente fenomenológico, está más presto a explicar y concebir el mundo desde la perspectiva misma de *“las entidades y cosas presentes a la intuición intelectual”*. Señalando que:

“en primer término hay que reconocer que la inteligencia es solo una de las formas del conocimiento y que además de ella otras facultades contribuyen al enriquecimiento del acervo subjetivo del hombre. Se aprende, pues, no solo con la comprensión sino también con la vivencia, entendido este término como un testimonio de la conciencia frente a una idea o a un acontecimiento determinado”(Caicedo Ayerbe, Óp., cit)

Esta perspectiva, no sólo fue uno de los aspectos en los que apoyó el jefe de la cartera de Educación su rechazo a la filosofía dentro del bachillerato. También señaló frente a la enseñanza de la lógica, que si bien ella contribuía para la formación del criterio en el estudiante como mecanismo de capacitación de la inteligencia, no era propiedad ni particularidad de la lógica, el permitir que se llegue al enriquecimiento del intelecto y la capacidad de argumentación pues:

“toda disciplina sabiamente enseñada y lealmente aprendida produce un enriquecimiento intelectual (...) no puede derivarse de ello el que el estudio de las reglas de lógica sea indispensable para el recto razonamiento (...) De la misma manera no puede confundirse el conocimiento de la ética con la moralidad de un individuo: puede conocerse punto por punto la mecánica logística y ser un pésimo argumentador “(Ibíd.)

Similitud de argumentos esgrimió frente a la metafísica y a la enseñabilidad de la filosofía en general, que por estar distante de lo volitivo de los intereses concretos, vitales y del ambiente del joven, terminan arrojando funestos resultados, una muestra de ello era que:

“Las más despiertas inteligencias juveniles suelen encallar en la filosofía por falta de interés o por exceso de reclamos vitales diferentes a la mera abstracción. El ausentismo de los alumnos a estas disciplinas prueba no la incapacidad de nuestra juventud sino la incongruencia entre el objeto y el sujeto de la enseñanza (...) nadie aprende nada distinto de lo que le interesa”. (Ibíd.)

Preguntaba Caicedo Ayerbe el por qué de la preeminencia y defensa de la filosofía dentro del currículo, cuando los mismos resultados y aportes al caudal filosófico local o regional por parte de Colombia eran “tristísimos”. ¿Dónde están nuestros

tratadistas o siquiera comentaristas de filosofía? ¿Cuántas las publicaciones de su género? -se preguntaba.

Aquí en este ataque a la filosofía y el latín, la reforma se estaba jugando gran parte de su futuro, al caminar sobre campo “vedado”, generador de múltiples discusiones, aun desde tiempo de la ley Uribe: las humanidades.³⁷ Presumimos que el ministro y su equipo de asesores no desconocía los vínculos históricos que dieron forma al bachillerato colombiano y su estrecha relación con la filosofía, patrimonio “cultural” de la Iglesia católica. A propósito Saldarriaga (2003) nos dice que:

“la institucionalización del bachillerato “moderno” en Colombia (1892) coincidió con una doble coyuntura: el ascenso político del régimen “regenerador” que organizó un Estado centralista y confesional, y con la introducción de la filosofía neotomista que venía siendo diseñada por la Iglesia católica para ocuparse de la formación de la juventud (...) el hecho es que la estructuración del bachillerato como nivel educativo intermedio se hizo a partir del emplazamiento de un “curso de filosofía” como su “coronamiento” y requisito indispensable para acceder a los estudios universitarios” (Ibíd.)

Considera finalmente el Ministro que la decadencia y poco interés por parte del estudiantado frente a la filosofía marchaba a la par con su abundante presencia dentro del currículo:

“Convengamos humildemente en que la decadencia filosófica o inexistencia de interés filosófico en Colombia, coincidió con la abundancia de la filosofía en el intenso desarrollo de los programas oficiales,(...) con la misma sinceridad estimo que es imposible dentro de un tipo básico de instrucción secundaria para Colombia en los actuales momentos tener éxito en la enseñanza de las disciplinas filosóficas” (Caicedo Ayerbe, Óp., cit)

La influencia del espíritu o legado francés en el panorama educativo y cultural del país es otro aspecto al que el citado Ministro alude como falla dentro del

³⁷ La idea de eliminar aquellas materias humanísticas provocó importantes discusiones en Colombia. Bajo la Ley Uribe de 1903, se buscaba formar una nueva élite científica y administrativa, paralela a la intelectual tradicional. Esto era un requerimiento de la modernización, pero iba a producir, a la larga, un grupo de dirigentes por fuera de la formación eclesíástica, y de la filosofía católica.-(Martínez, L, Óp., cit, p 92)

bachillerato colombiano, *“Culturalmente nuestro país hizo el tránsito de colonia española a dependencia de los vastos dominios de la cultura francesa. A ella nos entregamos sin reserva a lo largo del siglo XIX y en las primeras décadas del presente”* (Ibíd.).

El país debería mirar otro escenario toda vez que la lógica económica y política del mundo había cambiado y ya no *“estábamos viviendo los años de 1910”*

La forma como el legado francés había permeado nuestro escenario cultural era evidente al parecer del Ministro, desde materias científicas, literarias, políticas y aun las relacionadas con temas triviales como la moda y las costumbres tanto que *“se torna casi en esclavitud mental, de suerte que vivimos entonces a la penúltima moda de las revoluciones francesa dados los retardados sistemas de correo. Así por ejemplo, tuvimos el jacobino de Rionegro y el reaccionario a lo José de Maistre”* (Ibíd.), aludiendo al General Mosquera y a Miguel Antonio Caro.

Considera el ministro Ayerbe que las condiciones que nos habían unido a la decadente España, o a la culta Francia, bajo la impronta de la catolicidad y latinidad bajo el actual escenario económico y político necesariamente tenían que ser reevaluados, y entre ellos los relacionados con el currículo escolar y más precisamente con la enseñanza del idioma inglés:

“ todo indica que es necesario concentrar en una sola lengua foránea el esfuerzo didáctico; y dicha lengua -como lo saben todos los que me escuchan, debe ser el ingles.(...) La obligatoriedad de la lengua francesa debe reducirse a quienes sigan carreras académicas o en las que predominen las llamadas disciplinas sociales.(...) El inglés brinda, además de sus ventajas comerciales y técnicas, un inmenso campo de curiosidad humanística y a los estudios literarios, poseyendo como posee uno de los más grandes acervos culturales” (Ibíd.)

La reforma, selló para si su propia suerte, al haber planteado la exclusión de la filosofía dentro del currículo del bachillerato, por los motivos anteriormente expuestos; pues los argumentos de índole pedagógico, motivacional y aún de

desarrollo psicológico de los estudiantes de que se valió el Ministro para obviar esta materia dentro del currículo, no importaron para nada a sus críticos. Con su tesis, aunque bien fundamentada, Caicedo Ayerbe logro el efecto contrario a lo que pretendía: que su decreto fuera acusado de materialista de cierto tinte laico y distante de los intereses de la Iglesia:

“la tendencia laicista de nuestro país, que por fortuna está reducida a una ínfima minoría quisiera implantar una enseñanza “neutra” condenada que ha sido por la Iglesia o una enseñanza puramente materialista que según su risible declaración, “éste desprovista de toda filosofía”. Como si el materialismo no fuera en sí mismo la peor de las filosofías” (Uribe, Óp.; cit, 276)

Como se ha venido señalando, la reforma en muchos aspectos de su propuesta encontró eco dentro de la comunidad académica del país, pero en lo relacionado con la eliminación del currículo del latín, la cívica, el francés y sobre todo la filosofía, produjo el total desencuentro. Desde mi perspectiva, era como minar la base de todo el entramado del sistema educativo colombiano hegemónico hasta entonces, anclado en un vetusto modelo de educación católica-humanística y por ende de filosofía católica neotomista. Tanto fue así, que los sectores clericales señalaron refiriéndose al Decreto 0925, que:

desde la Revolución en Marcha no se había dado un golpe de tal magnitud contra la Iglesia. Acusó al Ministro Caicedo Ayerbe a pesar de ser conservador, de exhibir a flor de piel un “prurito liberalizante” que provenía de la educación marxista que había recibido en el Liceo de Popayán cuando Echandía y Zalamea eran ministros” (Helg, Óp., cit, 223)

Esta férrea oposición al decreto por parte de la Iglesia le costó al Ministro no sólo la reprobación de la reforma sino también su curul en el ministerio.

De nada habían valido las constantes intervenciones del ministro a favor de la defensa de los principios católicos, ni los de su jefe inmediato el general Rojas Pinilla. “*Rojas hizo muchas concesiones a la Iglesia. Se pronunció a favor de una*

organización social acorde con los principios católicos. Estimuló la instalación de nuevas congregaciones docentes en Colombia” (Helg, Op, cit,22)

En la Resolución 272 de 1955 por citar otro ejemplo, el Ministro Caicedo Ayerbe expresaba en lo relacionado con los textos escolares sobre Historia y Geografía, que:

“... en algunos planteles de educación se están empleando libros de lectura y textos de Geografía e Historia Patria de procedencia extranjera, que no corresponde a la realidad del ambiente físico, religioso, social y patriótico del pueblo colombiano. (..) Por preconizar unos una moral y normas de conducta con prescindencia de los fundamentos católicos en que debe inspirarse toda labor educativa” (Educación Colombiana. TOMO, II Bogotá. M.E.N.1959.)

Todo esto para lograr, o mejor, mantener el apoyo y beneplácito, de parte de la jerarquía eclesiástica del país, que miraba con celo, todo aquello que escapara a su control.

A esto hay que agregar que la reforma del año de 1955, apuntó a un sector neurálgico de la educación colombiana como lo era el bachillerato, donde los intereses de la Iglesia como los del Estado se encontraban anclados :

“La enseñanza secundaria seguía como el principal terreno de conflicto entre el Estado y la Iglesia puesto que ésta concentraba allí su acción. En desacuerdo entre las dos partes estalló con ocasión de la reforma del bachillerato de 1955.(..) señalaba a la Iglesia que los tiempos habían cambiado desde la llegada de las comunidades francesas a fines del siglo XIX. Colombia no se encontraba ya atada al humanismo europeo; en adelante en la formación de las jóvenes generaciones era preciso tener en cuenta la dependencia económica de los Estados Unidos y reemplazar la enseñanza del francés por la del inglés” (Helg Óp., cit, 256).

