


Historia de las profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia (1950-1970): dirigentes de los campesinos, para el desenvolvimiento de la economía y la agricultura¹

History of rural teachers in Cundinamarca-Colombia (1950-1970): leaders of peasants, for development of the economy and agriculture

ACCESO  ABIERTO

Cómo citar: Rojas, N. y Campos, N. (2020). Historia de las profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia (1950-1970): dirigentes de los campesinos, para el desenvolvimiento de la economía y la agricultura. *Palobra*, 20(2), 212-229. [10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3316](https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.2-2020-3316)

Recibido: 9 de julio de 2020.

Aprobado: 25 de octubre de 2020.

Autor de correspondencia:
Nataly Ginnette Rojas Pinzón
nrojas59@unisalle.edu.co

Editora: Rosario Blanco Bello. Universidad de Cartagena-Colombia.

Tipología IBN Publindex:
Artículo de Investigación Científica.

Copyright: © 2020. Rojas, N. y Campos, N. Este es un artículo de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> la cual permite el uso sin restricciones, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre y cuando que el original, el autor y la fuente sean acreditados.



Nataly Ginnette Rojas Pinzón 
Universidad Federal de Mato Grosso/UFMT, Brasil, nrojas59@unisalle.edu.co

Nilce Vieira Campos Ferreira 
Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil, nilcevieiraufmt@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del artículo es investigar el contexto rural de Colombia y, a partir de eso, analizar cómo fueron creadas las escuelas normales rurales en Cundinamarca, cuáles fueron los modelos de formación utilizados, y los decretos y leyes que marcaron la educación entre los años de 1950 a 1970. Para conocer el contexto y las transformaciones educacionales colombianas, el texto encuentra fundamentos en la Misión Rural del Departamento Nacional de Planeación de Colombia y las memorias de los ministros de Educación. Las memorias eran escritas durante los años de gobierno y en ellas podemos identificar diferentes aspectos, entre ellos: el surgimiento de las escuelas rurales, los modelos formativos de esas escuelas y como fueron instruidas las profesoras para ejercer; eso nos permite proceder a un análisis exacto considerando algunos avances, retrocesos y problemáticas en el modelo de educación colombiano, bien como factores económicos, políticos, sociales y culturales que influenciaron la educación rural en ese periodo. Destacamos que la formación de profesoras rurales cundinamarquesas se encontraba relacionada con los contextos socioculturales, su experiencia y las reformas institucionales, que luego se convirtieron en aspectos esenciales para el proceso de formación, orientación y capacitación de ellas.

Palabras clave: formación de profesoras rurales; educación; escuelas rurales en Colombia; desarrollismo.

¹ Este artículo se originó de una investigación en curso "Formación de profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia (1950-1970)"¹, realizada en el grupo de investigación y estudios en Historia de la Educación, Instituciones y Género – GPHEG y se inscribe en el ámbito del proyecto "Formación de profesoras misioneras en las regiones Centro – Oeste e Norte: Mato Grosso y Rondonia/Brasil (1936-1963), coordinado por Nilce Vieira Campos Ferreira, propuesto para el trimestre 2018-2021 y cuenta con apoyo del consejo Nacional de Desenvolvimento Científico y tecnológico - CNPq, Brasil.

ABSTRACT

The objective of the article is to investigate the rural context of Colombia and, from that, analyze how rural normal schools were created in Cundinamarca, what were the training models used, and the decrees and laws that marked education between the years of 1950 to 1970. To know the context and the Colombian educational transformations, the text finds foundations in the Rural Mission of the National Planning Department of Colombia and the memories of the ministers of Education. The memoirs were written during the years of government and in them we can identify different aspects, among them: the emergence of rural schools, the training models of those schools and how teachers were trained; This allows us to proceed to an exact analysis considering changes, advances, setbacks and problems in the Colombian education model, as well as economic, political, social and cultural factors that influenced rural education in that period. We highlight that the training of rural teachers from Cundinamarca was related to sociocultural contexts, their experience and institutional changes, which later became essential aspects for the process of education, orientation and training of the same.

Keywords: rural teacher training; education; rural schools in Colombia; developmentalism.

INTRODUCCIÓN

En este artículo abordamos como fueron vivenciadas las transformaciones en las escuelas normales del sector rural, que surgieron en el proceso de formación de las profesoras durante el periodo de 1950 hasta 1970, específicamente en Cundinamarca – Colombia, de modo que, analizaremos los modelos de educación utilizados, las estrategias de enseñanza y los planes de estudio. En el artículo se destacan algunas luchas, problemáticas, avances y retrocesos en el proceso de formación docente.

El principal interés por trabajar formación de profesoras rurales en Colombia en ese periodo, surge de varios tópicos: el primero hace referencia a la producción de textos e investigaciones sobre el tema y al realizar el estado de arte identificamos que casi no existen trabajos que desarrollen estas temáticas desde el campo historiográfico. Algunas de las producciones encontradas fueron tesis y artículos que abordan la educación colombiana en el siglo XX, la historia de la educación rural en Colombia y algunas historias institucionales de algunos departamentos en el país, aun así, no se registran documentos que trabajen la educación rural en Cundinamarca y la formación de estas mujeres cundinamarquesas en escuelas normales durante este periodo.

Siendo este un tema que trasciende lo local/nacional, ha representado a su vez la preocupación de países como México, Argentina y Brasil quienes vienen desarrollando investigaciones enfocadas en el área rural, que de algún modo contribuyen a comprender de manera general las carencias rurales en los países latinoamericanos y ubicarlo como un problema mayor, conectado a

demandas económicas y al capitalismo. Cabe destacar que se han desarrollado diferentes conferencias y proyectos como el Proyecto FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC (2004) y la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT, Jomtien, Tailandia 1999), los cuales permiten identificar cuáles han sido los planes de acción implementados por los gobiernos para atender la educación rural.

