

# “LA EDUCACIÓN EN MARCHA”. EL COMPLEJO ESTABLECIMIENTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL GOBIERNO DE ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO (1934-1938)

Luis Alfonso Alarcón Meneses\*  
Edwin Andrés Monsalvo Mendoza\*\*  
Miguel Antonio Suárez Araméndiz\*\*\*

---

Alarcón Meneses, Luis Alfonso, Monsalvo Mendoza, Edwin Andrés y Suárez Araméndiz, Miguel Antonio. (2014). “La educación en marcha”. El complejo establecimiento de las reformas educativas del gobierno de Alfonso López Pumarejo en el departamento del Atlántico (1934-1938)”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, pp. 97-123. Manizales: Universidad de Caldas.

---

## RESUMEN

Este artículo muestra las dificultades en la implementación del proyecto de reforma a la educación impulsado por el Gobierno nacional, liderado por Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Para ello, el texto se estructura en tres partes: en la primera, a través del análisis de los discursos expresados en los diversos periódicos de circulación departamental se examinarán las percepciones en torno a lo “educativo” y la recepción de las reformas lopistas. Posteriormente, se estudiarán los informes de los secretarios de educación, inspectores zonales, directores de educación y directores de escuelas para comprender las experiencias que afrontó el proyecto de

---

\* Dr. en Historia. Codirector del Grupo de Historia de la Educación e Identidad Nacional, Universidad del Atlántico/Universidad de Caldas. Profesor titular del programa de Historia, Universidad del Atlántico. Barranquilla, Colombia. Correo electrónico: luchoalarconmeneses@gmail.com

\*\* Magíster en Historia. Miembro del Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Universidad del Atlántico/Universidad de Caldas. Docente del Departamento de Historia y Geografía, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo electrónico: edwin.monsalvo@ucaldas.edu.co

\*\*\* Magíster en Historia. Miembro del Grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, Universidad del Atlántico/Universidad de Caldas. Docente del Departamento de Historia y Geografía, Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Correo electrónico: miguel.suarez@ucaldas.edu.co

**Recibido: 31 de julio de 2014, aceptado 23 de septiembre de 2014.**

reforma a la educación en el departamento del Atlántico. Por último, se analizarán los presupuestos del ramo de la educación, con el fin de señalar las principales limitaciones en la implementación de dicha reforma.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma educativa, Revolución en marcha, recursos, educación.

## **“LA REVOLUCIÓN EN MARCHA”: THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL REFORMS OF THE ALFONSO LÓPEZ PUMAREJO GOVERNMENT IN THE DEPARTMENT OF ATLANTICO (1934-1938)**

### **ABSTRACT**

This article shows the difficulties in implementing the draft education reform driven by the national government, led by Alfonso Lopez (1934-1938). To do this, the text is divided into three parts: first, through the analysis of discourse expressed in the various departmental circulation newspapers perceptions about what “education” and receipt of lopistas reforms are examined. Subsequently, we will study the reports of the secretaries of education, zonal inspectors, directors of education and school directors to understand the experiences faced by the project to reform education in the Department of the Atlantic. Finally, we discuss budgets Bouquet education, in order to identify the main constraints in the implementation of this reform.

**KEY WORDS:** Educational Reform, Revolution started, resources, education.

### **INTRODUCCIÓN**

El advenimiento del siglo XX, marcó en América Latina un momento culminante en los procesos de transformación social, política y económica que venían enfrentando las jóvenes naciones desde el último cuarto del siglo XIX (Henderson, 2006: 23-24; Lobato, 2010: 11-12). Los problemas derivados de las guerras de independencia y los conflictos civiles propios de la consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos a fines de la centuria decimonónica, se convirtieron en limitantes de las apuestas reformistas en materia social y política (Kingman, 2008: 49). Por ello, los procesos de “modernización” llevados a cabo en las primeras décadas

del cambio de siglo, permitieron paulatinamente superar varios de los escollos y allanaron el camino para las grandes reformas sociales y políticas.

El nuevo orden global fue el resultado de las transformaciones producidas por el desarrollo industrial, el comercio y las guerras. Esta situación generó una serie de efectos sobre los espacios periféricos, como el crecimiento demográfico (Alba y Morelos, 2008; Sánchez, 2008), la expansión de las economías locales, especialmente las articuladas a la economía internacional (Lewis, 2008) y los procesos constantes de urbanización (Gilbert, 2008). De esta manera, los Estados latinoamericanos se vieron obligados a direccionar las inversiones con el propósito de facilitar el desarrollo de los mercados nacionales y su articulación con la economía internacional; así como a desarrollar nuevas capacidades administrativas para dar respuesta a los problemas sociales que la modernización planteaba, como la necesidad de controlar la criminalidad, la higiene pública y responder a las exigencias de nuevos actores sociales y políticos que presionaban por una mayor participación, direccionando (cuando no contrarrestando) las transformaciones democráticas que se experimentaban en el nuevo siglo (Zimmermann, 2008).

Esta centralidad del Estado en los asuntos sociales, políticos y económicos impulsó en la región una serie de reformas que se soportaban en la educación, como instrumento de legitimación ideológica de las agendas estatales, en un intento por incluir el creciente fenómeno de las masas sociales al sistema político de las naciones bajo la guía del Estado (Ossenbach, 2001: 32; Noguera, 2003).

En toda América Latina, los sistemas educativos asumieron un papel central dentro de las medidas reformistas que impulsaron los diversos gobiernos, con independencia de las orientaciones ideológicas o del origen de su legitimidad. En Brasil, la Asociación Brasileña de Educación impulsó una serie de discusiones que constituyeron la base de la “Revolución de 1930” que dio inicio a la Segunda República Brasileña (Chagas de Caravhalo, 1998: 20-27; Gallo, 2001); mientras que en Argentina, la provincia de Buenos Aires reformó la educación, como un medio de refuerzo de las “prácticas militares dentro de la escuela e imponía la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales” (Pineau, 1999: 224); otras reformas propendieron por impulsar políticas eugenésicas tendientes a atacar algunos “problemas” de higiene pública (Gvirtz, 1999a, 1999b; Di Liscia y Bohoslavsky, 2005; Somoza, 2002, 2006; Ascolani y Vidal, 2011). En México, el intelectual José Vasconcelos, impulsó reformas a la educación que, además de promover la masificación de la educación,

buscaban integrar a los indígenas al sistema sociocultural mexicano (Palacios, 1999; Ossenbach, 2001: 38; Vaughan, 2001; Schell, 2005). Otros intentos reformistas, se dieron en Bolivia (1936-1939) donde se impulsaron iniciativas en favor de la educación de los indígenas (Gonzalbo, 1996); en Cuba (1933-1944) donde la industria azucarera buscó fomentar la educación técnica, y en Chile (1938-1952) donde la agenda estatal en materia educativa estuvo orientada al aumento de la cobertura escolar y el impulso a la enseñanza secundaria y vocacional (Ossenbach, 2001, 2008).