Efectivamente la reforma tenía claro que ciertas materias del currículo, estaban descontextualizadas no sólo en cuanto a las innovaciones del saber pedagógico, sino también frente a las nuevas circunstancias económicas y políticas del país. La nueva carga horaria dada al idioma inglés dentro del currículo, era una prueba de ello.

De la cívica y la democracia Caicedo Ayerbe señaló, en su conferencia que ésta materia había permanecido al margen del proceso educativo, y que ha estado constituida por diversos elementos y materias entre los que se incluyen la “buena fe” de quienes en un momento trataron y lucharon por:

“llenar un vacío en la conducta social de los colombianos(..)se cometió el error de confundir la instrucción con la educación y de suponer que bastaba un catalogo de normas para obtener ejemplares ciudadanos y caballeros impecables(..) la instrucción cívica ha sido solamente una instrucción, una especie de cátedra de derecho constitucional de tercer orden, pero nunca ha tocado la fibra de la conducta humana ni ha hecho peores o mejores a nuestros bachilleres, Esta cátedra ha sido absolutamente inoperable, toda vez que las normas de decencia, de respeto a los valores jerárquicos que estructuran la sociedad deben ser enseñados, aprendidos y practicados en todo momento y ocasión tanto en el hogar como en el colegio y no puede esperarse que la conferencia de un profesor una vez por semana logre transformar los hábitos” (Caicedo Ayerbe, Op.cit)

Si leemos bien la tesis del Ministro sobre este tópico, es de entender que la instrucción cívica no fue más que eso, instrucción, pues su enseñanza careció de los elementos formales constitutivos de toda ciencia o disciplina, pero que la cívica como tal fue planteada con el afán de llenar ciertos vacíos comportamentales del sujeto para que esta pudiera vivir en sociedad.

Con esto no estoy afirmando que la cívica estuviese alejada del andamiaje educativo del país, lo que quiero señalar es que como materia la cívica no tenía una propuesta académica seria y coherente como si la tenían el español o las matemáticas.

Para terminar de reafirmar su tesis, el ministro Caicedo Ayerbe se refiere a la urbanidad, de la que dice *“Nuestro bachillerato ha tenido asimismo clase de urbanidad, la que ciertamente jamás podrá calificarse de asignatura sino de simple conjunto de objetos y de un estilo de convivencia”*. (Ibíd.)

Frente al tema del analfabetismo en Colombia, el Ministro es muy claro al decir que la creación de un bachillerato bifurcado obedece precisamente a la necesidad de democratizar³⁸ los espacios y oportunidades dentro del escenario escolar colombiano. Que el afán de “*doctorazgo*” característico del excluyente bachillerato colombiano, está ajeno al complejo y urgente escenario del país de hoy:

“La verdad es que en Colombia estamos sosteniendo un criterio plutocrático, restringido y odioso de educación pública, y que estamos sacrificando a multitudes de alumnos en beneficio de un posible doctor. Las estadísticas son tremendas al respecto, existen en Colombia dos millones y medio de niños en edad escolar, entre los siete y los catorce años. Concurren a la escuela solamente un millón cien mil niños. De este millón cien mil, solamente veinticinco mil alumnos logran ingresar a la segunda enseñanza, o sea el dos y medio % aproximadamente. De estos veinticinco mil estudiantes, solo cuatro mil ochocientos, alcanzan el quinto año y tres mil quinientos coronan el bachillerato”. (Ibíd.)

Es precisamente frente al tema de los porcentajes y niveles de escolarización de la población donde el doctor Ayerbe Caicedo, justifica la*(ver anexos) necesidad de democratizar la educación colombiana, no sólo en cuanto a las oportunidades de acceso al sistema escolar, de calidad y cobertura, sino, también a la forma como la escuela colombiana, o más bien todo el sistema educativo colombiano debería girar.

Implica esta percepción una reestructuración de todo el aparato educativo de la planificación de la educación como el mismo lo expresará:

Porque es raro que este país previsor y previsivo que trae misiones técnicas que estudia con tanto delineamiento su plan vial su comercio exterior su política de petróleos que se ajusta a los ritmos económicos de la esfera internacional en que se desenvuelve, no haya sin embargo pensado en planificar su educación y sea esta la hora en que no existían institutos psicotécnicos que ayuden al adolescente en la tremenda decisión de su vida, cuando debe escoger una carrera y decidir si será un fracasado o un profesional de fortuna y de merito”. (Bases para la Educación en Colombia .Bogotá. Imprenta Nacional.1954. p15)

Democratizar también los métodos prácticos, materias y currículo en general; ideales acordes con las tesis del sociólogo Húngaro Karl Mannheim. Leamos lo

³⁸Martínez Boom, et al, comenta que para estos contextos, un sinónimo de democratización era la educación, “Democratizar era entonces educar ” ;fórmula bidireccional: educar-----democratizar---educar. Fórmula triangular: Desarrollo-educación – democracia.

que Caicedo decía a propósito de la democracia con relación a la educación colombiana: *“Si la democracia, es igualdad de oportunidades, confesamos que en Colombia nos hallamos muy lejos de alcanzar ese tipo de estructura política.”* (Caicedo Ayerbe, Óp., cit)

En este aparte de su conferencia o exposición de motivos Caicedo Ayerbe no sólo cuestionaba el privilegiado acceso al bachillerato colombiano nada democrático por cierto, sino que a su vez, señala que el ansia de mantener un bachillerato clásico y unificado, estaba dejando por fuera y sin posibilidades a cientos de jóvenes que no ansiaban o no podían acceder al ámbito universitario, todo por:

“la vanidosa tendencia de mantener un bachillerato único como si todos los colombianos no tuvieran distinta alternativa que ser peones de brega o ciudadanos titulados. (..) Con los argumentos sentimentales de que no podemos romper nuestra tradición humanística y no debemos dejar de conocer una lista de filósofos antiguos y modernos, unos modelos latinos y unas reglas de lógica, se les ha impedido a cinco promociones de colombianos tener acceso a carreras menores a ocupaciones técnicas, a actividades de fomento industrial y comercial, de suerte que hoy encontramos un país técnicamente represado por el dique de los viejos prejuicios y de los pruritos académicos y condenado por viejas teorías, a la imposibilidad de superar sus niveles de vida. Una mal entendida dignidad intelectual, cierto desdén a las ocupaciones, manuales y mecánicas. (Caicedo Ayerbe, Óp., cit)

La necesidad de un bachillerato técnico era pertinente para responder a los procesos que la creciente industrialización del país demandaba, esto implicaba una readecuación de todo su aparato productivo entre ellos la necesidad de cualificar mandos medios y obreros para los nuevos sectores económicos: *“Las transformaciones socioeconómicas de los años 1938-1957 atrajeron de nuevo la atención hacia la cuestión de la formación profesional (..) se esperaba ahora poner en pie una formación profesional que contribuyera al desarrollo económico de Colombia y ofreciera una alternativa real al bachillerato clásico.”*(Helg, Óp. cit, 256)

Si las oportunidades de acceso a la educación y en especial a una educación técnica se daban no sólo se vería fortalecido el “ideal democrático” defendido por

Caicedo Ayerbe, sino que también permitiría el despegue económico de la nación. Es por esta razón que tal situación *“ha retardado muchos años nuestro desarrollo y condicionado nuestra economía en forma peligrosamente unitaria de la que sólo en años muy recientes hemos tratado de salir expandiéndonos a niveles industriales”* (Caicedo Ayerbe, Op,cit)

Lo fuerte era que una educación o bachillerato técnico parecía no ser bien visto por un sector de intelectuales y académicos, entre los que de nuevo relucían los nombres de Julio Cesar García y Jaime Jaramillo Arango pues:

Desde su punto de vista el bachillerato no debería perder su prestigio cultural lo que ocurriría al poderse obtener en sólo cuatro años (..) Nieto Caballero compartía esta concepción elitista del bachillerato que servía según él, para colocarse *“indudablemente en la sociedad en una posición espiritual más elevada que la que ocupan las gentes ignorantes”* (Helg, Óp., cit, 279)

Frente al rechazo a los saberes técnicos, que se hicieron evidentes al menos en lo que respecta a este decreto, Caicedo los ataca, citando apartes del libro del sociólogo Karl Mannheim, *Libertad, Poder y Planificación Democrática* donde señala que:

“El desprecio ante la preparación práctica vocacional es el legado de una época que ha pasado ya, en que el trabajo lo hacían los esclavos, y los hombres libres se dedicaban a las artes liberales. Ello indica ya las limitaciones de ensueño en que no parecían actuar los seres humanos, sino estatuas. Esta concepción clasicista de la antigüedad habrá de desaparecer si queremos que la tradición clásica tenga algún sentido para una generación que ha de enfrentarse con amplios cambios sociales y posiblemente con el caos, y desea llegar a una comprensión realista de las fuerzas sociales” (En Caicedo, A. Óp. cit)

Las carreras existentes hasta entonces como la bacteriología, mecánica naval, sistemas de montaje y manejo de plantas y motores de construcción entre otras tantas, eran ejercidas empíricamente, toda vez que las condiciones del país educativo no permitían la profesionalización de las mismas.

No podemos dejar de lado que parte de la resistencia frente a la viabilidad de la formación técnica en el país; se anclaba un problema de infraestructura y recursos, que fue bien utilizado por los detractores de la reforma. Por eso argumentaba el Ministro que: “Todas esas carreras que son hoy básicas en todos los países del mundo, dentro de la actual complejidad y diferenciación de la vida social no existen en Colombia. Y ellas y muchísimas otras no se han podido establecer porque el bachillerato único de seis años impone el criterio familiar e individual de que debe lograrse solamente un doctorado académico”

La necesidad era aun más recurrente, toda vez que luego de la segunda postguerra, tanto Colombia como la mayoría de naciones latinoamericanas, hacían más notoria la interacción económica y comercial con los Estados Unidos, tanto que “los dirigentes colombianos se comprometieron en un proceso de dependencia financiera y técnica por el afán de hallar fuentes externas de financiación e igualmente por el orgullo de pertenecer al concierto internacional” (Helg, Óp., cit, 231)

Por estos años la recién llegada Misión de Economía y Humanismo, dirigida por el Padre Lebret, reafirmaba las tesis del ministro Caicedo Ayerbe sobre el antidemocrático modelo del bachillerato colombiano y de la necesidad de abrir su cerrada y excluyente estructura:

“No es posible afirmar que la enseñanza secundaria sea democrática en Colombia .Es bastante difícil para los niños de la clase media y de hecho imposible para los de las clases populares tener acceso a la enseñanza secundaria. La selección tiene como criterio la riqueza de los padres (..).Los colegios son explotados con frecuencia como un negocio más que como un servicio público. O bien, el espíritu de ostentación y de prestigio acarrea gastos que no tiene nada que ver con la educación de los alumnos; todo lo contrario.