El segundo tópico, surge de reconocer por qué la educación rural en el país no consigue tener los mismos avances que la educación urbana en términos de calidad y accesibilidad de la población, y, por último, identificar cuáles fueron las luchas y el modelo de formación de las escuelas normales para formar profesoras rurales.

Considerando que Colombia tuvo más de diez años de violencia desde 1948 hasta 1958², es necesario identificar las reformas y estructuras implementadas en los procesos de formación en el sector educativo, específicamente en la formación de profesoras rurales.

La formación de profesoras en Cundinamarca estaba asociada al contexto sociocultural, relacionando el actuar de acuerdo con la dinámica y el contexto rural, a partir de una perspectiva familiar tradicional; eso significa que su formación tuvo que responder a las necesidades de una sociedad campesina (Muñoz, 2017).

Es así como el objetivo principal de la formación de profesoras rurales, era lograr capacitarlas a partir de estructuras ideológicas relacionadas a la producción del sector, procesos de globalización y modernización sin modernidad, para atender las necesidades de un sector en constante transformación.

Haciendo alusión a la metodología, trabajamos a partir de la investigación documental y este artículo encuentra fundamentos a partir de la Misión Rural del Departamento Nacional de Planeación de Colombia, las Memorias de los Ministros de Educación, artículos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tesis y trabajos de grado realizados en otras universidades del país; los cuales abordan diferentes temáticas articulando la formación de profesores y profesoras rurales en Colombia, comprendiendo investigaciones, análisis y aportes en relación con el periodo expuesto.

La investigación documental, según Pinsky (2010) *“siempre exige un tratamiento de las fuentes, pues de ellas depende la construcción convincente*

² Presentamos algunas referencias bibliográficas que abordan el tema de la violencia en Colombia: Historia de Colombia Contemporánea por el autor Ricardo Arias https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/191920/1 En el libro se desarrolla un capítulo sobre las causas y los principales cambios en el país a nivel político, económico, social y educacional. Violencia, conflicto y política en Colombia del autor Paul H. Oquist y La Violencia en Colombia: parte descriptiva del autor Germán Guzmán Campos.

del discurso” (p. 10), por esto, la lectura y análisis de las fuentes de pesquisa mencionadas, permiten identificar y traernos reflexiones con respecto a los impactos de la educación rural, generando aportes a la historia de la formación de profesoras rurales en Cundinamarca.

Partiendo de esa visión histórica y de la memoria la cual sustenta este trabajo, Jacques Le Goff (1990) nos trae ideas sobre el concepto de lo real en la historia. De esta manera, el autor discute la importancia de la historia como fuente esencial del conocimiento y como nosotros la construimos a partir de esos hechos históricos. De acuerdo con lo anterior, la historia revela diferentes versiones y perspectivas, que deben ser reconocidas por aquellos que investigan, para encontrar una aproximación a lo que podemos llamar “real”.

Por tal motivo, este artículo también expone los decretos y leyes implementados durante 1950 hasta 1970 que contemplaron la educación rural y la formación de profesoras y profesores rurales, con el fin de identificar que estas hayan sido efectuadas de acuerdo con las estipulaciones de los gobiernos, de esta manera, las legislaciones permiten una aproximación a los procesos y transformaciones de la formación rural en Cundinamarca.

De acuerdo con Pinsky (2010), en el proceso de pesquisa con documentación de poder legislativo lo más interesante, en ese sentido, es consultar las actas de las sesiones, en las cuales se pueden acompañar las discusiones de variados proyectos legislativos, defendiendo los puntos de vista de aquellos que proponen o hacen parte de la construcción de esas leyes y decretos.

De este modo, el artículo toma para análisis el contexto rural en Cundinamarca – Colombia, el modelo de educación en el periodo descrito, las escuelas normales rurales que formaron las profesoras cundinamarquesas y para concluir, como fue el proceso de orientación y formación de profesoras rurales con base en las reformas y la trayectoria social colombiana.

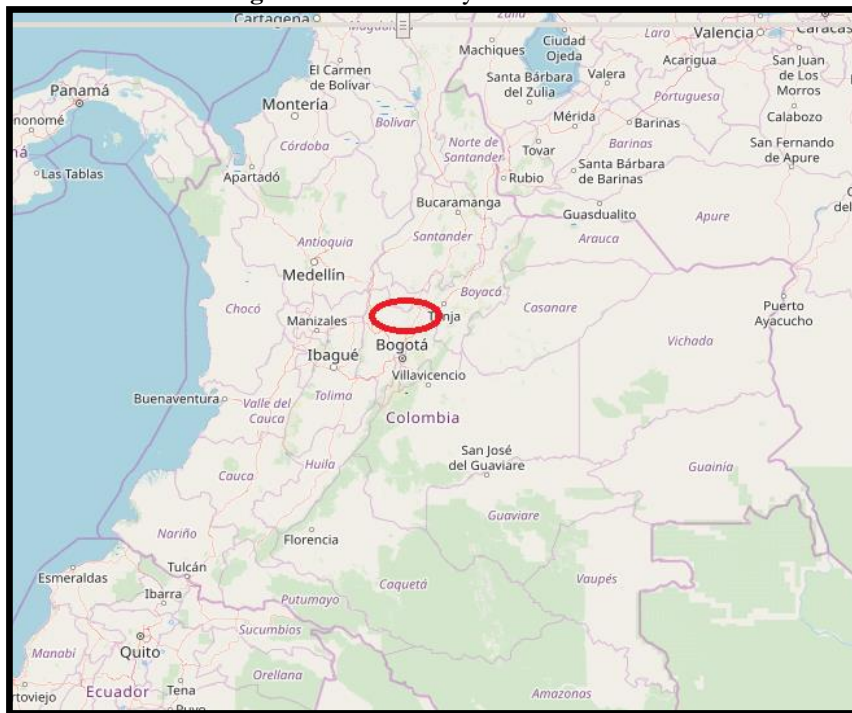
Inicialmente, procedemos a realizar una contextualización del territorio colombiano en el periodo de 1950 a 1970, con el fin de presentar las características rurales, dadas a partir del periodo de violencia vivida por Colombia entre los años 1948 a 1958.