En Colombia, esta renovación estuvo articulada al cambio de partido de gobierno que se dio a partir de 1930 cuando el liberalismo llegó a la presidencia de la República –tras varias décadas en su ausencia– inaugurando un nuevo período que denominarían como “la República Liberal”. Pero fue especialmente el segundo de estos gobiernos, el de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), el que llevó a cabo todo un programa de transformaciones llamado “La Revolución en Marcha”, dentro del cual la educación constituyó, sin duda, una de sus principales banderas (López Pumarejo, 1980: 70). Precisamente, el propósito de este artículo es evidenciar el impacto que tuvo este programa reformista en uno de los departamentos de la República de Colombia, así como la manera en la cual fue percibido por diversos sectores sociales, este componente de la agenda política liberal. Las experiencias, alcances y limitaciones del proyecto en el contexto espacial del departamento del Atlántico, constituyen parte del interés de este artículo.

Se ha escogido, como espacio de análisis al departamento del Atlántico, por haber constituido durante los años treinta uno de los principales bastiones del liberalismo en el Caribe colombiano. Para entonces, el departamento del Atlántico, había alcanzado uno de los mayores índices de crecimiento demográfico del país<sup>1</sup> (Contraloría General de la Nación, 1940: 6-9) y albergaba el principal puerto marítimo. Su capital, Barranquilla, se había constituido en el epicentro y entrada del comercio nacional

<sup>1</sup> Según el censo poblacional de 1928, la población del departamento era de 242.810 habitantes, para 1938 se cifraba alrededor de los 268.409 habitantes. El censo de 1938 señalaba que el departamento había duplicado su población en un período de 20 años pues había pasado de 135.729 habitantes en 1918 a 268.409 en 1938, ubicándose en el segundo lugar entre los departamentos del país con mayor índice de crecimiento anual, con un 34,6%, superando a Cundinamarca, Antioquia y Bolívar. Asimismo, señalaba que la mayor parte de la población del departamento se encontraba ubicada en áreas urbanas, un 89% de la población estaba asentada en las *ciudades* y municipios, el 11% restante en áreas rurales. Concentrando la mayoría de la población en Barranquilla, Sabanalarga y Soledad. En solo Barranquilla se encontraba más del 51% de la población total del departamento, además de esto había incrementado su población en el periodo intercensal de 1918 a 1938 de 64.543 a 152.348 habitantes, el incremento solo en Barranquilla fue significativo y obedeció principalmente a las constantes migraciones de nacionales y extranjeros al departamento y especialmente a Barranquilla.

(Posada, 1987). Desde la creación del departamento en 1905 (Conde, 2002), los políticos locales tuvieron una notable participación en la política nacional, por lo que muchos de ellos terminaron adhiriendo –al menos en el discurso– a la apuesta estatal de reforma a la educación.

## **LA RECEPCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DEL ATLÁNTICO, 1934-1938**

El 9 de agosto de 1936, las páginas del periódico *Frente Liberal*, registraron con optimismo desbordante la noticia acerca del proyecto reformativo de la constitución que respondía al anhelo de “las mayorías colectivas de la República”. De acuerdo con dicha publicación, la Constitución que acababa de reformarse era el “más terrible vehículo del despotismo y la tiranía”, transformada por los:

[...] mismos viejos ideales que fueron vigor para el pensamiento y sangre para el espíritu, en la conciencia lúcida y voluntariosa de generaciones enteras que vivieron de condensar el triunfo y la conquista de la victoria [...] que imprimen a la nación auténtica fisonomía republicana. (*Frente Liberal*, No. 3, agosto 9 de 1936)

Sin duda, a vista de algunos liberales favorables al proyecto reformista de la Constitución impulsada por Alfonso López Pumarejo, dicha reforma era no solo la culminación de sus expectativas como partido de oposición, sino el medio más eficaz de reivindicación tras años de “vejamen” por parte de los sucesivos gobiernos conservadores y un medio de defensa a los “débiles y desheredados”. Por el contrario, para otros sectores políticos y sociales, esta nueva apuesta estatal, constituía una verdadera preocupación, especialmente según creían algunos comentaristas, para la Iglesia católica.

En este aparte, se explorarán los discursos que evidencian la recepción de las reformas educativas en el departamento del Atlántico, en los cuales se pone de presente no solo la expectativa en torno a estas reformas, sino además los elementos que constituían alguna de las preocupaciones de las élites locales frente al tema educativo (Jofré, 2007).

El tema de la relación entre el discurso, la percepción y la apropiación significativa de la realidad social, ha sido trabajado desde diversas perspectivas. La importancia

de entender la vinculación entre estos obedece a que la realidad es percibida por los individuos a través de dispositivos culturales, de categorías y conceptos por medio de los cuales ordenan significativamente la realidad y la incorporan a su práctica (Charaudeau y Maingueneau, 2005). Tal como lo define Cabrera, el discurso consiste:

En el plano puramente descriptivo, lo que el término discurso designa es el cuerpo coherente de categorías mediante el cual, en una situación histórica dada, los individuos aprehenden y conceptualizan la realidad (y, en particular, la realidad social) y en función de la cual desarrollan su práctica. Dicho de otro modo, un discurso es una rejilla conceptual de visibilidad, especificación y clasificación mediante la cual los individuos dotan de significado al contexto social y confieren sentido a su relación con él, mediante el cual se conciben y conforman a sí mismos como sujetos y agentes y mediante el cual, en consecuencia, regulan su práctica social. (Cabrera, 2001: 51)

Como también lo señaló Nieto, más allá de su noción de enunciado y lenguaje, el discurso nos remite a su carácter de práctica sociocultural, articulada sobre las características que lo definen. De esta manera, el discurso permite mostrar el “espíritu de una época” (Nieto, 2004: 185).

## **Los discursos educativos en el departamento del Atlántico**

Durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, la prensa barranquillera registró con especial atención algunos aspectos referidos al tema educativo. Las múltiples noticias, opiniones y editoriales que se publicaron constituyeron un verdadero foro de discusión en torno a temas como la educación, la escuela, la cultura, la higiene y el nacionalismo. Examinemos algunos de estos temas:

### ***La higiene como problema de la educación en el Atlántico***

En noviembre de 1935 se publicó en uno de los diarios de mayor circulación de Barranquilla, una serie de notas tituladas la “Educación espiritual”, en las que se disertó acerca del papel de la higiene y la medicina social en el proceso de corrección de “desvíos” de naturaleza humana. En ellos se puede palpar la concepción que, algunos grupos sociales, tuvieron sobre el estado de la cambiante sociedad barranquillera, de la cual se aducía que hacía falta mejorar sus “elementos

espirituales” que coadyuvaran al progreso material, por lo que se requería incorporar en la educación la medicina social, en virtud del hecho de que “con sus enseñanzas se perfeccionan las industrias y entregan las riquezas, se forman las razas fuertes que dominan la superioridad y lo sano de su constitución”. Adicionalmente, se señalaba que:

Es la medicina social la que nos da la explicación de todas las lacras, defectos y miserias sociales, y es la higiene social la única que nos puede dar las fórmulas precisas que corrigen tales aberraciones espirituales y físicas y que mediante su luz la humanidad se encaminaría a las altas regiones de la perfección y la inmortalidad. La higiene y la medicina social conocen y comprenden las causas que aniquilan la racionalidad del hombre, sabe que todos los móviles y que todos los defectos de los seres destruidos socialmente, aislados en los manicomios; saben de los orígenes y las causas de los dementes precoces, de los epilépticos excéntricos e impulsivos; los paralíticos generales y delirantes crónicos, sistematizados, de los maniáticos agudos y de los melancólicos gemebundos, etc.; de toda esa legión de seres hechos inservibles, y de una, no menor parte, que en nuestra sociedad pasan como normales y continúan extendiendo todas sus degeneraciones a las generaciones que le siguen. (*La Prensa*, No. 2428, noviembre 22 de 1935)

Dejando de lado el aspecto rudo de las palabras expresadas en la columna, en ella se hace evidente la importancia que tenían la medicina social y la higiene en la “corrección” de aquello que se consideraban “males sociales” (Armus, 1999; Campos, 2009; Dovio, 2012). Tal reconocimiento, ponía de presente la necesidad de atender a la población con mecanismos que iban más allá del confinamiento o la exclusión y apelaban a buscar soluciones frente a las situaciones de “misericordia” que se consideraban como causal de algunas de las “degeneraciones” aludidas anteriormente (Romero, 1999 : 287; Chapman y Agudelo, 2012).

