

## Creación de las escuelas normales rurales en Colombia 1934-1951<sup>1</sup>

### Creation of rural teacher training schools in Colombia 1934-1951

DOI: 10.46814/lajdv3n5-043

Recebimento dos originais: 01/07/2021

Aceitação para publicação: 31/08/2021

#### **Mónica Liset Valbuena Porras**

Docente investigadora de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades  
Dirección: Carrera 3 No. 4c-48 Manzana 3 Casa 71  
E-mail: monca3108@gmail.com

#### **Diana Milena Arango Aristizábal**

Docente investigadora del Institución Educativa San Jerónimo Emiliani  
Calle 60C N° 10-33  
E-mail: dianita418@hotmail.com

#### **Claudia Marín Gutiérrez**

Docente investigadora de la Universidad Internacional de las Américas  
E-mail: chammuel4@yahoo.es

#### **RESUMEN**

Este artículo busca reconocer el proceso de creación de las escuelas normales rurales en Colombia entre 1934 a 1951, que mostró avances legislativos que quedaron reducidos a una Política Educativa que fue truncada por la falta de recursos y disputas bipartidistas, además porque fue limitada a formar para la emergencia y no para la consolidación de un proceso permanente que llegará a las zonas apartadas donde se encontraba la población campesina, quienes debían conocer sobre nociones elementales, agrícolas y de higiene. Esta investigación se sustentó en la Historia Social de la educación. Para ello, se abordaron fuentes primarias, y secundarias como: folletos, periódicos, revistas, memorias de los ministros Nacionales localizadas en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Archivo General de la Nación, Hemeroteca Luis Ángel Arango.

**Palabras Clave:** Escuelas normales rurales, maestras rurales, organización, políticas educativas.

#### **ABSTRACT**

This article seeks to recognize the creation of rural Normal Schools and their impact on the national educational project between 1934 to 1951, which showed legislative advances that were reduced to an Educational Policy that was truncated due to the lack of resources and bipartisan disputes, also because it was limited to form for the emergency and not for the consolidation of a permanent process that will reach the remote areas where the peasant population was, who had to know about elementary, agricultural and hygiene notions. This research is based on the Social History of education. For this, primary and secondary sources were approached as: brochures, newspapers, magazines, memories of the National Ministers located in the UPTC, General Archive of the Nation, Luis Ángel Arango Hemeroteca.

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto del proyecto de Investigación titulado: Formación de maestras rurales en Colombia: Casos de las Escuelas normales rurales de la Picota y Villa de Leiva 1934-1953

**Key Words:** rural normal schools, rural teachers, organization, educational policies.

## 1 INTRODUCCIÓN

Con la entrada del siglo XX en Colombia se dieron los primeros procesos de modernización a través de las reformas llevadas a cabo con la ley 39 de 1903 y el decreto reglamentario 491 de 1904, los cuales se retomaron a partir de 1918, cuando se planteó la necesidad de una política educativa coherente. “El sistema carecía de estabilidad y unidad; los nombramientos respondieron más a necesidades de equilibrio político dentro de la mayoría que a criterios de aptitud. Para limitar los efectos de la discontinuidad, el ministro de Instrucción Pública reclamó el derecho de nombrar los directores departamentales de educación en vez de los gobernadores” (Helg, 1987, pág. 127)

Por ello, las misiones alemanas convocadas desde 1924, generaron los primeros cambios educativos implementados por Rafael Bernal Jiménez, en el departamento de Boyacá y la visita un año después del educador Decroly, al Gimnasio Moderno ubicado en la ciudad de Bogotá, favorecieron el desarrollo de la Escuela Nueva. El balance hecho por estas misiones, permitió encontrar elementos que impidieron los procesos de cambio en la educación, entre los que se encontró: el cambio constante de ministros, el nombramiento de maestros (muchos de ellos nombrados por relaciones políticas), salarios bajos, falta de capacitaciones a los maestros, que trajo como resultado la ley 56 de 1927, que recogió las recomendaciones de las misiones alemanas.

En el año de 1930, el gobierno liberal retomó el poder, enfrentando las convulsiones internacionales, una serie de luchas sociales, disputas generadas entre la iglesia y el partido Conservador, defensor de una Educación Católica y moralizante. Con la puesta en marcha de reformas y programas educativos por los gobiernos liberales, como lo señala Herrera (1999) “se buscó unificar la educación Urbana y Rural, crear facultades de Educación con la aplicación de métodos pedagógicos de la Escuela Activa Europea para lograr una mejor capacitación y formación de maestros y maestras” (pág. 210).