Cundinamarca, objeto de este estudio, está situada en la oficialmente denominada Republica de Colombia. De acuerdo con los datos de la (Gobernación de Cundinamarca, 2017), *“el país se encuentra situado en la región del noroeste de América del Sur y se constituye como un Estado unitario, social y democrático de derecho”* (p. 1).

Colombia hace frontera al sur con Ecuador y Perú, al este con Venezuela y Brasil, al norte con el Mar del Caribe, al noroeste con Panamá y al oeste con

el Océano Pacifico. Actualmente es una república organizada políticamente en 32 departamentos descentralizados y por el Distrito Capital, Bogotá. En la figura a seguir, vemos el mapa da Colombia y destacamos Cundinamarca.

Figura 1 – Colombia y Cundinamarca.



Fuente: Portal Geográfico Nacional. <https://geoportal.igac.gov.co/> año 2020

En relación al índice poblacional colombiano y al periodo trabajado (1950-1970), en los años 1950 el país contaba con 12,6 millones de habitantes y en 1970 con 22,6 millones de habitantes de acuerdo con el Dane³ (2006). Durante las primeras décadas del siglo XX, el incremento de la población fue absorbido por el campo, causando la formación de una extensa población campesina en el territorio nacional.

En Colombia de acuerdo con el informe de la Misión Rural⁴ “cerca del 60% de los municipios del país eran considerados como rurales en el período de estudio. Eso representaba aproximadamente 30% de la población colombiana” (Ocampo, 2014, p. 4), de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación

Entre tanto, a manera de descripción, la investigación sobre formación de profesoras rurales en Colombia, va a ser realizada específicamente en Cundinamarca, de modo, que se analiza solo una parte del territorio rural del

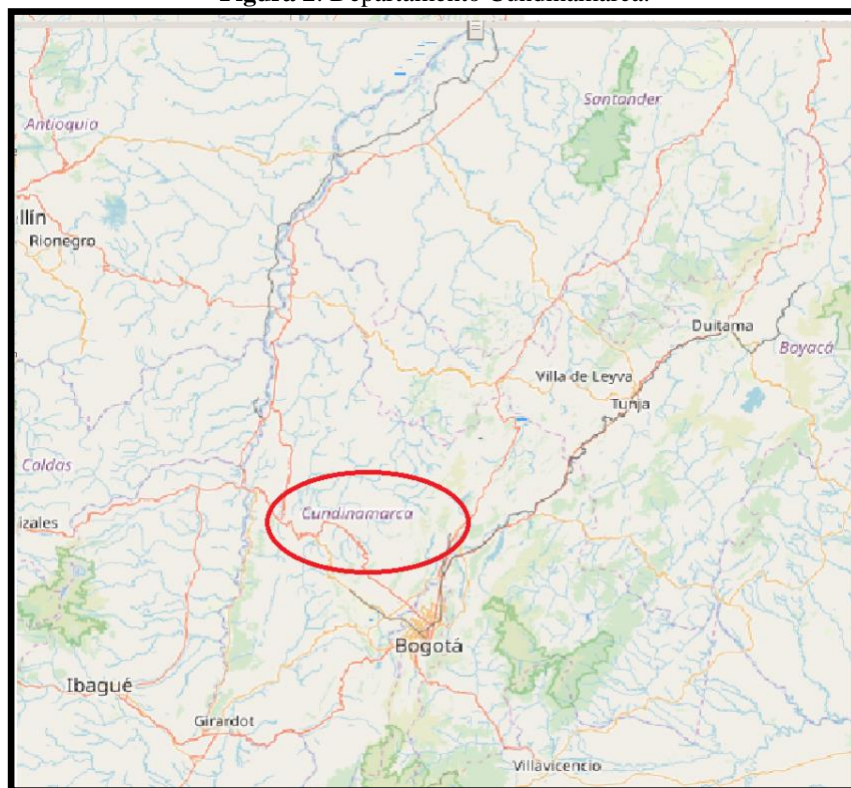
³ Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

⁴ La Misión Rural es una iniciativa del Gobierno Nacional al frente del Departamento de Planificación Nacional, a través del cual se definen las directrices de política pública para tener una cartera de políticas e instrumentos públicos, con el objetivo de tomar mejores decisiones de inversión pública que ayuden a transformar el campo colombiano. Disponible en: <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>

país. Por consiguiente, se podrá estudiar los modelos de educación y los procesos de formación de las profesoras en comparativas con el sector rural y el urbano⁵.

Cundinamarca, de acuerdo con los datos de la Gobernación de Cundinamarca⁶ de 2015, es uno de los 32 departamentos de Colombia, se encuentra localizado en el centro del país y fue creado el 5 de agosto de 1886. Su población es de 2.280.037 habitantes. Cundinamarca hace frontera al norte con el departamento de Boyacá y al sur con Meta, Huila y Tolima, en el Oriente limita con el departamento de Casanare. Está dividida en 15 provincias creadas para mejorar el manejo de la administración del departamento y tiene 116 municipios y el Distrito Capital de Bogotá, como se observa en el mapa.

Figura 2. Departamento Cundinamarca.



Fuente: Portal Geográfico Nacional. <http://pgn.icde.org.co/> año 2020

Por consiguiente, la información sobre el proceso formativo de profesoras rurales hace parte de la concepción y el modo de vida en Cundinamarca, a partir de una aproximación a las principales escuelas en ese municipio que facilitaron la educación de mujeres con espíritu y vocación de educadoras en el periodo de estudio.