La educación, constituía en este contexto uno de los medios para superar los “factores de atraso”. Por lo cual, se reclamaba una educación que atendiera a la “urgente necesidad de nuestro tiempo presente” (*La Prensa*, No. 2428, noviembre 22 de 1936). Al respecto, en el diario de filiación liberal *El Heraldo*, se denunciaba la miserable condición que enfrentaban los habitantes del “caserío” Colombia, que distaba a 10 km de Sabanalarga y cuya población vivía en el “más lamentable

estado higiénico”, a tal punto que ninguna casa contaba “con pisos de cemento y sus techos pajizos son albergues de toda clase de bichos”, por lo cual “conviven de esta manera natural y en la más completa armonía con las gallinas y los cerdos, los que dejan sus excrementos en la sala y en el aposento de dormir”. Además de lo anterior, señalaban que solo el 2% de la población “sabe medio poner su nombre” (*El Heraldo*, No. 864, septiembre 1 de 1936).

Problemas similares se registraron en otras poblaciones del departamento. En las cuales, la falta de infraestructura los condenó a vivir en el olvido de los gobiernos departamentales, que “concentraban” sus esfuerzos y recursos en los principales municipios del departamento. A la pobreza económica en que muchas poblaciones se encontraban, se sumaban los grandes problemas de higiene y las “endemias tropicales” producidas por la escasez de servicios públicos básicos, lo que de paso impedía llevar a cabo programas de modernización en todos los ámbitos de la vida social del departamento. Para 1938, solo el 48,5% de los “edificios” del departamento contaban con alguna clase de servicios públicos, cifra que, por supuesto, escasamente correspondía a las cabeceras municipales, ya que los pueblos pequeños y caseríos carecían en su totalidad de los mismos.

Tal situación creó el ambiente propicio para estas discusiones, generalmente cargadas de un fuerte pesimismo por el futuro, sobre todo si este futuro se sustentaba sobre la base de una niñez que vivía en condiciones precarias. En tal sentido, se señalaba en un artículo publicado en *La Prensa*:

Contrista el ánimo ver por esas calles la carne de presidio, a los hijos del arroyo, a los hijos sin padre, el deber de educar, de guiar lo hemos descuidado. En los zaguanes, en los parques duermen esos niños sin abrigo y sin pan, sin una mano cariñosa que les guíe, les señale el camino recto de la vida [...] No hay que hacer aspaviento. Es la cruda realidad. Es la trágica realidad [...] Esta situación le resta al Estado ciudadanos capacitados, artesanos honrados y conscientes. Pero el Estado no hace nada y se cruza los brazos. Cuando esos niños sin padre y sin calor hogareño infrinjan el mandato de la Ley, entonces serán recludos, no en una cárcel de corrección sino entre rateros y gentes del hampa. No ingresarán ellos en una Escuela de Artes y Oficios para tener una profesión digna y honorable. (*La Prensa*, No. 2511, marzo 3 de 1936)

En los informes de los directores de escuelas y de los inspectores escolares, se señaló constantemente la necesidad de implantar preceptos de higiene en las escuelas; además, se reclamó de manera constante la necesidad de ampliar, y en algunos casos de implementar la labor del médico en la escuela, ya que muchas de las faltas y bajas sufridas en las escuelas se debían en parte a los problemas de salud de la población escolar, la cual había sido soslayada en virtud del cambio en las políticas educativas nacionales (Suárez y Monsalvo, 2013).

Igual importancia mereció dentro de estas manifestaciones, el análisis de los efectos del ambiente sobre la vida de la población en el departamento y en especial sobre la vida de los niños y la escuela:

Y como el ambiente ejerce una reacción tan notoria en el individuo sobre todo en la época del desarrollo, ese estado de perpetua mellason [sic] entristece el escolar desposeído va formando en él un alma de esclavo, dispuesto siempre a pedir y ser incondicional de quien quiera que tenga algo que darle. La escuela colombiana, no está pues, formando ciudadanos sino deformándolos, eso es lo contrario de lo que debiera ser. La necesidad primordial de quien tiene hambre es comer, no estudiar ni aprender, el que anda descalzo lo primero que debe recibir es quien lo quiera proteger descalzado sobre todo en el trópico donde las enfermedades más comunes y peligrosas entran por las plantas de los pies. ¿De qué le sirve a un ciudadano herido de muerte por la malaria tener conocimientos alfabéticos, caligráficos o numéricos? (*La Prensa*, No. 2635, julio 30 de 1936)

### ***Nación, patria y ciudadanía en los discursos sobre la educación del Atlántico***

Entre las discusiones más importantes planteadas por los dirigentes políticos e intelectuales del periodo estudiado, se encuentra el tema de la construcción de la nación o la patria y la formación del ciudadano. Estas dos cuestiones ocuparon la atención de muchos discursos sobre los problemas de la nación (Gómez, 2009; Alarcón y Monsalvo, 2012). Tales discusiones fueron incluso avivadas por el Gobierno nacional. En uno de sus discursos ante el Congreso, el presidente López señaló que el desconocimiento de la “realidad nacional” era una de las razones del atraso del país, su apropiación por tanto debía ser una de las preocupaciones mayores del Estado para adelantar el proceso de modernización nacional, pero para ello era necesario crear la idea de “nación”, acorde con las nuevas realidades sociopolíticas que planteaba la vuelta al poder del liberalismo.

Por tanto, paralelo a la construcción de la nación, se debía propugnar por la creación de hombre nacional y del ciudadano, acorde a las expectativas del Estado. En tal sentido, la educación debía servir como medio de formación de ese “hombre nacional” y de la patria misma. La mayoría de políticas educacionistas tendían a la consolidación, en la mente del educando, de la idea de patria (Alarcón y Monsalvo, 2012). El programa para las escuelas de enseñanza primaria, por ejemplo, intentó crear una cierta idea de movimiento ascendente de un estado particular de estudios (el barrio, la aldea y la ciudad), a un estado general (la patria). Esta misma situación se representaría en algunos de los textos escolares distribuidos por el Gobierno (Suárez y Monsalvo, 2013). A través de los cuales, se pretendió transmitir los valores del nuevo hombre nacional y el ciudadano; estimulando la conciencia del niño en torno a las necesidades y problemas de la patria, en un intento por moldear ciudadanos productivos económicamente y acordes a las necesidades del país.