La enseñanza secundaria es, por lo tanto, en definitiva, privilegio de una clase social y basta con señalar este hecho sin emitir juicio de valor .Resulta casi fatal que ello suceda así dentro de las actuales estructuras de los países subdesarrollados y en vías de desarrollo” (Lebret Óp., cit, p 319).

La democratización no sólo implicaba romper con la cerrada estructura del bachillerato como de abrir nuevos escenarios de participación económica y laboral a través de una educación más técnica, implicaba también que esa vieja escuela transformara sus pesados y abstrusos métodos de enseñanza como única manera de responder al recurrente fracaso y deserción escolar e “*incomprensión pedagógica*” de que hablaba el proponente del decreto 0925.

La conclusión final a la que llega entonces el ministro sobre estos aspectos es que es necesario:

“una transformación fundamental e inaplazable del bachillerato colombiano, (..).No se trata tan solo de retocar o de podar el árbol de nuestro bachillerato lleno de inútiles y floridos laureles académicos. (..) Deben reducirse materias (..) deben simplificarse los programas de estudio; (..) debe adaptarse la enseñanza de cada asignatura a la índole de ella y a la edad del alumno quedando eliminada definitivamente la disputa entre los viejos partidarios del método cíclico y los antiguos partidarios del método progresivo-intensivo;(..) debe abandonarse la forma del bachillerato único y reemplazarse por un tipo de educación media que contemple dos ciclos, uno básico de cuatro años y uno posterior de dos con fines académicos o universitarios ramificados en dos o tres orientaciones vocacionales”. (Ibíd.)

Cuando en su defensa de la reforma al bachillerato el ministro Caicedo Ayerbe plantea la necesidad de transformar no sólo el currículo escolar sino también las prácticas y dinámicas que lo definen, lo hace con pleno conocimiento, apoyado no sólo en las tesis sobre la democratización planteadas por Mannheim,³⁹ sino también por ser conocedor del modelo americano de enseñanza para la secundaria, al que invita a mirar citando el modelo del *High School* (literalmente alta escuela). Escuela secundaria, en la cual se prepara a los estudiantes para ingresar en el *college* o en la universidad o, también, para el ejercicio propio del comercio, artes u oficios. (Douglas R, Harl.1968, p1)

³⁹Karl Mannheim(1893-1947), originario de Budapest, profesor de sociología de la Universidad de Londres. Su obra presenta dos fases principales, la primera dedicada a la sociología del saber o del conocimiento y la segunda al estudio de la estructura de la sociedad moderna.....Considera a la educación como un proceso continuo donde la comunidad, la familia y la escuela desempeñan funciones importantes para el desarrollo y la adaptación de los societarios en las dinámicas y cambiantes especialmente aquellas que se abren a la democracia y a la especialización....” en Regina Jiménez, Ottalengo y Lucina Moreno Valle.” Sociología de la educación. Editorial Trillas.Mexico.1997.pp27.

Esto es lo que precisamente encontramos en las críticas al modelo educativo colombiano, planteado en la reforma 0925 de 1955. Para el efecto y en consonancia con las anteriores apreciaciones, el ministro Caicedo Ayerbe señala, una fusión si es necesario de los cuestionados métodos pedagógicos cíclico o de los círculos concéntricos y el método progresivo intensivo, pues estos a cambio de favorecer el proceso educativo lo que hacen es torpedear el mismo proceso de enseñanza aprendizaje, restándole interés y profundidad a los saberes entre otros aspectos.”

Así mismo comenta *“No se trata de crear vacíos en el cuerpo de las asignaturas o de hacerlas livianas o porosas sino de llenarlas de aliciente o de sentido para los estudiantes (...) Cansancio mental, fatiga, desinterés, eran los resultados naturales de semejante carrusel pedagógico que giraba en torno de sí mismo con un monótono sonsonete cultural.”* (Caicedo Ayerbe Óp. cit).

“Todo cambiaba intempestivamente, pñsumes, materias, tiempos, métodos
“Hemos cambiado de criterio pasando del bachillerato clásico al bachillerato técnico; y del bachillerato informativo al cíclico y hemos logrado desvertebrando toda la capacidad de concentración y de esfuerzo de la juventud colombiana, amarrándola al potro de tortura de la inestabilidad en los programas y de la adopción súbita e intempestiva de un alud de materias que no podían ser retenidas y que desde luego no iban a formar sino a informar a las mentalidades jóvenes de la patria.

(..) haberles impuesto a las generaciones nuevas de Colombia un cartabón de conocimientos, pero no un ideal de conducta, un cartabón de materias rutilantes, pero no una disciplina interior, por lo que hemos hecho instrucción, pero no educación; hemos hecho información, pero no conformación; hemos hecho bachillerato pero no hemos logrado bachilleres (Caicedo Ayerbe, 1954,Op,cit)

Para el caso colombiano y volviendo a la crítica sobre los trajinados métodos de enseñanza de que tanto habló el Ministro en su conferencia, encontramos un excelente texto que arroja mas luces sobre este problema de la metodología y la didáctica en la escuela colombiana. Texto escrito cinco años después, pero en el que se reflejan con absoluta claridad las mismas críticas hechas al modelo

educativo colombiano planteadas en la reforma de 1955 y que corroboran una vez mas la necesidad de entonces por democratizar el bachillerato, o lo que es mejor, de democratizar la enseñanza secundaria en el país:

“Fallas de los sistemas pedagógicos anclados en una enseñanza verbalista y expositiva o del extenuante “Dictado” o los absurdos “resúmenes”. “El alumno permanece al margen del proceso educativo y el maestro no se preocupa por indagar si sus palabras y conceptos son comprendidos, si su labor está despertando el interés verdadero y las facultades del educando” (..) Estos métodos de enseñanza basados en un olvido de los fines específicos de la educación media, en el desconocimiento de las leyes psicológicas del aprendizaje juvenil, en el olvido de que educando debe ser el agente principal de su propia formación, en la unilateral actividad del profesor y la pasiva del alumno, tienen graves consecuencias.

... el aprendizaje se reduce a la memorización mecánica superficial y efímera de datos, leyes y contenidos que el estudiante no entiendo, no valora, ni es capaz de desarrollar y aplicar, y que aprende, mejor, “graba” con el fin exclusivo de rendir la lección o de “pasar” en los exámenes, para olvidar al minuto siguiente(..)“Pero todavía más antipedagógico es el procedimiento muchas veces empleado de dictar durante todo el tiempo de la clase asuntos que no han sido explicados no comprobados previamente que los estudiantes copian en forma apresurada, a veces valiéndose de abreviaturas y sin comprender siquiera la formulación verbal de lo que escriben....

(...) Otro error pedagógico y del cual se abusa, parecido al de copiar los libros en cuadernos, es el de los llamados “resúmenes”.....Cuando el resumen se hace como práctica lingüística dentro de los estudios literarios, como aplicación del análisis y de la síntesis, pase; no así cuando se lo toma como válvula de escape, para encubrir una incapacidad profesional, una preparación cultural nula, una carencia de verdadero método pedagógico.” (Los Métodos de Enseñanza”. Revista Colombiana de Educación, Volumen 2 .No 6 .Bogotá 1960. pp63 ss.)

EPÍLOGO: Al final, la cosa sigue igual.

Los años en los cuales se cuaja la reforma del bachillerato (1954-1955), motivo de esta investigación, están marcados por múltiples factores de orden político, social y religioso en el escenario colombiano.

Por un lado el acentuado temor por parte de la Iglesia a la penetración protestante en el país, pues veía en ello una seria amenaza para sus intereses no sólo religiosos, sino también educativos⁴⁰. De otro lado la pugna ya existente por el respaldo que el gobierno Rojas le daba al movimiento sindical colombiano, a través de la CNT⁴¹ o Confederación Nacional del Trabajo que si bien se organiza hasta el año de 1953, es Rojas quien le otorga su personería en el año de 1954, teniendo como Ministro de trabajo a Aurelio Caicedo Ayerbe.⁴² Esto sumado a la inveterada violencia política y a la represión y censura ejercida por parte del Estado, a los medios masivos de comunicación, entre otros aspectos,⁴³ terminaron por promover la atmósfera de rechazo al régimen.

Si bien el gobierno de Rojas trató de mantener buenas relaciones con los sectores que inicialmente lo habían apoyado, entre ellos la Iglesia, fue precisamente ésta la que rompió tal alianza, luego de promulgado el Decreto 0925

⁴⁰ El clero se inquietaba por el avance de los misioneros protestantes norteamericanos en la enseñanza privada .Helg Óp., cit, pp. 222. Ver anexo estadístico sobre población escolar en el país.,

⁴¹ En la pastoral educativa del año de 1955, el episcopado no abordó el tema educativo, más si fue enfático en los señalamientos en cuanto a los derechos de la Iglesia en intervenir en asuntos sindicales como en condenar a la CNT por su claro perfil peronista. Ver Conferencia Episcopal Colombiana .Tomo II,1954-1956.Editorial "El Catolicismo" Bogotá .1961.