⁵ Según Villalzo, Corona y García (2002), quienes indican que tradicionalmente lo urbano se ha definido como asentamientos que tienen un tamaño establecido, densidad de población y estructura de trabajo. Disponible en: http://portalsiget.net/ArchivosSIGET/recursos/Archivos/1782015_S%C3%ADntesis_Concepcion.pdf

⁶ Sitio web. http://www.cundinamarca.gov.co/Home/Cundinamarca.gc/ascundi_historiacontenidos/chistoria

1. Educación rural en Cundinamarca (1950-1970)

El 17 de diciembre de 1954 el Distrito Especial de Bogotá (D.E.), la actual capital del país, se separa del departamento de Cundinamarca en la base territorial creada entre 1908 e 1910, la separación de estas dos entidades territoriales, surge de la iniciativa de dividir los recursos y establecer nuevas relaciones de naturaleza política.

En relación al ámbito educacional, a comienzos del año 1950 el Presidente de Colombia Laureano Gómez sugiere en su gobierno, transformar la escuela teórica a partir de la formación de los profesores campesinos, con las capacidades de resolver las problemáticas que surgen en la realidad del país. Principalmente propone “*realizar un centro nacional para garantizar la calidad del sistema y el acceso de las comunidades a los seminarios, aulas y capacitaciones*” (Gómez, 1951, p. 10).

Durante el siguiente año, en 1951, Rafael Azula Barrera en su memoria como Ministro de Educación, menciona que Fómeque uno de los municipios del departamento de Cundinamarca, tuvo dos apóstoles de la educación, el primero fue Monseñor Agustín Gutiérrez con su obra de Cultura Rural y el reverendo Padre Salcedo con las escuelas radiofónicas, quienes transformaron la concepción de educación como recurso económico, a una percepción de educación como desarrollo, la cual tenía como objetivo dejar esas nuevas concepciones y convertir la visión de educación en una nueva propuesta de transformación social.

Así, la intención de generar nuevas estrategias y mejorar la educación se convertían cada vez más en apuestas para el desarrollo. De acuerdo con Gómez (1951) “*el gobierno construyó la escuela normal universitaria con una buena estructura y equipamientos*” (p. 16), una universidad con seis posibilidades de especialización en la formación del mismo profesorado; escuelas normales superiores para la preparación de los profesores superiores con servicio en grados cuarto y quinto y capacitaciones para la población que ya llevaba más años en el servicio.

Aunque en los inicios fue difícil generar una educación de calidad en cuanto a la formación de profesores y profesoras, la estructura de las instalaciones, los recursos de las escuelas, entre otras situaciones; el periodo de la violencia (1948-1958) fue uno de los principales hechos de retroceso, generado por el partido liberal y el conservador, estos partidos políticos dejaron todo un conflicto durante muchos años, las muertes, el terrorismo y las destrucciones de propiedades privadas, entre otros hechos, originaron esas falencias en el sistema educativo, social y económico. Ante eso, es importante reconocer las luchas que surgieron y algunos avances que en ese periodo iniciaron en pro de mejorar las condiciones sociales y educativas.

A partir de la mitad del siglo XX de acuerdo con el Ministro de Educación Nacional –MEN- (1986), surge la expansión educativa en Colombia, donde los indicadores muestran una mejora. Por parte de los profesores, el diagnóstico de planeación hace referencia en la baja capacitación de los mismos para enseñar tanto en la primaria como en la secundaria. Durante este periodo como propuesta son generados diferentes proyectos para formación y capacitación, con el objetivo de aumentar la formación docente y responder a la demanda estudiantil.

La formación de profesores ha sido un tema de preocupación en los diferentes procesos y gobiernos, es un factor de interés en las organizaciones internacionales y en la construcción de las políticas educativas del país. “*Diferentes organizaciones como la Organización de los Estados Americanos (OEA)*⁷, *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO)*⁸, entre otras entidades, desde 1937 hasta 1960 hablaron sobre el tema de formación y mejora del magisterio de la primaria y también de la formación de profesores rurales” (Ramírez y Tellez, 2006, p. 52).

Seguidamente, en los años sesenta después de nueva orden mundial⁹, entendida como “*el redimensionamiento de la gestión local para lograr el desarrollo económico, político y social de las regiones*” (Correa, 2004, p. 52), hizo pensar a los gobiernos en nuevas reformas educativas y políticas de formación de profesores para contribuir en la expansión del sistema educativo y la modernización de la sociedad en un sentido más occidental, esa nueva perspectiva permitió reflexionar sobre la deficiencia de la educación en el país. En este sentido, las teorías desarrollistas y su impacto en Latinoamérica llevaron a los países a organizar sus sistemas nacionales de educación.

[...] en esta línea de pensamiento la educación no tenía un sentido en sí misma, ni se relacionaba ya de manera principal con la formación de los sujetos políticos (como pudimos ver en la etapa fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos) sino que debía organizarse en función de metas esta línea de pensamiento la educación no tenía un sentido en sí misma, ni se relacionaba ya de manera principal con la formación de los sujetos políticos (como pudimos ver en la etapa fundacional de los sistemas educativos latinoamericanos) sino que

⁷ La OEA es una organización regional cuyo origen se remonta a la Primera Conferencia Internacional Americana, celebrada en Washington, DC, de octubre de 1889 a abril de 1890. Conocido como el "sistema interamericano", es el sistema institucional internacional más antiguo. Disponible en: http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp

⁸ La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO busca establecer la paz a través de la cooperación internacional en educación, ciencia y cultura. Los programas contribuyen al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. Disponible en: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

⁹ El Nuevo Orden Mundial está fuertemente vinculado al redimensionamiento de la gestión local para lograr el desarrollo económico, político y social de las regiones, asumiendo la imperiosa necesidad de ingresar a la dinámica de competitividad local, nacional, regional e internacional, que las nuevas circunstancias económicas y comerciales imponen, a través del fenómeno de la globalización, para poder participar en el mercado mundial. Disponible en: <file:///E:/Desktop/POLICIA%20FEDERAL/2021/1136-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4061-1-1020150825.pdf>

debía organizarse en función de metas de desarrollo económico. La educación contribuiría a la mayor productividad del trabajador, y este era un factor central del desarrollo económico (Legarralde, 2017, p. 5).