Esta nacionalización de los problemas a través de las escuelas, pretendía la creación de una conciencia colectiva “sobre los problemas que afrontaba la población rural” –necesario en un país mayoritariamente rural– con la que se combatiría el analfabetismo, “principal obstáculo” del desarrollo económico y del ejercicio de los derechos ciudadanos (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997: 260). Al tiempo que se crearían las condiciones necesarias para renovar “en las masas populares el entusiasmo para audaces empresas [...] porque en ellas reposa la conciencia misma de la nacionalidad” (López Pumarejo, 1980: 83).

Este hecho, se hizo presente como un elemento de vital importancia en las discusiones político-intelectuales dadas en el departamento para el periodo estudiado, no solo en los discursos políticos oficiales, sino también en las diferentes esferas sociales de la ciudad y el departamento; muchas de las cuales apelaban al análisis de las condiciones medioambientales, sociales, raciales, políticas y económicas para señalar la manera en que concebían a la patria y al ciudadano, al tiempo que se entendía que la educación era el medio a través del cual se lograrían estos propósitos. Tal como lo señala el siguiente aparte de una nota publicada en un semanario local:

La intensificación de la escuela, la difusión cultural, la penetración del libro que nutre de exactitud en la mente del campesino colombiano, del indio desvenecijado y miserable, construirá sobre las posibilidades destartaladas de nuestro vacilante nacionalismo los trazos vigorosos

y firmes de una mejor concepción del espíritu creador que ha de alentar a nuestro pueblo y a nuestra raza. La política educacionista del gobierno tiene en este sentido un hondo significado social: EL ENGRANDECIMIENTO DE LA NACIONALIDAD COLOMBIANA! (*Frente Liberal*, No. 12, octubre 11 de 1936)

En estas líneas, se puede apreciar la manera en que “el engrandecimiento de la nacionalidad colombiana” estaba directamente relacionado como el fortalecimiento de la educación y la difusión cultural. Pese a las limitaciones que tuvo que afrontar la educación en el departamento del Atlántico, se ha mostrado el interés que tuvieron las élites en la temática, al punto de convertirla en uno de los principales focos de su atención no solo como mecanismo de transformación de las pautas sociales, culturales e higiénicas sino también como parte de la modernización nacional (Habermas, 1962). Ahora, se mostrarán los intentos estatales por implementar las reformas educativas en el departamento del norte de Colombia.

## **DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA: LOS INTENTOS DE IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA**

Las líneas anteriores, evidencian la manera en que en el discurso se reconocía el papel que la educación cumplía en la transmisión de los “códigos sociales”, que tanto el Estado como las élites y los intelectuales pretendían implantar. Ello señala además, la existencia de la fuerte creencia de que la educación era el vehículo a través del cual se resolverían los graves problemas sociales que aquejaban al departamento y al país (Márquez, Casas y Estrada, 2004). En este sentido, se entendía que a través de la educación se podía controlar a los sectores populares, encauzándolos en torno a los proyectos sociales y las exigencias planteadas por el crecimiento económico, la urbanización y los demás procesos de reacomodación de la vida social del pueblo impuestos por la modernización de la ciudad y los efectos de la creciente idea de progreso que dominaba tanto el imaginario de las élites como de los sectores populares (Champan y Agudelo, 2014). A continuación se examinarán algunas características de este proceso.

En el departamento del Atlántico se promovieron varias medidas que buscaron el mejor control y vigilancia sobre la educación, al igual que asegurar la aplicación de las reformas educativas nacionales, con la adopción de los programas planteados por el Gobierno central. En 1934, por ejemplo, se reorganizaron las Zonas Escolares

en que se encontraba dividido el departamento, al estructurarse en 5 zonas (*Gaceta Departamental*, No. 2048, 1934). A través de las zonas escolares se pretendía asegurar la mayor vigilancia posible sobre las instituciones educativas financiadas o vigiladas por el Estado. Cada zona debía contar con un inspector, quien debía presentar informes mensuales sobre el estado de la educación en la zona bajo su jurisdicción.

En los diversos informes presentados por los inspectores zonales de educación, se evidencian los intentos de aplicación de reformas curriculares, así como las reformas a algunos de los principales centros de enseñanza del departamento, mediante los cuales se buscó cubrir la carencia de maestros preparados, y garantizar el cumplimiento de las reformas educativas planteadas por el Gobierno nacional. Entre estas, está el establecimiento de una sección pedagógica en el *Colegio de Barranquilla para Varones*, la creación del internado en el *Colegio del Atlántico* y la organización de restaurantes escolares. Asimismo, se buscó la implementación de escuelas nocturnas para la enseñanza de los obreros, la adopción de programas educativos planteados por el Gobierno nacional, la promoción de la educación física (Herrera y Díaz, 2001) y se adelantaron diversas campañas culturales (entre las que se incluía la proyección de cine escolar).

Pese al interés de implementar estas reformas, ni la sección pedagógica en el *Colegio Barranquilla para Varones*, ni el internado del *Colegio del Atlántico*, tuvieron aplicación real por falta de recursos. Así mismo, algunas materias contempladas en las reformas de los planes de estudios del Ministerio de Educación no tuvieron aplicación. Para finales del período estudiado esta situación cambiaría un poco, en parte como resultado de algunos aumentos presupuestales.

Para 1938, se establecieron escuelas complementarias y las campañas culturales y proyecciones cinematográficas tomaron gran importancia, llegando a registrarse unas 481 proyecciones (Dirección de Educación Departamental, 1939a: 179). Por otra parte, desde 1936, se pusieron en marcha los restaurantes y granjas escolares, de las cuales funcionaban, para 1938, alrededor de 30 restaurantes escolares distribuidos principalmente en las cabeceras municipales (Dirección de Educación Departamental, 1939b). Muchos de los problemas de implementación, por supuesto, estuvieron ligados a la incapacidad del Gobierno nacional de garantizar los recursos necesarios para lograr la aplicación de las reformas. Otros, como se detallará a continuación tuvieron que ver con contingencias locales y de orden departamental.

## Locales y mobiliario escolar

Uno de los problemas que debió enfrentar la aplicación de las reformas educativas del gobierno de Alfonso López Pumarejo, fue el de la imposibilidad de contar con locales y mobiliario escolar acorde para impartir clases. Por supuesto, no se trataba de un problema nuevo en el panorama educativo nacional, ni regional. Por ejemplo, en 1929 Rafael Rangel Donado, Secretario de Educación Departamental, informaba acerca de la práctica inexistencia en todo el departamento del Atlántico de un local escolar “que mereciese ese nombre”, pese a que entre 1911 y 1928 se habían expedido varias ordenanzas tendientes a resolver estos problemas; pero, o no se hacía uso de las partidas asignadas o se limitaba a la “adquisición de casas de familias inadecuadas para los propósitos” (Rangel, 1930: 10). Además, señaló el Secretario de Educación que el único local existente se utilizaba como dispensario de profilaxis venérea y en los pocos locales escolares que existían el mobiliario era inadecuado.

Esta carencia continuó a lo largo del período estudiado. En la mayor parte de estos informes se señala que las condiciones de los locales y el mobiliario escolares eran “antipedagógicas” y “antihigiénicas”. A estos problemas se sumaban factores de tipo climático que impedían la “buena marcha” de la educación. En un informe presentado por el Inspector de la Zona Escolar de Barranquilla en 1936, se señaló que además de no existir locales en ciertas poblaciones se debían enfrentar a los problemas climáticos, por ejemplo “en Siape no hay locales. En tiempo de la creciente y debido al desagüe del Magdalena, la escuela se convierte en ambulante dentro del poblado” (Pantoja, 1936: 27).