⁴² "En el año de 1953 se organizó la Confederación Nacional del Trabajo, CNT, con el respaldo moral y financiero de la Agrupación de Trabajadores Latinoamericanos Sindicalizados (ATLAS) que estaba controlada por el peronismo (...) la respuesta de la jerarquía eclesiástica en contra de ella no se hizo esperar, porque ya Perón estaba enfrentado a Iglesia de su país pero, sobre todo, porque una nueva central sindical, cuando la CTC estaba prácticamente extinguida por la represión, quebrantaba el control que la jerarquía eclesiástica ejercía sobre la UTC. Además, la CNT estaba colaborando activamente en la formación de un nuevo movimiento de apoyo a Rojas, el MAN, (Movimiento de Acción Nacional) y esto eventualmente podía favorecer un intento del general para desligarse del apoyo que ese momento le brindaban el partido conservador y la jerarquía eclesiástica. Tirado Mejía Álvaro."Rojas Pinilla: del golpe de opinión al exilio. Nueva Historia de Colombia. Edit. Planeta .Bogotá.1985. pp 112.Tomo III, Frente a este tema Confrontar también de la misma editorial el Tomo II, páginas 383 -384.

⁴³ "En agosto de 1955 se clausuró El Tiempo, el diario opositor más combativo por medio del decreto de 21 de septiembre de 1955 se estableció la censura de prensa ...En diciembre de ese mismo año se establecieron multas y censura previa a los periódicos" Carlos H Urán . "Rojas y la manipulación del poder". Edit. Carlos Valencia.Bogotá.1983. pp 132.

de 1955, por considerar que este iba en contravía de los mismos preceptos e intereses de la Iglesia, y más en un sector de neurálgico interés: la segunda enseñanza.⁴⁴ Este es a grandes rasgos el escenario por donde se “movió” la reforma del bachillerato, motivo de este trabajo. Reforma que como hemos venido comentando, paso al olvido y a la reprobación pública.

Un año después de retirado de la cartera ministerial Caicedo Ayerbe, era recordado por un editorialista, diciendo que

“Un ministro se obstinó, contra reparos y observaciones, en cambiar el bachillerato, dividiéndolo en dos períodos. Hubo un gran debate donde Intervinieron y protestaron los pedagogos. Reportajes y reuniones con el clero y polémicas por la radio .El ambiente, casi unánime era adverso al plan Caicedo Ayerbe. Pero el ministro tenía su idea fija e hizo expedir el decreto correspondiente, cuya promulgación coincidió con su retiro. El nuevo titular aplacó las iras reinantes sin mayor esfuerzo .Simplemente archivó la tesis y el estatuto de la reforma. Su actitud era otra. Venía a planificar. (El Tiempo.26, noviembre, 1956. Planes, Planes, Planes)

Frente al comentario anterior es bueno recordar que la obstinación del ministro Caicedo Ayerbe obedecía a una idea, a una tesis planificada con anterioridad por todo un equipo humano en cuya cabeza estaba el pedagogo alemán Alberto Hartman, quien se desempeñaba como coordinador general del Ministerio de Educación Nacional.⁴⁵ Y que gran parte de las tesis planteadas en la misma reforma, habían sido producto del estudio de las Misiones⁴⁶ que por esos años visitaban al país y de las mismas sugerencias y criterios compartidos por una amplia dirigencia intelectual colombiana.

⁴⁴ “La enseñanza secundaria seguía figurando como el principal terreno de conflicto entre el Estado y la Iglesia puesto que ésta concentraba allí su acción” Helg ,op, cit. 222.

⁴⁵ El doctor Hartman ha sido rector y vice rector de establecimientos de educación como el Colegio Santa Librada de Cali y el Liceo de la Universidad del Cauca, en donde ha realizado una ingente labor de organización y disciplina .Por otra parte, el doctor Hartman ha llevado a cabo investigaciones de gran valor en lo que dice relación a las fallas del bachillerato, las cuales serán expuestas ante el señor presidente de la República para sustentar el plan de reformas,haciendo a la vez comparaciones con los pénsumes y programas de países americanos y europeos “El Tiempo. 28, enero, 1955 . “El martes estudiará el Presidente el Plan de Reforma del Bachillerato”

⁴⁶ “Bajo Rojas las misiones internacionales se generalizaron y hasta se superpusieron algunas veces “ Helg, óp., cit,pp238”

Cuando el “intento” de reforma al bachillerato aborta, tras la salida de Caicedo Ayerbe, el ministro entrante, obvia todo el cuerpo de la reforma e instaura de nuevo el pensum de 1951 para todo el país. Con esa actitud calma los ánimos y logra restituir los lazos con la Iglesia católica. En otras palabras, un nuevo intento de reforma debería tener el sello y la aprobación de la Iglesia.⁴⁷ Pero no sólo la citada reforma pasa al “archivo” y al olvido; también las memorias de los cinco ministros del gobierno de Rojas, exceptuando a Gabriel Betancourt Mejía,⁴⁸ quien logra plasmar parte de su experiencia cuando colabora con el tema de la planificación educativa y el Plan Quinquenal de Educación. Plan que recoge en gran medida no solo los aportes de las mencionadas misiones extranjeras, sino también de la reprobada y olvidada reforma de 1955. Veamos lo que dice:

“La reforma de 1955 estaba basada en importantes realidades objetivas y en problemas de gravedad que afronta la educación colombiana, tales como el desvío de los estudiantes por otros tipos de estudios secundarios, la deserción y la improcedencia de un bachillerato que obliga a permanecer en él durante seis largos años a adolescentes, que carecen de toda vocación o interés por la clase de enseñanza que se imparte.

.....las necesidades que esta reforma aspiraba a remediar, existen todavía hoy y sería aconsejable desenterrar el Decreto para seguir su espíritu aunque no su contenido ni su procedimiento...” (Informe del Proyecto para el Primer Plan Quinquenal. Tomo III. MEN. Bogotá, 1957.)

En el año de 1984, por iniciativa del Rector de la Universidad Pedagógica, señor Augusto Franco Arbeláez, Gabriel Betancur Mejía fue invitado para un relanzamiento del Primer Plan Quinquenal, tarea que el destacado personaje acepta, omitiendo de paso el reconocimiento que se hacía en el documento original, al decreto 0925 de 1955.

⁴⁷ .”No se modernizaría la educación sino teniendo en cuenta a la Iglesia y a sus prelados sobre todo en la enseñanza secundaria “. Helg, óp., cit .223

⁴⁸ En los archivos del Ministerio de Educación Nacional, no existe información de este periodo, escasamente los decretos .

Pasada la borrasca, y a pesar de las sugerencias hechas en distintas ocasiones sobre la necesidad de transformar el bachillerato en Colombia, todo seguía igual. La citada Misión de Economía y Humanismo, dirigida por el Padre dominico Louis Joseph Lebret que se extendió desde mediados de 1954 a junio de 1956 no fue escuchada por su contratante, el General Gustavo Rojas Pinilla, como tampoco por la elite bipartidista del país. El informe dedicado en su quinto aparte al problema educativo en Colombia, no fue asumido en su esencia, pesó mas la negligencia de la Institución así como la miopía de quienes por ese entonces dirigían la educación en el país de la Misiones.

En uno de sus acertados comentarios el Informe enumera los aspectos o fallas centrales del bachillerato colombiano...Frente a los programas dice:

“Cada uno comprende de 8 a 11 materias diferentes, y numerosos colegios particulares les agregan algunas otras .Este exceso de materias produce una dispersión del espíritu, y el profesor, faltar de tiempo, se encuentra incapacitado para profundizar la enseñanza de cualquiera de ellas. Como consecuencia de ello, no es posible obtener una preparación inteligente, ni una base cultural, sino, en el mejor de los casos, un enciclopedismo superficial, y en la mayoría de los alumnos, el tedio y el vacío. (Lebret J, Louis. Misión “Economía y Humanismo”. Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia. M.E.N.Bogotá. 1958.pp 313 ss.)

Así mismo la Misión de Economía y Humanismo cuestionó la inconstancia y ruptura de los programas de estudio como la falta de un criterio selectivo a la hora de recibir u orientar el futuro académico de los alumnos:

“Los incesantes cambios de programas son nocivos a la enseñanza, y la educación secundaria ha sido particularmente afectada por esta inconstancia. (...)Muchos son los matriculados y admitidos en los colegios secundarios que carecen de aptitudes para el estudio. En la mente de muchos padres de familia se crea la necesidad de que sus hijos sean “doctores”, y para conseguir este fin, consienten en realizar grandes y vanos sacrificios. Nada se ha previsto para la eliminación de los ineptos y su orientación hacia sectores en que sus dotes encontrarían el modo de ser utilizadas. Hay en ello un desperdicio importante de riqueza potencial.

Por lo demás, quienes prosiguen con éxito sus estudios no encuentran ayuda en los programas, ni por medio de exámenes psicotécnicos, para descubrir su verdadera vocación; ignoran, igualmente, cuáles son los empleos más necesarios al país y los más solicitados. Son numerosos los que obtienen un bachillerato sin haber seleccionado una carrera precisa, y escogen presurosamente y privados de la suficiente ilustración, la carrera por ellos elegida” (Ibíd.)

La Misión, traída al país durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, termina diciendo en su informe sobre la educación, numerales 37 y 38, que es necesario:

“Inspirarse en lo que se está haciendo en países más desarrollados, pero ante todo tratar de adaptarse a las situaciones concretas colombianas (...) Aceptar la idea de un triple bachillerato: bachillerato clásico, bachillerato científico, y bachillerato técnico que preparen para las facultades correspondientes (...) En cualquier hipótesis, buscar la formación del raciocinio, del juicio, del método de observación en vez de conocimientos enciclopédicos”. (Ibíd.)

Tras todas estas circunstancias llegaron los vientos de la “planificación educativa” que desde una lectura interdisciplinar intentaría buscar la salida a la crisis de la educación, el mejoramiento y cobertura de la misma, y de todo su andamiaje, esto no sólo para el caso colombiano. Por ello se fortalecieron las esperanzas de que las nuevas tecnologías de planificación resolvieran la acumulada tradición de improvisación y politiquería propias de los sistemas educativos latinoamericanos.

La Planificación de la educación se leyó como la panacea para resolver los agudos problemas del sistema educativo en el país, pero el peso de la improvisación, la inconstancia y el escaso compromiso por parte del Estado, hicieron de estos discursos, ejercicios vacíos sin ningún efecto real en la política educativa.