Esta intervención la cual se da a escala continental, bajo la influencia de las teorías desarrollistas, representó las nuevas propuestas que le permitían a los países de mediano desarrollo tener las mismas oportunidades y condiciones de las naciones más desarrolladas. El papel del Estado para el nuevo desarrollismo se convierte en “*garantizar los medios necesarios para que se aumente la productividad y las empresas inviertan más*” (Bresser, 2017, p. 52), dentro de esas necesidades esenciales se plantea la cobertura en la educación pública, con el objetivo de reducir las desigualdades y establecer prioridades para el progreso y desarrollo económico y social.

Su impacto en Latinoamérica permitió garantizar reducción en las desigualdades, democracia y la protección del medio ambiente, convirtiéndose en una intervención netamente social, pero en algunos países como Argentina y Brasil luego de implementar esta transición, cedieron al alto consumo, fracasando en esta nueva propuesta democrática y desarrollista.

Al mismo tiempo, esa proximidad de orden mundial en Colombia tuvo impacto por el surgimiento de los movimientos guerrilleros revolucionarios. En América Latina las ideas socialistas se sustentaron desde el crecimiento de los movimientos sindicales y las protestas sociales. En el caso de Colombia y en ese contexto, “*las fuerzas militares de Colombia manejaron el conflicto armado interno desde la perspectiva de guerra de baja intensidad*” (Correa, 2004, p. 49), lo que demostraba el gran interés de la perpetuación del conflicto con la idea de obtener beneficios en cuanto al poder político e institucional.

En Colombia la educación, la formación y sobre todo la estabilidad en el área educacional, fueron algunas de las situaciones más difíciles durante estos años; especialmente en las zonas rurales como Cundinamarca, donde se vivía un momento crítico. Cabe resaltar que el campo fue el territorio principal de la violencia en el país, y tanto las profesoras y profesores como las escuelas fueron directamente afectados, principalmente aquellas que tenían ideas liberales. De acuerdo con Melo (1980) se entiende por liberalismo:

La visión liberal impulsada principalmente por la burguesía europea y por algunos grupos intelectuales, y en ellos el liberalismo político que estuvo estrechamente ligado a la idea de una economía liberal, habitualmente se contrapuso a lo que podríamos llamar una perspectiva democrática. Porque no es lo mismo pensar que deben respetarse los derechos individuales a pensar que el pueblo tenga el poder, y este último es el sentido original e inmediato de la idea de “democracia” (1980, p. 1).

A partir de eso, podemos decir que fue un tiempo de decadencia aun cuando se muestran una serie de avances, se identifican a nivel educativo falencias, una de ellas era la falta de formación de los profesores para responder a las necesidades educativas rurales; a nivel social ocurren muertes violentas y desplazamientos forzados, a nivel económico la suspensión de empleos, estos llegaron a ser algunos de los hechos que no permitieron responder al principal propósito de orden mundial fundamentada en el desarrollo y las nuevas perspectivas de progreso.

2. Escuelas normales y formación rural

Las escuelas normales creadas en el año de 1934, tenían el objetivo de formar profesores y profesoras para las escuelas rurales, a partir de la Ley N°. 12 del 17 de diciembre de 1934, la cual decreta en el Artículo 3°: “*Establecer Escuelas Normales de profesores en niveles de enseñanza rural donde sea más conveniente, proporcionarlas y organizarlas administrativa y técnicamente. El personal y los deberes de estos institutos se definirán de acuerdo con el plan que rige los existentes*” (López de Mesa, 1934, p. 1). Con esa nueva consideración surge una propuesta fundamentada por el Congreso de Colombia, para organizarse y direccionar el modelo de enseñanza a partir de la práctica, atendiendo las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

La educación y la docencia son dos términos complementados entre sí, es decir, no se piensa o no se puede pensar en educación sin preocuparse por la formación que reciben los docentes, en este caso la formación de un profesor o profesora para actuar en el área rural resulta más complicado, eso, en la medida en que el contexto influencia todas las prácticas.

En sus inicios, la formación de las profesoras rurales estaba fundamentada en el conocimiento general, el trabajo manual y agrícola, el cual tenía una duración de dos años de internado. Cuando comenzaron los programas de las escuelas, no se basaban en la pedagogía, el enfoque estaba dirigido en la educación centrada en las problemáticas y necesidades de la vida rural.

De 1958 a 1994, la formación docente a través de la escuela normal ya no está influenciada por los debates pedagógicos de la escuela activa o tradicional, laica o clerical, sino por los criterios económicos y productivos de nuevo orden que colocan la expansión educativa en el centro (universalización). Escuela primaria y *know-how*. En este sentido, la tecnología educativa instrumental de la educación asume un proceso que llega al tercer milenio (Triana, 2012, p. 107).

Es así como esa formación se convierte en una discusión en torno a los comienzos de la modernización, dejando a un lado lo tradicional, que viene siendo influenciado y relacionado a su vez por la Iglesia. En ese aspecto se

hace necesario identificar si esos nuevos enfoques fueron positivos o negativos en la construcción y ejecución de las escuelas normales.

Ahora, más allá de una influencia o una corriente que maneje la educación, viene el impacto que ejerce la función como profesora o profesor; el docente que ahora es visible para la sociedad y las familias como un modelo a seguir, asume nuevos papeles sociales. Para López de Mesa (1960), en relación al perfil de las profesoras formadas, ellas tenían que ser dirigentes de los campesinos, para el desarrollo de la economía y la agricultura, y generar una moralización de la población en un sentido “estético”.

En relación con el termino de estética expuesto, en el proceso de modernización era importante la imagen de las profesoras, es por eso que recibían bolsas con vestimenta, con el propósito de aprender a seleccionar y hacer sus ropas de acuerdo con su altura y color de piel; lo cual incluía diferentes tipos de vestimentas para las variaciones del clima y de las actividades a realizar, una imagen que debía ser cuidada representando no solo la belleza, sino estatus y condiciones económicas.