Era tal la situación que este mismo funcionario, señaló en el ya mencionado informe, que para el caso de la escuela de Juan Mina, “la escuela está en condiciones tan alarmantes que es más bien un lugar de martirio tanto por el estado de su mobiliario como el estado material del local [...] valdría más la clausura de la escuela si ha de funcionar en las condiciones que hasta ahora lo ha hecho” (Pantoja, 1936: 28), esta misma situación la vivían la mayor parte de las escuelas del departamento, sobre todo las ubicadas en las áreas rurales.

Además de estos hechos, la negación de los municipios a proveer los recursos para la construcción y dotación de locales escolares fue una constante a la cual la educación departamental se enfrentó. Las denuncias de los inspectores y directores de educación así lo demuestran:

Hay algunas obligaciones que los municipios tienen y no cumplen: No dan buenos locales, no dan muebles, útiles de escritorio, no construyen excusados, no contribuyen con dinero para los restaurantes escolares, no asean el cementerio, las calles y las casas. (Pantoja, 1938: 15)

No es de extrañar esta queja del Director de Educación de 1937, Julio E. Pantoja, ya que la mayor parte de los municipios contaban con tan pocos recursos que su negativa a afrontar los gastos de la construcción de escuelas, restaurantes y granjas escolares, tal como lo obligaba la Ley, se justificaba por la falta de estos. Si se compara el costo promedio de una escuela que era de \$10.000, con lo destinado para la educación en los municipios anualmente, se puede determinar la imposibilidad a que estos se enfrentaban en la construcción de los locales escolares. Además de esto, los señalamientos de Pantoja aluden a los graves problemas de insalubridad tanto de las escuelas como de los municipios a los que escasamente llegaban los servicios públicos, producto del atraso y la lejanía en que se encontraban la mayor parte de ellos.

### **El personal docente**

Otro punto importante en el estudio de las condiciones en que se “desarrolló” la educación en el departamento del Atlántico, es el del personal encargado de impartir la educación en el departamento. Dado que eran los profesores quienes, finalmente, se encargaban de difundir entre los jóvenes los conocimientos que el Estado deseaba proporcionarles. Por ello, entender cuál era su posición frente a las políticas gubernamentales, su grado de preparación, la cotidianidad que encerraba la práctica docente, son cuestiones necesarias a desarrollar en toda investigación de historia social de la educación.

Una revisión a los informes oficiales revela que una alta proporción de los docentes que integraban las escuelas públicas, durante los primeros años del período estudiado, no tenía un grado académico específico sobre todo en las escuelas rurales y nocturnas urbanas, igualmente alta era la proporción de mujeres dedicadas a la enseñanza, las cuales superaban ampliamente el número de hombres. Para ilustrar las características del personal docente del departamento examinemos la siguiente tabla:

**Tabla 1.** Número de maestros en el departamento del Atlántico, 1934-1938

Años	Escuelas urbanas				Escuelas rurales			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Con grado	Sin grado	Con grado	Sin grado	Con grado	Sin grado	Con grado	Sin grado
1933	46	51	54	21	4	18	1	32
1934	53	52	54	29	3	19	2	31
1935	83	25	69	18	6	16	9	24
1937*	109		127		24		24	

\* Sobre los datos de 1937-1938 las estadísticas no discriminan esta información, por lo que se debe presumir que la proporción no varió ostensiblemente.

*Fuente:* Informes de Directores de Educación Departamental, 1935-1939.

Como puede observarse en la tabla anterior, a lo largo del período estudiado hay un aumento en el número de maestros de manera general y, en especial, de maestros con grados académicos específicos –ya fueran bachilleres, normalistas o profesionales–, igualmente notorio es la disminución de los maestros sin ningún grado académico. Ello fue el resultado de la contratación de maestros requeridos por las nuevas escuelas, ciclos y cátedras escolares, y la contratación de profesores que se correspondieran con la nueva situación política impuesta por la llegada al poder de los liberales. Ahora bien, algunas de las cifras presentadas (especialmente las cifras de 1937) no discriminan el grado académico de los profesores, por lo que es presumible que en algunos casos no se hayan presentado variaciones efectivas de la composición del profesorado, especialmente en las escuelas rurales.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que durante la hegemonía conservadora, uno de los requisitos para ejercer la práctica docente era el de ser Conservador, hecho que, con la llegada al poder de los liberales, fue visto de manera crítica por partidarios del liberalismo que señalaban la necesidad de propiciar:

[...] una política liberal verdadera, comenzando por los colegios donde la raigambre de “las viejas normas educacionistas de la reacción” aún persistían, por lo que debía cambiarse el personal docente de corte conservador y añadían que “ existen instituciones educativas como el Colegio de Barranquilla, en donde la acción del gobierno

solo se ha concentrado en cambiar los programas de enseñanza, existiendo un cuerpo de profesores en su mayoría reaccionarios, que es un obstáculo para el desarrollo de la política educacionista, eminentemente liberal". (*Frente Liberal*, No. 4, agosto 16 de 1936)

## Cobertura y asistencia escolar

Como consecuencia directa de las mencionadas condiciones de los locales escolares y la presencia de maestros, la cobertura escolar en el departamento del Atlántico fue a lo largo del período estudiado de muy bajas proporciones. De hecho, si se comparan las cifras entre el período comprendido de 1928 a 1938, se encuentra que de la población en edad escolar, es decir entre los 6 y los 15 años, solo alrededor del 16% se encontraba matriculada en las escuelas oficiales del departamento. De esta manera, de los 60.502 niños en edad escolar que habitaban el departamento en 1928, solo 16,03% se encontraban matriculados en las escuelas oficiales (Rangel, 1930: 7), y para 1938 el número de estudiantes matriculados en las escuelas del departamento era de 16,04% sobre la población en edad escolar comprendida por 68.364 habitantes (Dirección de Educación Departamental, 1939a; Contraloría General de la Nación, 1940).

Si bien los índices de cobertura escolar no mostraron un crecimiento representativo en la década señalada, se debe tener en cuenta que la crisis del 29 afectó notablemente la marcha de la educación en el departamento. Situación que conllevó disminuciones significativas en la población escolar, las cuales solo fueron medianamente superadas a finales de esta década, alcanzando la cifra anteriormente expuesta. Evidencia de ello es que en 1928 solo el 46,75% de la población del departamento tenía algún grado de instrucción (sabían leer) mientras que para 1938, según el Censo de este mismo año, el 51% de la población departamental se contaba como alfabetos.

Además de estos hechos, la asistencia escolar fue otro de los problemas que debió afrontar el proyecto lopista en el departamento del Atlántico. La alta tasa de deserción e inasistencia escolar debido en gran parte a la ocupación de los jóvenes en actividades distintas al estudio –ya fuera que laboraran o no– y, sin duda alguna, a las condiciones mismas de los locales escolares, se convirtió en uno de los mayores limitantes en la ampliación de la cobertura escolar y, por tanto, de la ampliación de la educación. A pesar de esto, algunos funcionarios de la época

consideraron lo contrario, ya que como señaló el Inspector de la Zona Escolar de Soledad la inasistencia escolar facilitaba la “labor educacionista”, debido a que habían matriculados y asistían, con relación al número de escuelas, “más de los que en ellas pueden ser admitidos, dentro de las exigencias de la pedagogía y de la higiene moderna” (Villa Llinas, 1936: 12).