Nada nuevo en tema educativo se debatía, por el contrario, se reafirmaban las tesis y propuestas que en su momento y claramente había formulado el decreto 0925 de 1955. Una muestra de ello se evidencia en los presupuestos esgrimidos

por los expertos de la Planificación educativa y del Plan Quinquenal. Estas son las conclusiones a las que llega el Plan Quinquenal sobre el tema educativo; idea inicialmente propuesta en los años de 1949, por Lauchlin Currie⁴⁹ en Colombia y nuevamente capitalizada para que se desarrollara entre los años de 1957 a 1962.

El Plan Quinquenal apunta como defectos notorios de ese plan de estudios los siguientes:

- 1º Excesivo número de materias en cada curso y en total;
- 2º Desarticulación de las asignaturas;
- 3º Desarticulación con relación al Plan de la Escuela Primaria;
- 4º Predominio de la distribución intermitente e intensiva sobre la progresiva y continuada.

El plan Quinquenal sostiene, en principio, la escuela primaria de seis años y el bachillerato de siete años, si bien vacila al aconsejar en definitiva esa duración de estudios, dado el creciente costo entre nosotros de la educación pública, y dadas también la deficiencia y la escasez del profesorado” (Uribe, Op, cit, 271).

Un año antes del Plan Quinquenal⁵⁰- años de 1956 a 1957-, surge el Primer Plan Integral de Educación para aplicarse en el quinquenio 1957-1962.

“Este plan hacía suyas las principales recomendaciones de varias misiones extranjeras (Currie, Le Bret) así como de la CEPAL y de la UNESCO, que había presentado en 1956 un proyecto principal de diez años para la erradicación del analfabetismo y la expansión de la educación primaria en América Latina”. (Lebot; Op, cit, 31)

Tanto el Plan Quinquenal como el Primer Plan Integral de Educación⁵¹, que fueron anunciados y leídos con gran expectativa por el país político y educativo, tuvieron un final y una muerte temprana; pues de nuevo los vientos de la improvisación y

⁴⁹ “Hacia 1949 Colombia conoció por primera vez el nuevo enfoque educativo a través del diagnóstico elaborado por una misión extranjera, La Misión Currie, apoyada en los avances científicos de la planificación e inscrita dentro de los nuevos parámetros trazados desde el discurso del desarrollo” Alberto Martínez Boom, Carlos E Noguera, Jorge Orlando Castro. “Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia” Edit. Tercer Mundo. Bogotá. 1994. pp91.

⁵⁰ “Lo que se encuentra esbozado en las justificaciones del I Plan Quinquenal es la estrecha vinculación entre educación y democracia. Este vínculo, si bien no era una novedad en sí mismo, pues es posible encontrar este nexo en el discurso sobre la educación de la primera mitad del siglo, tuvo unos puntos de referencia radicalmente distintos”. Martínez Boom Alberto óp. cit. pp96.

⁵¹ “Primer proyecto en Latinoamérica donde se aplican las nuevas técnicas de planeamiento en el campo de la educación “

la falta de continuidad en la política educativa en el país se hicieron evidentes. Del Plan Integral de Educación, el autor de “Educación e Ideología en Colombia”, nos dice que” *Se trataba de un plan modelo: concreto, pragmático y bastante completo (abarcaba casi todos los campos de la educación). Se quedó en el papel*” (Lebot; Op, cit, 31).

Vendrán luego los vientos y ventiscas del Plebiscito y aún del Frente Nacional⁵² - y las cosas seguirán como si no hubiera pasado nada; pues el régimen Rojista no logró consolidarse en el escenario político nacional y el manido bipartidismo le hizo cajón de la mano de la Iglesia.⁵³ Las mismas voces quejas, reclamos y disertaciones sobre la necesidad de replantear el bachillerato colombiano se continuarán escuchando, no así las tesis y argumentaciones del expósito decreto 0925, al que el país “real” si le vio forma, pero al que las élites culturales y religiosas de ese mismo país se encargaron de rechazarlo hasta el olvido. Olvido que afectó no sólo al decreto sino a su avezado proponente:

“El fracaso de la reforma de 1955 muestra también cómo la Iglesia y los intelectuales, que durante tanto tiempo se habían preocupado por la educación conservan aún una influencia dominante sobre el sector estratégico de la educación constituido por los colegios ya que ellos dirigían y eran dueños de numerosos establecimientos de prestigio. Ni el Estado, que había renunciado a crear una red numéricamente importante de colegios nacionales, ni las misiones extranjeras, la mayoría de las veces poco escuchadas, ni los medios económicos, los cuales apenas comenzaban a interesarse por el problema educativo, pudieron imponerse al sector privado tradicional” (Helg, Op, cit, 281)

⁵² El Frente Nacional, especie de Dictadura de dos partidos, comenzaba con un presidente liberal. Días antes del 7 de agosto, el nuevo Congreso, bajo la presidencia de Laureano Gómez, había aceptado una reforma constitucional que preveía la prolongación hasta 1974 del régimen de coalición paritaria establecido por el art.2º, del plebiscito y la alternación de los dos partidos tradicionales en la presidencia ...”Carlos H Urán, op cit pp128.

⁵³ “Pero no llegó a institucionalizarse verdaderamente tal dictadura, porque los tutores civiles del régimen la desautorizaron y los partidarios del Frente Civil (los resentidos frente civilistas, como los llamaba el gobierno) le cortaron el paso enseguida. El sacrosanto bipartidismo, por intermedio de la amanuense junta militar, renació entonces, en esta ocasión bajo la forma del Frente Nacional, las fuerzas armadas volvieron a sus cuarteles y, como en un cuento, todo comenzó otra vez. Era el año de 1958.” Urán, Carlos H. pp140.

La aleatoriedad determinada por los vaivenes partidistas –electorales- parece ser el timonel y la lógica de la política educativa, en especial del bachillerato, presto y totalmente cercano a los caprichos y contingencias políticas de turno, como bien apuntaba el ministro de educación Alonso Carvajal Peralta, en los años de la junta militar- 1957 y 1958- cuando decía refiriéndose al problema educativo del país:

“Todos los colombianos que en una u otra época han estado vinculados al Ministerio de Educación o han vivido los problemas educativos, estarán de acuerdo en que las causas originarias de nuestra grave situación en este campo se pueden resumir en dos puntos: inestabilidad de los funcionarios y repercusión de las luchas políticas...”

(...) La razón que explica la inestabilidad de los funcionarios dirigentes de la educación que tiene repercusión en todos los niveles de la administración educativa, obedece a que el Ministro de educación es, por lo general, una persona vinculada a las luchas políticas, y que tanto su asenso a ese Despacho como su retiro se deben a las vicisitudes de la política nacional. Como consecuencia de su origen político, se espera que el Ministro ponga la organización de la educación al servicio de la política más bien que al de la cultura nacional.

La falta de organización técnica y administrativa del Ministerio dificulta más la eficacia de sus labores, y limita automáticamente la buena voluntad, la capacidad de trabajo de quien ejerce dicho Ministerio.

Desde el momento en que el Ministerio de Educación se convierte en instrumento de política partidista, se corre el peligro de que queden descartados para ejercer los cargos quienes no pertenecen al partido de gobierno, y así vemos cómo todos los regímenes, tanto liberales como conservadores, separaron de la actividad educativa a elementos preparados, por no estar adscritos al partido del Ministerio. En todas las épocas el país ha visto a funcionarios de la educación que han actuado más como agentes políticos que como profesionales al servicio de la enseñanza”. (Memoria del Ministro Alonso Carvajal Peralta. M.E.N. 1958. pp. 141-142)

La cita, aunque extensa, recoge con precisión la realidad del sistema educativo colombiano a lo largo de su historia. La intermitencia del cargo ministerial, así como la carencia de una política educativa clara y coherente; parecen dejar en la incertidumbre este vital escenario para la realización efectiva de las oportunidades que promete el sistema democrático: la educación secundaria.

Bibliografía

Fuentes primarias

- Cadavid G, J Iván. Los fueros de la Iglesia ante el Liberalismo y el Conservatismo.1837-1955. Medellín. Bedout. 1955.
- Caicedo Ayerbe, Aurelio. Bases para la educación colombiana. Bogotá. Imprenta Nacional. 1954.
- Conferencia Episcopal Colombiana. Tomo II.1954-1956.Bogotá. El Catolicismo.1961.
- Daniel Bernal Henao “Veintiún Planes de Bachillerato” En: Revista Javeriana. Bogotá.1956.Vol. XLV. No 221.
- Discursos políticos de Rojas Pinilla. Bogotá. Banco de la República.1958.
- Educación Colombiana .TOMO I, II. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. Bogotá. M.E.N.1959.
- Educación Colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias.1903-1958. Bogotá. M.E.N.1959.
- Emilio Arango. “La Reforma del Bachillerato”. En: Revista ciencias jurídicas y socio-económicas. U. Javeriana. Bogotá. 1955. Volumen XLI. No 8.
- Gallego C, Juan. Pènsumes Colombianos de Enseñanza Secundaria. 1887-1955. Medellín. Imprenta departamental.1955.
- La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986. Vol. II. M.E.N. Bogotá.1986.
- Lebret J, Louis. Misión “Economía y Humanismo” .Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia. Bogotá. M.E.N. 1958.
- Materiales para la historia de la educación .Polémica Educativa de 1946 a 1957. Bogotá. Universidad Pedagógica .1978.
- Mejía Montoya, Arturo. El bachillerato y su reforma. Manizales. Imprenta Departamental. 1954.

Memoria del Ministro de Educación Nacional Alonso Carvajal Peralta. M.E.N.
1958

Memoria del Ministro de Educación Nacional Germán Arciniegas. Bogotá. M.E.N.
1942.

Mosquera Garcés, Manuel. Informativo Semestral. Bogotá. M.E.N. Junio-
diciembre.1953.

Nieto. Caballero, Agustín. La Segunda Enseñanza y Reformas de la Educación.
Bogotá. Antares.1964.

-----Sobre el problema de la educación nacional. Bogotá. Minerva. 1965.

Primer Plan Quinquenal de Educación. Bogotá. MEN.1956.