Eso nos remite a las representaciones y concepciones que se tenían sobre la mujer, como lo menciona Perrot (2007), *“primer mandamiento de las mujeres: la belleza “sea bella y cállese”, es lo que se le impone”*. Una representación ligada a la desvalorización de la mujer, donde no es reconocida por sus aptitudes, cualidades o fortalezas, sino que queda enmarcada en la visión de una imposición social donde prima la clase, la economía, y el sexo. En suma, el ejercicio docente implicaba más cuestiones, muchas de las formadas que salieron de las escuelas normales no trabajaron en el campo, por circunstancias tales como: *“la soledad; condiciones ruines de infraestructura y recursos escolares; largas distancias de casa al trabajo teniendo que sobrepasar calles damnificadas; diferencias entre el salario del profesor urbano y el rural; y por último las oportunidades laborales que se daban en la zona urbana”* (Triana, 2012, p. 99).

Por consiguiente, los objetivos propuestos de formar profesoras para las escuelas campesinas y contribuir en las transformaciones del país, mejorando las condiciones culturales y las actitudes que favorecieron los hábitos de la vida rural, no tuvieron efecto. Como se puede observar, el amor de estas mujeres se tornó hacia lo urbano, los planes de las escuelas rurales no dispusieron de profesoras en relación con el número de alumnos, por eso la mejor opción para ellas fue buscar otras opciones de vida y estabilidad económica, para salir adelante junto con sus familias.

De acuerdo con lo anterior, es así como la formación de profesores es relevante en la medida en que son los llamados a dar sentido a la nueva lógica de la modernización de la sociedad y del Estado, fenómeno que adquirió su mayor implementación durante el periodo expuesto. Al final, es importante

reflexionar a partir de las transformaciones, ya que permitieron en ese tiempo cuestionar el papel de las escuelas normales y el modelo con el cual estaban formando a los profesores y profesoras. Ese progreso se vuelve representativo en el sentido de las ciencias y la tecnología, exigiendo nuevas estrategias para la formación de profesores y profesoras orientados para procesos visionarios de educación para el desarrollo.

3. Decretos para la educación rural (1950-1970)

Durante los años de estudio, la educación rural, la formación de profesoras rurales y las escuelas normales en Cundinamarca fueron reglamentadas por las siguientes normativas expuestas dentro de un marco nacional (Colombia) y un marco local (Cundinamarca), comprendiendo algunas disposiciones de los presidentes y ministros de educación desde 1950 a 1970. A continuación, se presentan algunas de esas colocaciones.

El Decreto N°. 192 de 1951 promulgado en enero 30 por el cual se adopta el currículo para los Institutos de Formación Pedagógica, y otras propuestas en cuanto a la educación normalista. Este decreto fue comunicado por el presidente Laureano Gómez junto con el Ministro de Educación Nacional, Antonio Álvarez Restrepo, estipulando a favor de la educación rural el Artículo 14.

Artículo 14. La Escuela Normal Universitaria de Bogotá, confiere el título de Licenciado en cada una de las especialidades que allí se cursen. Las Escuelas Normales Superiores quedan autorizadas para conferir a los alumnos que aprueben los seis años del Plan de Estudios que por el presente Decreto se establece, el título de Grado Superior de Maestro; las Escuelas Normales Rurales, el de Maestro Rural y los colegios privados de orientación normalista aprobados por el Gobierno, el de Certificado de Competencia para el Magisterio Elemental, de conformidad con lo dispuesto en el Decreto Nacional número 0075 del año en curso. Para efecto de la categoría en el escalafón, dicho certificado tendrá igual valor al de Maestro Rural (Álvarez, 1951, p. 15).

Decreto N°. 2617 de 1959. El presente decreto fue formulado con la intención de reorganizar el sistema de Enseñanza Normalista, con el objetivo de iniciar el Plan de Formación de Maestros. En el año de 1959 el presidente Alberto Lleras junto con el ministro de Educación Nacional Abel Naranjo Villegas estipulan que *“el plano de construcción de la escuela primaria que se propone a desenvolver el Ministerio de la Educación Nacional, requiere la formación simultanea de un número de profesores suficientes para su ayuda”* (Naranjo, 1959, p. 1).

Artículo 2. Las instalaciones de capacitación en normas a que se refiere el artículo anterior serán las Escuelas Superiores Normales bajo la División de Normas y Educación Primaria del Ministerio de Educación,

así como las otras escuelas nacionales que necesiten asesoramiento.
(1959, p. 1)

También en el año de 1963 surge el Decreto N°.1955, que junto con las reformas de las escuelas normales tenían el propósito de mejorar la formación de profesores en relación con los procesos de modernización, lo que requería adaptarlos al progreso de las ciencias y de la cultura, para así formar profesores idóneos para las escuelas, tener capacitaciones de acuerdo a sus títulos, expandir las acciones sociales, culturales y técnicas en grupos y comunidades. Se estipuló en el Artículo 9 que: los servicios docentes comprenden: Formación de maestros de enseñanza primaria y de educación preescolar. Capacitación y perfeccionamiento profesional del magisterio en servicio, Trabajo con la comunidad (Gómez, 1963, p. 1).

En síntesis, los anteriores decretos son reformas que los presidentes y los ministros de educación implementaron al modelo de educación rural con el fin de favorecer el sistema educativo, lo que también permitió proponer un nuevo manejo en relación a los procesos de formación con docentes rurales. Así, se hace necesario conocer en detalle los ajustes y desajustes propuestos en el período para poder analizar los avances y retrocesos de la educación rural por medio de estas legislaciones, entonces “[...] *la grandeza y prosperidad de un país tiene como índice su cultura y es función del Estado el difundir esta cultura*” (Jaramillo, 1934, p. 15).