Ya fuera justificable o no, la deserción y la inasistencia escolar constituyeron hechos significativos en la vida educativa del departamento a lo largo del período estudiado, tal como lo demuestra la Tabla 2:

**Tabla 2.** Sobre matrículas y asistencia, 1934-1938

<b>Año</b>	<b>Estudiantes matriculados</b>	<b>Estudiantes asistentes</b>	<b>Promedio de asistencia</b>
1934	10.592	7.504	70,8%
1935	10.597	6.452	60,8%
1937-1938	10.968	9.233	84,1%

Sobre 1936 no se tienen datos. Los datos de 1937-1938 corresponden a dicho año lectivo.

*Fuente:* Informes Directores de Educación Departamental, 1935-1939.

La tabla anterior señala la manera en que aumentó para finales del período la cobertura escolar, reflejado en el número de matriculados del año lectivo 1937-1938, tal como se había anotado anteriormente. Por otro lado, permite determinar la fluctuación en la asistencia escolar a lo largo del período estudiado. Es importante señalar algunas otras consideraciones sobre este aspecto, como son el promedio de asistencia por zonas (urbanas y rurales), por sexos, y edades, ya que a través de estas podremos indicar algunas de las razones y los grupos en las cuales se presentaba mayormente estos hechos.

Siguiendo con el examen de los informes sobre la educación observamos que, en virtud de las zonas, el mayor promedio de inasistencia y deserción escolar se presentaba en zonas urbanas donde en promedio el 77% de los alumnos matriculados asistían regularmente a las escuelas, a diferencia de las zonas rurales donde la asistencia escolar promediaba el 78,5%. Asimismo, en cuanto a la asistencia por sexos, se nota que el mayor promedio de inasistencia escolar

se presentaba entre los hombres, los cuales alcanzaron promedios de asistencia escolar de alrededor de 77,1% contra un 78,6% de asistencia femenina; es de anotar también, que las edades promedio en las que más se presentaba este fenómeno eran alrededor de los 13 y 15 años.

La inasistencia y deserción escolares en las zonas urbanas puede deberse en gran medida a la inserción en el mercado laboral de los jóvenes que se encontraban cursando grados mayores, este abandono pudo estar relacionado con el hecho de que muchos jóvenes decidían iniciar vida familiar a temprana edad aunque en menor grado que en las áreas rurales; otros, a lo mejor, abandonaban la escuela para dedicarse a actividades “delictivas” o a la “vagancia”. En otras circunstancias, se debía a la realización de exámenes, época en que en algunos colegios se diezmaba la población, tal como lo señaló el Director de la Escuela Nocturna de Comercio en su informe al Director de Educación Pública, en el que señaló que el promedio de asistencia había sido considerablemente bueno “hasta mediados del mes de junio en que se verificaron los exámenes finales a los cuales, casi siempre se presentan diezmados” (Villa, 1936: 23).

En las zonas rurales esta situación podría explicarse a partir de las condiciones anteriormente esbozadas, además de las grandes distancias, el inicio de la vida familiar temprana, el frecuente abandono de la escuela por las labores del campo, el mal estado de los locales escolares, entre otras muchas razones. Además, es muy probable que la presión de los padres hiciera desistir a los jóvenes de continuar su educación. No en vano señalaba el Secretario de Educación Departamental de 1929 que:

[...] la indiferencia con lo que en la vida práctica se mira entre nosotros la Escuela, [es] lo que produce el mal. Más que medios coercitivos, más que vigilancia, lo que importa es llevar a cabo con fe y con decisión una verdadera cruzada en favor de la Escuela, principiando por hacerla amable y grata a los niños y por mostrarla necesaria y eficaz a los padres. (Rangel, 1930: 6)

Si bien “La Revolución en Marcha” pretendió colocar la educación en el centro del discurso reformista durante la primera presidencia de Alfonso López Pumarejo y éste contó con el respaldo de buena parte de la clase dirigente atlanticense de mayorías liberales, este discurso chocó con una realidad marcada por la escasez de espacios, mobiliario y recursos, que afectaron la implementación de las reformas.

Sin embargo, al final del período se observa un aumento en la asistencia escolar que evidencia el impacto de las políticas gubernamentales en la educación en el departamento del Atlántico. Para comprender mejor la complejidad en la instauración de las reformas, es necesario estudiar los presupuestos públicos, cuestión que permitirá explicar las distancias entre los discursos y las prácticas reformistas en la educación.

## **PRESUPUESTOS EDUCATIVOS**

Anteriormente, se señaló que gran parte de los problemas de la implementación de las reformas a la educación en el departamento del Atlántico, radicaban en la falta de recursos para su ejecución. Más allá del hecho de que durante el período estudiado se evidencia un incremento de los dineros destinados a la educación, este crecimiento (significativo en relación a períodos anteriores) nunca fue suficiente.

Para 1930, del presupuesto general de rentas del departamento se destinó para la educación en promedio el 6,08%, es decir 121.670 pesos. Ubicándose entre los departamentos de más baja inversión en este campo, apenas por encima de Bolívar y de la entonces intendencia de Chocó. Tres años más tarde, los recursos destinados a la educación aumentaron en poco más de 20.000 pesos (al llegar a 146.208 pesos); a mediados de esa misma década, alcanzaron la cifra de 362.233,37 pesos, a pesar de lo cual la educación carecía aún de los recursos suficientes para su funcionamiento.

Los municipios, por su parte, pasaron de destinar en 1933 la suma de 50.319,50 pesos a 105.066,74 pesos en 1936. Destacando entre estos los aumentos en los aportes realizados por los principales municipios del departamento; tan significativos como dichos aportes eran los bajos y, en algunos casos, nulos recursos destinados a la educación por parte de otros municipios. Una situación comprensible si se tiene en cuenta el bajo presupuesto de rentas con el que contaban. De esta manera, municipios como Usiacurí, Repelón, Galapá y Piojó, aportaron sumas tan ínfimas que difícilmente alcanzaban para el pago de maestros y personal escolar, a lo cual se agregaba el hecho de que no siempre se hacía uso de los dineros destinados. En la Tabla 3 se evidencian estas limitaciones presupuestales:

**Tabla 3.** Sobre presupuesto de rentas de cada municipio y partidas destinadas y gastadas en educación pública. 1936 (pesos totales).