Prensa

El Siglo. 31, enero, 1946. "La Donna E Mobile"

El Tiempo, 26, abril, 1950. "Danza de las Horas"

El Tiempo, 16, marzo, 1951." El Problema de la Cultura"

El Siglo.14, diciembre, 1951. "Nostalgia de Poder"

El Siglo. 21, junio, 1951 "Segunda Enseñanza"

El Tiempo. 21, marzo, 1952."La Raíz del Problema"

El Tiempo, 21, mayo, 1953. "Otra vez el bachillerato"

El Tiempo, 12, noviembre, 1954. "Sobre el Bachillerato"

El Tiempo, 15, noviembre, 1954. "Religión, Latín, Filosofía. en el Bachillerato"

El Tiempo, 28, enero, 1955. "El martes estudiará el Presidente el Plan de Reforma del Bachillerato"

El Tiempo.22, enero, 1955. "Modificación de los Pénsumes de la Escuela Primaria, anuncia Caicedo Ayerbe"

El Tiempo. 25, enero, 1955. "Reforma a fondo del bachillerato Anuncia el Ministro de Educación.

Intermedio. 27, febrero, 1956. "Un Viejo Problema"

El Tiempo.26, febrero ,1955. "Debate público abre el gobierno sobre la reforma del bachillerato"

El Tiempo.10, marzo, 1955. 1955 el tiempo- “El problema del bachillerato” *“Un análisis de dos expertos.”*

El Tiempo.13, marzo, 1955.
 “Sobre fallas del bachillerato habló ayer el Rector de la U. N”

El Tiempo.13, marzo, 1955. “El Catolicismo en contra de las tesis del Rector Vergara Delgado”

El Tiempo.26, marzo, 1955. “La Conferencia del Ministro Caicedo Ayerbe. Explicación de la Reforma.

El Tiempo. 27, marzo, 1955. “La reforma del bachillerato” “Desacuerdo entre pedagogos”.

El Tiempo.28, marzo, 1955. “Los Padres Opinan”

El Tiempo.29, marzo, 1955.” El debate del bachillerato”

El Tiempo. 29, marzo ,1955. “Los Estudiantes Opinan”

El Tiempo.20, marzo, 1955. “Las fallas del bachillerato”

El Tiempo. 30, marzo, 1955.Ministro Anuncia otra Reforma para el Pensum de Primaria.

El Tiempo, 31, marzo, 1955.”La Reforma y las Encíclicas”

El Tiempo.31, marzo, 1955. “Que no se desvíe la Polémica al Campo Religioso, pide Caicedo Ayerbe.

El Tiempo.26, febrero ,1955. “Debate publico abre el gobierno sobre la reforma del bachillerato”

El Tiempo.10, marzo, 1955. 1955 el tiempo- “El problema del bachillerato” *“Un análisis de dos expertos.”*

El Tiempo.13, marzo, 1955. “Sobre fallas del bachillerato habló ayer el Rector de la U. N”

El Tiempo.13, marzo, 1955. “El Catolicismo en contra de las tesis del Rector Vergara Delgado”

El Tiempo.26, marzo, 1955. “La Conferencia del Ministro Caicedo Ayerbe. Explicación de la Reforma”

El Tiempo. 27, marzo, 1955. "La reforma del bachillerato" "Desacuerdo entre pedagogos".

El Tiempo.28, marzo, 1955. "Los Padres Opinan"

El Tiempo.29, marzo, 1955." El debate del bachillerato"

El Tiempo. 29, marzo ,1955. "Los Estudiantes Opinan"

El Tiempo.20, marzo, 1955. "Las fallas del bachillerato"

El Tiempo. 30, marzo, 1955.Ministro Anuncia otra Reforma para el Pensum de Primaria.

El Tiempo, 31, marzo, 1955."La Reforma y las Encíclicas"

El Tiempo.31, marzo, 1955. "Que no se desvíe la Polémica al Campo Religioso, pide Caicedo Ayerbe.

El Tiempo. 1, abril, 1955. "Ex rectores de la Universidad Nacional opinan sobre la Reforma del Bachillerato.

El Tiempo. 1, abril, 1955."Ex rectores de la Universidad Nacional opinan sobre la Reforma del Bachillerato.

El Tiempo. 4, marzo, 1955. "Deficiente la enseñanza del inglés en los colegios del país"

El Tiempo. 13, abril, 1955. "Rumbos de la cultura"

Continúa la discusión.

El Tiempo, 4, abril, 1955."Nueva crítica del Padre Medellín sobre el bachillerato.

El Tiempo.11, noviembre, 1957."El ejercito de bachilleres"

El Tiempo.26, noviembre de 1955.Planes, Planees planes.

El Tiempo. 24, mayo, 1955. Analfabetismo.

Revista "El Catolicismo".Medellín.1955. marzo 25. Número 596.

Revista "El Catolicismo" Medellín .1955. mayo 20. Número 605.

Revista "El Catolicismo" Medellín .1955. junio 17. Número 607.

Revista "El Catolicismo" Medellín .1955. noviembre 23. Número 621.

Fuentes secundarias

- Alfieri et al. Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos. Vol. I, II. Madrid. Morata. 1995.
- Benedicto, Jorge. Morar, María L. "Sociedad y Política". Madrid. Alianza.1995.
- Benoit, Ander. El Bachillerato Colombiano. Aspectos de su función ideológica. Bogotá. Tercer Mundo.1968.
- Bernal Alejandro. La educación en Colombia. Madrid. Senen Martin. 1965.
- Betancourt Mejía, Gabriel et al. Planeamiento. Sus bases económicas y sociales". Buenos Aires. Estrada. 1966.
- Bohórquez Casallas, Luís A. La Evolución Educativa en Colombia. Bogotá. Cultural colombiana.1956.
- Borda Fals, Orlando. La Educación en Colombia. Bases para una interpretación sociológica. Bogotá. U. Nacional. 1962.
- Douglas R, Harl. Tendencias actuales en la Enseñanza Secundaria. Buenos Aires .Troquel.1968.
- El Bachiller Colombiano y su porvenir Profesional .Bogotá. Voluntad. 1957.
- Escobar Arturo. La Invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá. Norma.1996.
- Fernández A; Sarramona, J. Didáctica y tecnología de la Educación" Madrid. Anaya. 1987.
- Helg, Aline. La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá, CEREC, 1984.
- Huràn H, Carlos. "Rojas y la manipulación del poder" Bogotá. Valencia Editores.1983.
- Lebot Yvon. Educación e Ideología en Colombia. Bogotá. La Carreta. 1979.
- Lomas Carlos. Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona.Paidos.1999.

- Martínez Boom, Alberto, Montoya Carlos E, Castro Jorge Orlando. Currículo y modernización .Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá. Tercer Mundo.1994.
- Martínez Sarmiento, Liliana. La conformación del bachillerato en Colombia, 1892-1930. O de cómo hacer funcionar un desorden. Trabajo de grado. Departamento de historia. Pontificia Universidad Javeriana.2002.
- Regina Jiménez, Ottalengo y Lucina Moreno Valle. Sociología de la educación.Mexico.Trillas.1997.
- Safford, Frank, El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia, Bogotá, El Ancora .1989.
- Salazar Holguín, Rosa. Una Propuesta para la Reforma del Bachillerato en Colombia Bogotá. Fundación Corona. 1994.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. Del oficio de Maestro .Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá. Magisterio. 2003.
- Tirado Mejía Álvaro.”Rojas Pinilla: del golpe de opinión al exilio”. En Nueva Historia de Colombia. Tomo II .Bogotá. Planeta .1985.
- Uribe Misas, Alfonso. La libertad de enseñanza en Colombia. Bogotá. Senaldi.1962.
- Van Gelderen, Alfredo M. Planeamiento. Sus bases económicas y sociales. Buenos Aires. Estrada.1966.

Revistas

- Arbeláez Lema, Federico.”La educación en Colombia”. Revista Javeriana. Bogotá.1959.Vol.55.No 259.
- Aristizabal, Ramón. “El Eterno Problema del Bachillerato”. Revista Javeriana. Bogotá.1959.Vol. 52. No. 258.
- Cárdenas Quintana, Alfonso. “El nuevo plan de bachillerato”. Separata. Revista Javeriana. Bogotá.1961. No 278.
- Cárdenas Quintana, Alfonso. “¿Dónde radica la crisis del bachillerato?”. Revista Javeriana. Bogotá.1954.Vol.42. No 209.

- Félix Restrepo. "El Analfabetismo en Colombia". En Revista Javeriana.
Bogotá.1954.Tomo XLII. No 210.
- Los Métodos de Enseñanza". En Revista Colombiana de Educación
Bogotá.1960.Volumen 2 .No 6.
- Naranjo Villegas, Abel. "Mensaje a los Alfabetizadores". En: Revista Colombiana
de Educación. Bogotá.1960.Volumen 1. No 3.
- Puelles de Benítez y Torreblanca Payá, "Educación, Desarrollo y Equidad Social"
Revista Iberoamericana de educación. O.E.I. 1995. No 9.)
- Roger, Gal. "La Segunda Enseñanza en el Mundo Moderno". En : Revista
Colombiana de Educación .Bogotá.1960.Volumen 2 .No 7.
- Tapias, Gerardo. "¿Qué es nuestro Bachillerato?".Revista Universidad de
Antioquia. Medellín .1959. No.139. Restrepo Félix."El analfabetismo en
Colombia" Bogotá.1954.Vol, XLII. No 210.

Anexos

Anexo 1

Breve biografía de Aurelio Caicedo Ayerbe

Aurelio Caicedo Ayerbe nació en 1921 en Popayán. Vive su infancia en Europa y luego regresa al país donde se hace abogado en la Universidad del Cauca. Es llamado en dos ocasiones por el Presidente Rojas, para ocupar primero la cartera del Trabajo –año de 1953-, y luego el Ministerio de Educación, entre los años de 1954 y 1955. En este periodo es donde plantea la Reforma del Bachillerato o Decreto 0925, motivo de esta investigación. Se posesionó como Ministro de Educación el 4 de mayo de 1954 y estuvo en la cartera del mismo, hasta el 26 de agosto de 1955, cuando le sucede Gabriel Betancourt Mejía, luego de la terrible y enfermiza polvareda clerical, que produjo su decreto.

Como nota curiosa, mientras las críticas arreciaban por todos los flancos, para esa misma fecha -marzo 30- el gobierno español concedía al ministro Aurelio

Caicedo Ayerbe la “Gran Cruz de Alfonso el Sabio”, en su más alto grado. De paso el galardonado anunciaba la reforma del pensum para la primaria.