4. Organización de las escuelas normales rurales

Los gobiernos colombianos durante décadas han querido demostrar sus contribuciones para superar los problemas y las brechas en el sector educativo, es así como su necesidad por implementar nuevas estrategias se ha convertido en todo un desafío para reestructurar la educación. Entre tantos esfuerzos la educación rural ha sido motivo de preocupación, generando la búsqueda de nuevas alternativas que permitan brindarle a la población rural una educación que logre atender sus necesidades y contemple su entorno.

Jaime Jaramillo Arango en su Memoria como Ministro de Educación en el año 1934, menciona la necesidad de que el Estado le brindara más atención a la enseñanza normalista con el fin de formar la cantidad necesaria de maestros para cada sector. Así mismo, las escuelas normales existentes desde 1934 se organizaban como escuelas normales rurales, escuelas normales públicas, normales privadas y normales regulares las cuales eran divididas también por sexo.

La enseñanza rural en ese entonces debía vincular tanto a los docentes como a los estudiantes en su medio, es decir, debían conocer las tierras y relacionar sus actividades con el campo con el fin de mantener vivas las raíces culturales y adquirir mayor conocimiento del entorno. Se comprende que este enfoque

permitiría fortalecer las misiones pedagógicas de una manera inteligente y apasionante.

Para 1950 las escuelas normales continuaban divididas de la misma manera y podemos ver así que las intenciones de mantener las normales organizadas y enfocadas en la formación de maestros era uno de los grandes objetivos, formulando planos que no constituyeran caprichos de escritorio sino al contrario reflejaran y permitieran interpretar la realidad del país.

De acuerdo con las Memorias del Ministro de Educación Rafael Azula Barrera durante el año de 1951, dentro de las labores adelantadas durante el gobierno de Laureano Gómez, se pretende formar al maestro con la visión de actuar de acuerdo al contexto social, a lo cual el gobierno examina algunas de estas escuelas ya que contaban con características urbanas lo cual transformaba totalmente el objetivo que se les asignaba como escuelas normales en categoría rural.

Para ese año, en ejercicio de la profesión *“en el territorio nacional había 20.360 maestros oficiales de enseñanza primaria, solo el 15% contaba con el título expedido por una normal; y un 5% eran bachilleres; de esas cifras el 80% no poseía ningún título”* (Barrera, 1951, p.19), eso representó una alarma para el Gobierno en cuanto a la carencia de personal docente en relación a cantidad y calidad en su formación. El Gobierno consideró colocar al gremio normalista en la cima, comprendiendo que la formación y la vocación de los educadores era lo necesario para generar un verdadero impacto.

Para el logro de dichas finalidades, se elevó el presupuesto normalista, con lo cual se establecieron cinco escuelas normales superiores y cuatro rurales más. En ese entonces estaba la propuesta de dividir el territorio por zonas de acuerdo con las condiciones geográficas y económicas y de esa manera ubicar una escuela normal rural en cada zona.

Por otra parte, en el mes de febrero de 1951 se puso en ejecución un nuevo plan de normales el cual consistía en dignificar a los maestros y darles elementos para trabajar con mayor responsabilidad dentro de sus comunidades, el plan contemplaba así la división de sus actividades de último año en dos ciclos, uno que les permitiría completar su formación académica y el segundo dedicado a la práctica y preparación de los maestros. Además, se decide implementar nuevas materias que se hacían imprescindibles en el momento, entre las cuales estaba la educación, la sociología, la historia de la educación nacional, las artes y la educación para el hogar.

Los planes propuestos por el ministerio y el Gobierno para ese momento implicaban nuevos programas que atenderían e implantarían lo que sería un nuevo sistema normalista, una de sus principales intenciones era preparar a

los maestros ya que en ese momento, según lo estipuló el Ministro en su Memoria eran menos preparados que los bachilleres y el poco personal docente se convertía en realidades nacionales que debían ser atendidas, teniendo en cuenta que el formar maestros rurales significaba generar fuerzas de acción poderosas para el campesinado, modificaría los hábitos del hombre rural y crearía condiciones culturales mínimas.

Según las estadísticas reflejadas por el Ministerio de Educación Nacional, hablando específicamente del Departamento de Cundinamarca, *“la Normal de Señoritas de La Picota, Bogotá contaba para ese año con 68 matriculadas en el primer grado, 44 en el segundo grado y 39 en el tercero, con un total de 151 alumnas matriculadas”* (Barrera, 1951, p.19); con esas estadísticas y con la organización que el ministerio proponía para las normales se alcanzarían los objetivos planteados durante el gobierno.

Durante nueve años el modelo de educación rural trabajo bajo las propuestas mencionadas anteriormente, en 1959 se promulgó el Decreto N° 2617, de septiembre, que reorganizaba la educación normalista la cual fue propuesta debido a que las inversiones que realizaba el ministerio para formar docentes representaba en estadísticas que un alto porcentaje de estos formados luego de finalizar su proceso no servían al magisterio y esto aplicaba específicamente a las normales superiores y rurales. Junto a eso para el año 1960 la reestructuración de las escuelas normales estaba en desarrollo a fin de garantizar que ese número de egresados ingresaran definitivamente al magisterio.

Por último, en el periodo comprendido de 1960 hasta 1970 se contemplan aspectos de estructura, formación de docentes, capacitación, presupuestos y costos para el mejoramiento de la educación debido a los avances que representaron un plan de mejoras y para el año 1970:

(...) con el fin de elaborar una metodología que sirviera de modelo para América Latina, se lleva a cabo un estudio de costos entre la Oficina de Planeamiento y la Unesco con el proyecto de escolarizar en su totalidad todo el Departamento de Cundinamarca (Hinestrosa, 1970, p.17).