Municipios	Presupuesto de rentas	Partidas destinadas a la educación pública	Partidas gastadas en la educación pública	%
Barranquilla	1'527.437,54	87.520,00	93.309,30	5,61
Puerto Colombia	34.972,31	4.242,00	3.652,70	12,12
Manatí	4.700,00	478,00	196,50	10,17
Usiacurí	3.899,00	42,00	16,00	1,07
Piojó	1.832,49	117,60	97,10	6,41
Juan de Acosta	4.292,88	272,00	134,50	6,33
Soledad	10.993,93	490,00	610,68	4,45
Santo Tomás	41.484,00	208,00	73,50	5,01
Campo de la Cruz	4.200,36	294,00	129,95	6,99
Suan	3.870,00	167,00	90,00	4,31
Baranoa	10.088,00	1.128,00	504,00	11,18
Repelón	4.119,00	70,00	108,00	1,69
Sabanagrande	4.344,20	455,21	203,95	10,47
Malambo	4.380,00	561,00	275,50	12,8
Palmar de Varela	11.689,00	5.244,00	125,75	44,86
Candelaria	2.670,63	232,00	112,00	8,68
Sabanalarga	21.869,00	3.103,00	4.402,69	14,18
Polonuevo	4.697,90	308,93	673,89	6,57
Galapá	4.872,00	82,00	54,75	1,68
Tubará	8.866,14	1.872,00	72,55	21,11
<b>Totales</b>	<b>1'715.276,38</b>	<b>15.066,74</b>	<b>104.843,27</b>	

\* Porcentaje de partidas destinadas.

Fuente: Villa (1936).

Como puede observarse en la tabla anterior, la mayor parte de los municipios del departamento aportaban sumas bajas para el sostenimiento de la educación. Así las cosas, se hace entendible que algunos municipios no pudieran costear la construcción y dotación de locales escolares y las demás obligaciones que les correspondían por ley. Ello era el resultado no solo de la falta de recursos efectivos, sino también de la desidia administrativa que además llevaba a disminuir los pocos recursos destinados o hacer uso de los existentes para pagos de otros gastos administrativos distintos a la educación.

Es así como en marzo de 1936, se daba a conocer la noticia de la aprobación por parte de la Asamblea Departamental de un proyecto subrepticio, por medio del cual se “despilfarraban” los recursos departamentales para el pago de prebendas políticas. El proyecto consistía en el traslado de unos dineros para la contratación de personal adicional durante 60 días de sesiones de la Asamblea. La polémica no se haría esperar, luego de la negativa constante del Secretario de la Asamblea, Julio Hoenigsberg, de dar lectura pública al proyecto, algunos diputados se negaron a aprobar un proyecto del cual solo se sabía que creaba varios empleos. Igual descontento mostraron algunos secretarios de la Gobernación que vieron en éste inconvenientes por “ser de despilfarro”. Tal consideración llevó al Secretario de Gobierno a afirmar que “no se puede corresponder al pueblo dándole dinero que no ha trabajado, –y agrega– dándole al pueblo dinero se corrompen las masas” (*La Prensa*, No. 2519, marzo 12 de 1936).

Posteriormente, el mismo Secretario de Gobierno, luego de que Hoenigsberg le llamara en secreto y le informara quizá a quién correspondían esas “prebendas”, manifestó, según información publicada en el citado diario, estar de acuerdo con pagarle a los amigos pero que no se debía exagerar. En este sentido, no es de extrañar que el mismo Presidente de la Asamblea afirmara, en defensa del proyecto, que en otros períodos de la Asamblea se habían realizado gastos bajo peores condiciones económicas y que otro diputado, señalara, en el mismo tono de defensa del proyecto, que en la Asamblea de 1929 se despilfarró dinero y pidiera que se aprobara el proyecto a lo que los demás diputados respondieron con “manotazos” de aprobación (*La Prensa*, No. 2519, marzo 12 de 1936).

Lo que interesa de este proceso, no es el hecho de que se desviarán dineros para el pago de prebendas burocráticas porque, tal como lo señalaron los defensores de la iniciativa, se trataba de una práctica consuetudinaria. Lo importante, es el origen de ese dinero. Tal como lo señalaría el mismo diario en una edición posterior en la que se transcribía el texto de la Ordenanza que sería presentada para aprobación del Gobernador, gran parte de los 37.000 pesos que costaba el proyecto serían tomados de los recursos destinados para el departamento de educación (*La Prensa*, No. 2521, marzo 14 de 1936). Así las cosas, se hace comprensible el por qué a pesar de existir mayorías liberales en el departamento del Atlántico el proyecto político educacional se vio tan limitado.

Los presupuestos educativos tuvieron un incremento durante la época objeto de estudio, sin embargo chocaron con un problema que obstaculizó su ejecución: la redirección de los recursos hacia otras necesidades de los municipios debido a que las condiciones de atraso de muchas poblaciones llevaban a hacer un uso más pragmático de la educación.

Además, si bien hubo un incremento en los presupuestos educativos, el rezago económico que heredaba este sector explica el bajo impacto que tuvieron las reformas. Las precarias condiciones y dotación de los espacios escolares continuaron existiendo y, aunque ello no explica por completo el hecho de que los padres no enviarán a los hijos a la escuela, sí permite comprender el alcance de las políticas gubernamentales en esta sección del país.

## CONCLUSIONES

Lejos de querer plantear que el proyecto de reforma educativo liberal bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), resultó en un estrepitoso fracaso, se ha querido poner en evidencia las dificultades de implementación de una de las mayores apuestas de reforma educativas del siglo XX. Pese a las dificultades, estos esfuerzos por implementar las reformas educativas, evidencian la búsqueda del Estado de modelación de los cambios sociales resultantes de la modernización. Una modernización que requería la transformación de la formación de ciudadanos, a través de una educación que diera respuesta a las necesidades de la sociedad en proceso de industrialización, que sirviera además para atacar los “males sociales” asociados a la higiene pública y a la criminalidad.

Como muchos proyectos, la apuesta estatal de reforma a la educación, tropezó con unas realidades regionales en las que los problemas presupuestales, la decidía política o la incapacidad del poder institucional en la región, imposibilitaron la concreción del ideal político nacional sobre la educación. Este estudio pone en evidencia, además, la necesidad historiográfica de dar cuenta de las particularidades regionales que este proceso debió enfrentar, de tal suerte que podamos contar con un grupo de investigaciones que permitan medir el impacto real de las reformas del gobierno de “La Revolución en Marcha”. Estudios similares podrían contribuir a presentar un panorama más complejo y, al mismo tiempo, completo de la efectividad de las reformas liberales a la educación.

## REFERENCIAS

Alarcón, L. y Monsalvo, E. (2012). “La escuela para la ciudadanía. El discurso propagandístico del liberalismo radical sobre la instrucción pública y la ciudadanía en el Caribe colombiano 1870-1879”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No 2, Vol. 8, pp. 140-170. Manizales: Universidad de Caldas.

Alba, Francisco y Morelos, José B. (2008). “Población y grandes tendencias demográficas”. En: Palacios, Marco y Gregorio Weinberg. *Historia General de América Latina. VIII. América Latina desde 1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

Armus, Diego. (1999). “El descubrimiento de la enfermedad como problema social”. En: Lobato, Mirta (dir.). *Nueva Historia Argentina. El progreso. La modernización y sus límites 1880-1916*. Tomo 5. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ascolani, Adrián y Vidal, Diana (coords.). (2011). *Reformas educativas en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Biblos.

Cabrera, Miguel Ángel. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Chagas de Carvalho, Marta María. (1998). *Molde nacional fôrma cívica: higiene, moral trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.

Chapman, W. y Agudelo, A. (2012). “La Sociedad de Mejoras Públicas de Barranquilla y el Código de Policía de 1931: Órganos y cuerpos reguladores de la salubridad e higiene de la ciudad durante la primera mitad del siglo XX”. *Revista Memoria y Sociedad*, No. 16, Vol. 33, pp. 225-241. Universidad Javeriana.