Caicedo Ayerbe es el tercer ministro, de los seis que ocuparon este ministerio durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla. Este destacado político e intelectual payanes, militó en las filas del Alzatismo⁵⁴ y en momentos decisivos y previos al ascenso de Rojas Pinilla al poder.

En el Perú, en los últimos días de gobierno del general Manuel Odría -1950-1956, Ayerbe es nombrado embajador. En esta oportunidad tuvo que lidiar con el asilo brindado por Colombia en su embajada, al líder del movimiento APRA o Alianza Popular Revolucionaria Americana, Víctor Raúl Haya de La Torre.

Durante el Frente Nacional, Caicedo Ayerbe ingresa a la carrera diplomática, donde ocupa varios cargos, uno de ellos como Embajador ante la Santa Sede y posteriormente como embajador delegado ante las Naciones Unidas ONU, años de 1985 a 1987.

En el año de 1953 nace la CNT o Confederación Nacional de Trabajadores, institución sindical ésta que luego se afilia a la ATLAS o Agrupación de Trabajadores Latinoamericanos Sindicalizados, controlados por el Peronismo. Para el año 1954 el gobierno reconocía a la CNT su personería jurídica con la ayuda del entonces Ministro del Trabajo Aurelio Caicedo Ayerbe, “quien directamente redactó sus objetivos doctrinales y sus metas”. (Tirado Mejía, “Nueva Historia de Colombia. Bogotá, Planeta. 1985. Tomo II p. 112.)

Esta alianza sindical con el Estado, aparte de propiciar un clima positivo en el sector de la clase trabajadora colombiana, fortalecía el naciente MAN o Movimiento de Acción Nacional que apoyaba incondicionalmente al gobierno de Rojas Pinilla. Esta jugada política, si se quiere, daba cierta libertad y autonomía al

⁵⁴Guillermo Alzate Avendaño es un destacado miembro del partido conservador colombiano, que apoyo en los años cincuenta la candidatura de Ospina Pérez y luego el régimen de Rojas Pinilla. El Alzatismo es un movimiento nacional de ultraderecha falangista. Este movimiento planteó el estado corporativista en Colombia.

gobierno Rojas, toda vez que “eventualmente podía favorecer un intento del general para desligarse del apoyo que en ese momento le brindaban el partido conservador y la jerarquía eclesiástica” (Ibíd.)

Durante su permanencia como Ministro de Trabajo, dictó el Decreto 2920 de Octubre de 1954, creando el Instituto Nacional de Capacitación Obrera, dependiente del Ministerio de Trabajo. Al liquidarse éste, tiempo después, se dará paso a la creación del Sena, o Servicio Nacional de Aprendizaje., ya en plena Junta Militar para convertirse luego en el primer ente encargado para formar obreros y técnicos calificados en el país. La situación difícil la tuvo que enfrentar la Iglesia, toda vez que su marcada influencia sobre el movimiento sindical colombiano en especial, sobre la UTC, o Unión de Trabajadores de Colombia se veía afectada.

El hecho es que, la respuesta de la Iglesia ante estos sucesos no se hizo esperar, el reciente enfrentamiento de Perón contra la Iglesia en Argentina, ya marcaba un serio antecedente. Creo que todas estas circunstancias estigmatizaron y marcaron en alguna medida el posterior trabajo del ministro Ayerbe en la cartera de educación y en especial de su relación frente a la Iglesia.

Caicedo Ayerbe es de los primeros colombianos en hablar del tema de la Planificación en la educación, inspirado en las lecturas del sociólogo húngaro Karl Mannheim o *sociólogo de la crisis* como le llaman muchos. La influencia de Mannheim en la sociología europea y anglosajona fue evidente. “*Libertad, Poder y Planificación Democrática*” (1934) e “*Ideología y Utopía*” (1929) sus obras más conocidas.

En una improvisación hecha con motivo de un homenaje brindado por sus más cercanos amigos, Agosto 22 de 1954 en un reconocido restaurante ciudadano, Aurelio Caicedo Ayerbe, ya como ministro de la cartera de Educación, planteó la necesidad de planificar la educación en el país:

“Porque es raro que este país previsor y previsivo que trae misiones técnicas, que estudia con tanto delineamiento su plan vial su comercio exterior su política de petróleos que se ajusta a los ritmos económicos de la esfera internacional en que se desenvuelve no haya sin embargo pensado en planificar su educación y sea esta la hora en que no existan institutos psicotécnicos que ayuden al adolescente en la tremenda decisión de su vida, cuando debe escoger una carrera y decidir si será un fracasado o un profesional de fortuna y de merito”. (Caicedo Ayerbe; 1954, 15)

Siete meses después en pleno anuncio de la Reforma del bachillerato volvió a decir *“Al otro extremo de la escuela primaria está la Universidad que no ha sido tampoco descuidada en este esfuerzo de planear una transformación educativa que el país necesita y reclama”* (Ibíd.)

Ese llamado a pensar, a encontrar soluciones y respuestas al álgido tema educativo del país, a mi parecer, no lo abordó Ayerbe y su equipo desde lo coyuntural, pues es precisamente la planificación la que permite mirar en perspectiva, a mediano y largo plazo, las metas que se propone. En otras palabras, a dar respuesta desde lo estructural, más no desde lo coyuntural, como ha sido la constante del bachillerato colombiano *“si alguna labor es generosa y amplia, es la de este Ministerio de Educación, que no trabaja sobre el mérito de la hora presente sino sobre el evento del mañana para crear esta patria grande”* (Ibíd.)

Dos años después de haber dejado la cartera de educación, al país se le anunciaba entre bombos y platillos, el Primer Plan Integral de Educación, para que fuera aplicado en el quinquenio de 1957-1962. Un plan que de original poco o nada tenía, así el discurso de la época lo hubiera vendido como la idea máxima y

cumbre de un iluminado colombiano, Gabriel Betancourt Mejía. Dicho Plan Integral, “*plan modelo, pragmático y bastante complejo*”, al igual que otras tantas propuestas hechas al sistema educativo del país, terminaron como era de esperarse: archivados o en el olvido rotundo:

Se quedó en el papel. La oficina de Planeamiento del Ministerio, creada en 1956 para la elaboración y aplicación del plan, y periódicamente reorganizada, se ha dedicado a actividades rutinarias o secundarias, descuidando la realización de lo que fue la primera y única tentativa para someter el sistema educativo colombiano a una planeación, si no integral, por lo menos amplia y sistematizada.” ((Lebot, Op, cit, 60)

Anexo 2

Ministros de Educación durante el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla.

Manuel Mosquera Garcés. Conservador. Junio 13 de 1953 a Febrero 9 de 1954.

Permanencia en el cargo: 8 meses.

Daniel Henao Henao. Conservador .Febrero 2 de 1954 a Abril 5 de 1954.

Permanencia en el cargo: 3 meses.

Aurelio Caicedo Ayerbe .Conservador de la filas del Alzatismo .Mayo 5 de 1954 a Agosto 26 de 1955.Permanencia en el cargo: 16 meses.

Gabriel Betancourt Mejía. Conservador .Agosto 26 de 1955 a Septiembre 19 de 1956. Permanencia en el cargo: 13 meses.

Josefina Valencia de Hubach. Conservadora .Agosto 19 de 1956 a Octubre 10 de 1956. Permanencia en el cargo: 2 meses

José Manuel Rivas Sacconi. Conservador .Octubre 10 de 1956 a Mayo 10 de 1957. Permanencia en el cargo: 8 meses.

Ya en plena Junta Militar, asume la cartera el Doctor Prospero Carbonell, en un periodo comprendido entre el 10 de Mayo de 1957 al 13 de Enero de 1958, para luego ser asumida por el Doctor Alonso Carvajal Peralta del 13 de Enero al 20 de Julio de 1958.

Del 1º de Enero de 1940 al 20 de Julio de 1958 -18 años- han ocupado la cartera de educación un total de 27 ministros. Esto da un promedio de un ministro por cada 8 meses de permanencia en la cartera del Ministerio de Educación Nacional. Si hiciéramos igual comparación para el periodo Rojas, tendríamos un total de seis ministros en la cartera de educación. Esto dividido en los cuatro años aproximados de gobierno nos arroja un promedio de un ministro por cada semestre de gobierno.

Fuente:

Helg, Aline. La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política. Bogotá, CEREC, 1984.

Memoria del Ministro Alonso Carvajal Peralta. M.E.N.1958.

Anexo 3

DECRETO EXTRAORDINARIO 0925 DE 1955

(Marzo 25)

por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato, y se dictan otras disposiciones.

El Presidente de la República de Colombia,

en uso de sus facultades legales, y en especial de las que le confiere el artículo 121 de la Constitución Nacional, y

Considerando:

Que es unánime en el país la convicción de que el actual bachillerato adolece de graves fallas, tales como el excesivo número de materias, su desarticulación, el recargo de los programas, la ausencia de criterio psicológico en la selección y distribución de asignaturas, la orientación hacia un memorismo estéril que reduce las posibilidades y el interés de las inteligencias jóvenes, desarrollando en cambio pasividad de los alumnos por los defectos del sistema y las inmoderadas exigencias en las tareas domésticas;

Que el bachillerato no debe organizarse solamente como etapa de preparación para el ingreso a las Universidades, sino como ambiente dentro del cual se promueve con estímulos adecuados el normal desarrollo de todas las facultades del adolescente, sean físicas morales, intelectuales o estéticas, por constituir este desarrollo armónico de la personalidad la mejor preparación para los estudios superiores;

Que las Universidades colombianas confrontan el serio problema de la impreparación de los alumnos egresados del bachillerato; que la inmensa mayoría de los estudiantes de segunda enseñanza no llegan a la Universidad por impulsos de una distinta vocación o por razones económicas, y que es preciso por lo tanto

exonerarlos de actividades intelectuales que sobrepasan el nivel de sus aspiraciones que el Estado debe atender a esas aspiraciones vocacionales, diversas de las estrictamente universitarias, abriendo nuevas sendas a la capacitación profesional en institutos especiales y estimulando el progreso económico con la organización sistemática de nuevas carreras que el desarrollo del país reclama inaplazablemente y que en la actualidad se ejercen en forma empírica y desarticulada;

Que se han oído los conceptos del Consejo Superior de Educación y estudiado los proyectos de reforma presentados, y discutidos ampliamente por esta corporación;

Que el Gobierno ha promovido un debate público sobre estas materias con el objeto de someter a la opinión puntos concretos de orientación y organización del bachillerato buscando el que mejor consulte los intereses nacionales, y que dicho debate ha permitido reunir amplios y firmes elementos de juicio,

DECRETA:

ARTICULO PRIMERO. Establécense el bachillerato básico de cuatro años y el bachillerato universitario de seis años.