Teniendo en cuenta que el sector rural comprende diferentes núcleos (visitadoras, escuelas auxiliares de enfermería, vocacionales, agrícolas, etc.), los planteles nacionales a cargo del Ministerio de Educación se colocarían al margen con estos objetivos, intentando alcanzar el mismo impulso que hasta ese momento las escuelas del sector urbano habían conseguido llegar, a pesar de que fue una década que notablemente optimizó las propuestas de educación rural enfocándose en la formación de docentes para responder dichas demandas, se hace necesario identificar cuales fueron esas brechas y falencias que no permitieron alcanzar algunos objetivos, por lo cual la educación ha tenido que seguir estudiando sus modelos con el fin de alcanzar la educación de calidad que necesitan las zonas rurales del país.

Al final del texto, algunas consideraciones

El presente artículo es una breve contextualización de la investigación en curso: Formación de profesoras rurales en Cundinamarca-Colombia en el periodo de 1950-1970. Esta investigación se desarrolla con el objetivo de identificar cuáles fueron las escuelas normales rurales en Cundinamarca que formaron profesoras durante 1950 y 1970, reconociendo los modelos de educación y los planos de estudios, las carencias en la enseñanza rural y los procesos utilizados por los gobiernos.

Teniendo en cuenta que la educación en Colombia ha sido objeto de debate durante varios años, y una lucha constante por generar un sistema de educación popular, se considera pertinente analizar la educación rural en Cundinamarca, siendo este uno de los espacios con mayor extensión rural en el país.

A partir de esto, es oportuno preguntarse sobre la educación urbana y rural del país, con la intención de analizar los avances y desafíos de algunas décadas, específicamente de 1950 a 1970. Teniendo en cuenta que el acceso a la educación es responsabilidad de la mayoría de los países, Cundinamarca como departamento, también tuvo que detectar sus carencias y deficiencias en el sistema y corregirlas como una parte fundamental para contribuir con el progreso y desarrollo del país.

Lamentablemente, estos avances se reflejan menos en las zonas rurales, recordando que hasta mediados del siglo XX Colombia era un país completamente rural, la educación en este sector refleja la exclusión del país y una lucha continua para mejorar las oportunidades educativas, la educación de profesoras/profesores y los modelos de educación.

Aunque el sistema educativo se ha administrado como un taller de enseñanza, es necesario comprender que estamos tratando con sistemas dinámicos y complejos que son modificados por transformaciones económicas, políticas y sociales, es así, como la educación debe ser transformada, articulada y respondida, a través de las necesidades de estos sistemas, motivando una articulación para generar capacitación de calidad.

En la actualidad, es importante enfatizar que la formación de maestros rurales juega un papel importante, es una nueva visión y una ruptura que permite la construcción, reconstrucción y deconstrucción de conocimiento y espacios; la mejor apuesta para transformar la educación rural y visibilizar la formación de profesoras rurales como un impulso a mejorar las condiciones educativas en Cundinamarca.

Referencias bibliográficas

- Barrera, R. (1951). Memorias del Ministro de Educación Nacional. De prensas del Ministerio de Educación Nacional.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544
- Bresser, L. C. (2017). La nueva teoría desarrollista: una síntesis. *Revista Economía UNAM*, 14, 48-66.
- Correa Restrepo, C. E. (2004). El Nuevo Orden Mundial. Semestre Económico. Recuperado a partir de
<https://revistas.udem.edu.co/index.php/economico/article/view/1136>
- Gobernación de Cundinamarca. (2017). *Historia de Cundinamarca*.
http://www.cundinamarca.gov.co/Home/Cundinamarca.gc/ascundi_historiacontenidos/chistoria
- Gómez, L. (1951). Memorias del Ministro de Educación Nacional. De prensas del Ministerio de Educación Nacional.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544
- Gómez, P. (1963). Decreto n° 1955 de 1963. *Sistema Único de información Normativa*. Diario Oficial. Año C. N. 31190. 25, septiembre, 1963.
- Hinestrosa, F. (1970) Memorias del Ministro de Educación Nacional. De prensas del Ministerio de Educación Nacional.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544
- Jaramillo, J. (1934) Memorias del Ministro de Educación Nacional. De prensas del Ministerio de Educación Nacional.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544
- Legarralde, M. (2017). *La educación en los caminos a la modernización social*. Desarrollismo o revolución en América Latina (1950 – 1970). Ficha de cátedra.
- Le Goff, Jacques. (1990). *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas/SP, Editora da UNICAMP, 1990.
- Ley 12 de 1934. *Por la cual se reorganiza el ministerio de educación nacional y se dictan otras disposiciones sobre instrucción pública*, 20 de diciembre de 1934.
- Ley n°192 de 1951. Por el cual se adopta el plan de estudios par los Institutos de Enseñanza Pedagógica, y se dictan otras disposiciones sobre Educación Normalista. 16 de febrero de 1951.
- López De Mesa, L. (1934). Memorias del Ministro de Educación Nacional. De prensas del Ministerio de Educación Nacional.
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544

- López De Mesa, L. (1960). *Memorias del Ministro de Educación Nacional*. De prensas del Ministerio de Educación Nacional. http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/?page_id=2544
- Melo, J. O. (1980). *El liberalismo colombiano y la democracia*. Recuperado de http://www.jorgeorlandomelo.com/liberalismo_colombiano.htm
- MEN. (1986). *La Planeación educativa en Colombia (1950- 1986)*. Programa de Planeación Educativa Regional-PLANER. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Muñoz-Oliden, J. (2017). Maestras rurales cruceñas Departamento de Nariño/ Colombia, vocación, convicción y principios: Hermana Cecilia Palacios Arcos, Ida Victoria Bolaños Cerón. *Revista historia de la Educación Colombiana*, vol. 20, 25-39.
- Naranjo, A. (1959). *Decreto N° 2617 de 1959*. Bogotá D.C.: Diario oficial 30079, 1959.
- Ocampo, J. (2014). *Misión para la transformación del campo*. Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación.
- Perrot, M. (2007). *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto.
- Pinsky, C. (2010). *Fontes Historicas*. São Paulo: Contexto.
- Ramírez, M y Tellez, J. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la Republica.
- Triana, A. (2012). *Formación de Maestros Rurales Colombianos 1946-1994*. Colombia: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.