\_\_\_\_\_. (2014). *Entre la Modernización y el desorden: Problemas de salubridad pública en Barranquilla, 1900-1950*. Barranquilla: manuscrito.

Chararaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.

Campos, Ricardo. (2009). “La clasificación de lo difuso: el concepto de ‘mala vida’ en la literatura criminológica de cambio de siglo”. *Journal of Spanish Cultural Studies*, No. 10, Vol. 4, pp. 399-422.

Conde Calderón, Jorge. (2002). *Ensayos históricos sobre el departamento del Atlántico*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Contraloría General de la Nación. (1940). *Censo General de la población. Departamento del Atlántico*. Tomo II. Bogotá: Contraloría General de la Nación.

Dirección de Educación Departamental. (1939a). *Anexos al informe del Director de Educación Nacional al Gobernador*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

\_\_\_\_\_. (1939b). *Informe del Director de Educación Nacional al Gobernador*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

Dovio, Mariana Ángela. (2012). "La noción de la 'Mala vida' en la Revista Archivos de Psiquiatría, Criminología, Medicina Legal y Ciencias Afines, Buenos Aires (1902-1913) en relación al higienismo argentino". *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. En: <http://nuevomundo.revues.org/63961?lang=pt> [consultado el 14 de septiembre de 2013].

Gallo, Anita Adas. (2001). "A noção de cidadania em Anísio Teixeira". Documento. En: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm> [consultado el 2 de junio de 2013].

Gilbert, Alan. (2008). "El proceso de urbanización". En: Palacios, Marco y Gregorio Weinberg. *Historia General de América Latina. VIII. América Latina desde 1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

Gómez Contreras, E. (2009). *La ciudadanía en el Federalismo. El proceso de construcción de ciudadanos en el Estado soberano de Cundinamarca 1863-1878*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Gonzalbo, Pilar (coord.). (1996). *Educación rural e indígena en Ibeoramérica*, México y Madrid: El Colegio de México, UNED.

Gvirtz, Silvina. (1999a). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.

\_\_\_\_\_. (1999b). "Higiene, moral y ciencia. Las funciones del tema 'cuerpo humano' en la escuela (Argentina 1920-1940)". En: Ascolani, Adrián (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Habermas, J. (1962). *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gili S.A. MassMedia.

Henderson, James. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Herrera, Marta y Díaz, Carlos Jilmar (comps.). (2001). *Educación y cultura política: Una mirada interdisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janés Editores.

Jofré, J. L. (2007). “Teoría de la discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos”. *Fundamentos en Humanidades*, No. 1, Vol. 7, pp. 199-222.

Kingman Garcés, Eduardo. (2008). *La ciudad y los otros. Quito, 1860-1940. Higienismo, ornato y policía*. Quito: Flacso-Ecuador, Fonsal, Universitat Rovira i Virgili.

Lewis, Colin M. (2008). “El Estado y el Desarrollo Económico”. En: Palacios, Marco y Gregorio Weinberg. *Historia General de América Latina. VIII. América Latina desde 1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

Lobato, Mirta (dir.). (2010). *Nueva Historia Argentina. El progreso, la Modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

López Pumarejo, Alfonso. (1980). “Mensaje al Congreso. 1935”. En: Eastman, Jorge Mario (comp.). *Alfonso López Pumarejo: Obras completas. Segunda Parte*. Bogotá: Cámara de Representantes.

Márquez, J., Casas, A. y Estrada V. (dir.). (2004). *Higienizar, medicar, gobernar. Historia, medicina y sociedad en Colombia*. Medellín: GIHSA, Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín.

Nieto, Judith. (2004). “Sobre el discurso histórico y el discurso literario”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, No. 9, pp. 175-202.

Noguera, Carlos. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Universidad EAFIT.

Ossenbach Sauter, Gabriela. (2001). “Génesis histórica de los sistemas educativos”. En: Organización de Estados Iberoamericanos. *Cuadernos de Educación Comparada*, 3: *Génesis, estructura y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*. Madrid: OEI.

\_\_\_\_\_. (2008). “La educación”. En: Ayala Mora, Enrique y Eduardo Posada Carbó. *Historia General de América Latina. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

Palacios, Guillermo. (1999). *La pluma y el arado: los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del problema campesino en México, 1932-1934*. México: El Colegio de México, CIDE.

Pantoja, Julio E. (1936). *Informe del Director de Educación Pública al Gobernador del Atlántico, 1935-1936: anexos*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

\_\_\_\_\_. (1938). *Informe del Director de Educación Nacional al señor Gobernador del Atlántico, 1937-1938*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

Pineau, Pablo. (1999). "Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del 30)". En: Ascolani, Adrián (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

Posada Carbó, Eduardo. (1987). *Una invitación a la historia de Barranquilla*. Barranquilla: Cerec-Cámara de Comercio de Barranquilla.

Rangel Donado, Rafael. (1930). *La educación pública en el Atlántico. (1929-1930)*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

Romero, Luis Alberto (1999) "Entre el conflicto y la integración: los sectores populares en Buenos Aires y Santiago de Chile a principios del siglo XX". En: Carmagnani, Marcello, Alicia Hernández Chávez y Ruggiero Romano (comps) *Para una historia de América III. Los nudos* (2). México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.

Sáenz Obregón, Javier, Saldarriaga, Óscar y Ospina, Armando. (1997). *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. 2 Vols. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Uniantioquia.

Sánchez Alonso, Blanca. (2008). "Poblaciones, migraciones y cambio demográfica". En: Ayala Mora, Enrique y Eduardo Posada Carbó. *Historia General de América Latina. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

Schell, Patience A. (2005). "Entre la libertad y el control. Política educativa mexicana y reacciones desde el Porfiriato hasta la Revolución". En: Di Liscia, María Silvia y Boholavsky, Ernesto (eds.). *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940. Una revisión*. Buenos Aires: Prometeo.

Somoza Rodríguez, Miguel. (2002). “Continuidad de los tópicos: Prejuicios raciales y sociales en la educación cívica argentina durante el período peronista”. *Studia. Revista de la Universidad del Atlántico*, No. 2-3, pp. 49-66.

\_\_\_\_\_. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Madrid y Buenos Aires: Miño y Dávila, UNED.

Suárez, M. y Monsalvo, E. (2013). “La higiene y el progreso. La institucionalización de la burocracia sanitaria en Manizales. 1920-1940”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, No. 18, Vol. 1, pp. 99-125.

Vaughan, Mary Kay. (2001). *La política cultural de la revolución: maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

Villa Llinas, Joaquín. (1936). *Informe del Director de Educación Pública al señor Gobernador del Atlántico*. Barranquilla: Imprenta Departamental.

Zimmermann, Eduardo. (2008). “Transformaciones del Estado”. En: Ayala Mora, Enrique y Eduardo Posada Carbó. *Historia General de América Latina. VII: Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930*. Madrid: Unesco, Trotta.

### **Periódicos**

Diario *El Herald*, Barranquilla, 1936.

Diario *La Prensa*, Barranquilla, 1935 y 1936.

*Gaceta Departamental del Atlántico*, 1934.

Periódico *Frente Liberal*, Barranquilla, 1936.