ARTICULO SEGUNDO. El bachillerato básico estará constituido por las siguientes materias, en las intensidades anotadas, así:

AÑO PRIMERO

Religión, tres horas semanales.

Geografía e Historia, tres horas semanales.

Castellano, cinco horas semanales.

Inglés, cinco horas semanales.
Aritmética, cinco horas semanales.
Historia Natural, dos horas semanales.
Dibujo, una hora semanal.
Educación Física, dos horas semanales.
Estudio Dirigido, diez horas semanales.

AÑO SEGUNDO

Religión, tres horas semanales.
Geografía e Historia, tres horas semanales.
Castellano, cinco horas semanales.
Inglés, cinco horas semanales.
Aritmética, cinco horas semanales.
Historia Natural, dos horas semanales.
Dibujo, una hora semanal.
Educación Física, dos horas semanales.
Estudio Dirigido, diez horas semanales.

AÑO TERCERO

Religión, tres horas semanales.
Geografía e Historia, tres horas semanales.
Castellano, cuatro horas semanales.
Inglés, cuatro horas semanales.
Algebra, cuatro horas semanales.
Física y Química, cuatro horas semanales.
Historia Natural, dos horas semanales.
Educación Física, dos horas semanales.
Estudio Dirigido, diez horas semanales.

AÑO CUARTO

Religión, dos horas semanales.

Geografía e Historia, tres horas semanales.

Castellano, cuatro horas semanales.

Inglés, tres horas semanales.

Algebra, tres horas semanales.

Geometría, dos horas semanales.

Física y Química, cinco horas semanales.

Anatomía, Fisiología e Higiene, dos horas semanales.

Educación Física, dos horas semanales.

Estudio Dirigido, diez horas semanales.

ARTICULO TERCERO. El gobierno queda autorizado para implantar, durante el presente año, el nuevo plan de estudios en el primer curso del bachillerato básico y para extenderlo, año tras año, a los cursos siguientes

ARTICULO CUARTO. El Ministerio de Educación adoptará por resolución los programas respectivos.

ARTICULO QUINTO. Dentro de las horas de estudio dirigido, los alumnos realizarán en el respectivo plantel y bajo la vigilancia del profesor las tareas correspondientes a las lecciones recibidas.

ARTICULO SEXTO. Es obligatorio para todos los colegios de segunda enseñanza la organización de una tarde de deporte con una intensidad de tres horas.

ARTICULO SEPTIMO. El Ministerio de Educación queda autorizado para modificar por resolución los programas vigentes dentro del plan antiguo.

ARTICULO OCTAVO. El Diploma de bachillerato básico obtenido en cumplimiento de las disposiciones de este Decreto, confiere el derecho a ingresar a las carreras menores que el Gobierno organice y señale.

ARTICULO NOVENO. El bachillerato universitario comprenderá el bachillerato básico y dos años más de estudios pre-universitarios.

PARÀGRAFO. El ingreso a los cursos del bachillerato universitario requiere el diploma del bachillerato básico.

ARTICULO DECIMO. Los dos años de bachillerato universitario quedan organizados en tres diversas ramas de orientación vocacional: una hacia las Ciencias Naturales; otra hacia las Ciencias Técnicas, y otra hacia las Disciplinas Humanísticas.

ARTICULO UNDECIMO. El funcionamiento y plan de estudios de los dos años del bachillerato universitario serán fijados posteriormente por decreto ejecutivo.

ARTICULO DUODECIMO. El presente Decreto rige desde la fecha de su expedición.

Comuníquese y publíquese.

Dado en Bogotá a 25 de marzo de 1955.

Fuente:

Educación Colombiana. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. TOMO I.

Anexo 4

Estadística de población escolar inscrita en la Enseñanza Secundaria.

Colombia: año 1955 +

Cuadro 1

Enseñanza Secundaria	Oficial	Privada	Total	Porcentaje
Bachillerato	29.480	47.967	77.447	61.90 %
Normalista	8.171	3.631	11.802	9.45 %
Comercial	3.081	19.280	22.370	17.88%
Industrial	6.145	1.440	7.585	6.06 %
Agrícola	1.516	163	1.679	1.36 %
Artística	3.244	961	4.205	3.36 %
TOTAL	51.637	73.451	125.088	100 %

Estadísticas de Deserción Escolar –año 1955

Cuadro 2

Enseñanza Oficial

Cursos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Varones	7.740	5.162	3.852	3.111	2.317	1.640
Niñas	2.190	1.365	887	604	343	265
Total	9.994	6.527	4.739	3.715	2.660	1.905

Enseñanza Privada

Cuadro 3

Cursos	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Varones	19.960	10.888	8.242	6.446	4.745	3.595
Niñas	9.929	6.919	4.800	3.103	1.608	1.210
Total	25.889	17.807	13.042	9.549	6.353	4.805

Estadísticas de Deserción Escolar –año 1955

Total en el país.

Cuadros 2/ 3

	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	35.823	24.334	17.381	13.564	9.013	6.710
Porcentaje	100%	67.82%	48.51%	37.02%	25.15%	18.73%

La fuente aclara que “Estos datos estadísticos sólo permiten calcular la deserción horizontal; pero el cálculo de la deserción debe operarse, para que sea exacto, en forma vertical, esto es, tomando el número de los niños que se matriculan en el primer año y examinando cuantos de ellos logran culminar sus estudios. Este procedimiento no es posible en la actualidad, por la forma incompleta y no racionalizada como se obtienen y discriminan los datos estadísticos”.

Fuente:

I Plan Quinquenal Tomo III. M.E.N. Bogotá.1967.

Anexo 5

Alumnos Inscritos en la Enseñanza Secundaria Según Orientación, 1945-57

Bachillerato

Año	Bto oficial	Bto privado	Total
1945	17.871	17.936	35.807
1950	21.971	33.913	55.884
1953	26.107	39.511	65.618
1957	37.963	69.664	107.627
Incremento 1945 – 57	112%	288%	200%

Fuente:

Lebot Yvon. Educación e Ideología en Colombia. Bogotá. La Carreta. 1979.

Anexo 6

Planes de estudio en el Bachillerato colombiano

Cuadro comparativo

1903 a 1955 *

	Materias	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Total/materias
Decreto 491 de 1904	24								24
1910	28	5	4	5	5	4	5		28
1919	31	6	6	5	5	5	4		31
1927/1928	39							+	39
1932	39								39
1933/1934	33								33
1935	35	5	6	6	6	6	6		35
Decreto 1283 de 1935	85	12	13	14	15	16	15		85*
1937/1939	75								75*
1940/1948	59								59
1949/1950	66								66
1951	63								63*
1952	47	7	8	8	8	8	8		47
1953	68	13	11	12	10	9	13		68*
Decreto 0925 de 1955	¿..?	6	6	7	8				¿..?*

1. En 1936 el latín de 5º y de 6º eran “voluntarios”, lo que podría arrojar un total de 87 materias. Esto sucedía en el gobierno del liberal Alfonso López y su ministro de Educación Luís López de Mesa.
2. Señala Uribe Misas que entre los años de 1937 a 1939, oscilo un promedio de hasta 75 materias.
3. En el año de 1953 entra a regir los decretos 2550 de 1951 y las resoluciones 29 de 1952 y 73 de 1953, responsables del nuevo aumento de materias dentro del currículo.

Si bien el decreto 0925 de 1955, estableció seis materias básicas para los dos primeros años, es necesario tener en cuenta que también tenía tres materias de las llamadas disciplinas educativas, que eran: Educación Física, Dibujo y Curso Dirigido. En el grado tercero aumenta una materia más, y en el cuarto dos. Para los niveles quinto y sexto, no supimos en realidad cuantas eran las materias deseadas o planeadas, toda vez que el decreto cayó, quedando inconcluso en este aspecto. Es de anotar que ante la no aplicación del decreto 0925 de 1955, en el país continuo aplicándose el currículo del año de 1951.

Fuente:

Educación Colombiana: disposiciones orgánicas y reglamentarias.1903-1958.
Bogotá. M.E.N.1959.

Uribe Misas, Alfonso. La libertad de enseñanza en Colombia.
Bogotá.Senaldi.1962.

Anexo 7

Estadística del Bachillerato Bifurcado en Colombia

1928 - 1955

Decreto 57 Enero 1928. por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria	Cuatro años comunes y tres siguientes de especialización en medicina, derecho o ingeniería.	Ministros J. Vicente Huertas
Decreto 1570 Agosto 1939. por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria	Se divide en dos periodos uno de cuatro años de cultura general y otro superior de dos años para los que se preparan seguir carrera profesional	Alfonso Araújo
Decreto 653 Marzo 1942. Por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza secundaria.	Los estudios correspondientes al a primera etapa del la enseñanza secundaria se denominará en lo sucesivo bachillerato elemental y, los que comprendan amabas etapas, se denominarán bachillerato superior.	Germán Arciniegas
Decreto 075 Enero 1951. por el cual se adopta el plan de estudios de enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones	Un bachillerato de 6 años dividido en cuatros años de cultura mínima y bachillerato de forma simultanea y dos solo de bachillerato.	Antonio Álvarez Restrepo
Decreto 2550 Diciembre 1951. por el cual se introducen algunas	Un bachillerato de 6 años dividido en cuatros años de cultura	Rafael Azuela Barrera

modificaciones en el plan de estudios de enseñanza secundaria y se deroga una disposición	mínima, bachillerato y otras ramas de secundaria de forma simultanea y dos solo de bachillerato.	
Decreto extraordinario 0925 .Marzo 1955.	Un bachillerato básico de cuatro años y universitario de seis.	Aurelio Caicedo Ayerbe

Fuente:

Educación Colombiana .TOMO I, II. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la Educación Nacional en las ramas de Primaria, normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general. Bogotá. M.E.N.1959.