Con este panorama, se determinó la dinámica de la educación rural en Colombia y la preocupación por la formación de maestros que inició con la implementación de las políticas educativas de los gobiernos liberales y la generación de propuestas para un cambio progresivo desde cada uno de los departamentos del país, específicamente en Boyacá y Cundinamarca, donde el primero se convirtió en líder de las reformas educativas rurales en el país, lo que permitió crear el principal escenario de discusión para la creación y reglamentación de las escuelas normales rurales, como recurso de

emergencia<sup>2</sup> para llevar conocimientos básicos en cultura doméstica, educación cívica y agrícola para el campesino; mientras que en el departamento de Cundinamarca se consolidó el proceso para la formación de varias generaciones de mujeres, las cuales ejercieron como maestras en las diferentes zonas rurales de los departamentos colombianos, respondiendo a la transformación de la cultura aldeana, que según López de Mesa, se convierte en “hacer de nuestro pueblo algo mejor si con espíritu de colaboración y con interés colectivo y particular nos proponemos a levantarlo de su postración. Un pueblo es la imagen de los habitantes que viven en él” (MEN, 1934, pág. 11). Ese espíritu de cambio, solo se lograría con la formación idónea del maestro, quien se encargaría de cambiar la rutina diaria del campesino, por prácticas básicas de la agricultura a través de la organización de escuelas, restaurantes, bibliotecas y conocimientos de higiene entre sus pobladores.

La retoma del poder por parte del partido conservador desde 1946 a 1953 “afectó notablemente a las escuelas normales, pues los maestros y la disminución de presupuestos repercutieron en el funcionamiento de estos establecimientos. Se destacó que hacia la década de 1950 los conservadores consideraron las instituciones educativas, especialmente las normales como instrumentos fundamentales de control ideológico del partido liberal y por eso una de las políticas asumidas por el partido conservador fue la de retirar masivamente a los maestros”(Loaiza, 2011, pág. 73) garantizando el control de la educación desde una educación católica y patriótica que retomo la formación del buen ciudadano, desde una educación pasiva, carente de nociones y recursos pedagógicos.

Para esta investigación, se tomó el período de estudio comprendido entre 1934-1953, por las transformaciones socio-políticas que se gestaron al interior de la nación, que exigió tener las condiciones necesarias para impulsar la economía agrícola de un país y los procesos de innovación pedagógica que se implementaron con la influencia alemana desde el siglo XIX.

Fue precisamente en el año de 1934, cuando esos cambios se pusieron en práctica desde la formación y capacitación de maestras, para mitigar los índices de analfabetismo a través de dos programas: Las escuelas ambulantes y las escuelas normales rurales que tuvieron como papel fundamental la formación de las futuras maestras, quienes ofrecieron sus servicios en las escuelas rurales del país. La primera de ellas, brindo capacitaciones de tres meses a las maestras rurales en ejercicio y las segundas, brindaron los escenarios de preparación por medio de cursos de dos años a señoritas que desearon ejercer con vocación el magisterio rural.

De igual manera, se fomentaron los centros culturales, con los que se logró intercambiar con otros establecimientos temas relacionados con las nuevas propuestas pedagógicas y las exigencias de

---

<sup>2</sup> Terminó utilizado desde 1920 por Rafael Bernal Jiménez, cuando expuso las bases para la organización de una Escuela Normal dirigida a la preparación de maestras rurales, socializado en el estatuto de la Normal de maestras rurales.

la escuela rural. Hacia los años de 1945 y 1951, se implementaron nuevos planes de estudio, que buscaron ampliar los años de formación de las maestras en temas relacionados con civismo, agricultura, y la vocación al interior del magisterio rural con responsabilidades asignadas para las comunidades.

Por todo ello, es necesario reconocer la organización de las escuelas normales rurales y su impacto en el proyecto educativo nacional entre 1934 a 1953, en el marco de las disputas bipartidistas, condiciones de ingreso, permanencia y formación de las estudiantes, los problemas habituales de estas instituciones, la formación pedagógica y agrícola, con la cual se contribuyó a mitigar la pobreza en las zonas donde llegaron las futuras maestras.

Es importante resaltar que este tipo de investigación contribuye a los estudios que se realizan desde la Historia de la Educación, y particularmente a la Historia de la Educación Rural de nuestro país, que solo ha sido explicada a través de los aportes de la sociología y la antropología, por medio de estudios comparativos y no desde la consolidación de programas de estudios para el fortalecimiento de un magisterio rural que respondió a las necesidades e intereses propios de las comunidades campesinas a las cuales llegaron estas maestras a ejercer como formadoras y líderes de los procesos sociales, como lo señala Herrera: “dio surgimiento no solo a nuevos actores sociales y políticos característicos de la modernización” (1999, pág.210).

Mucho se ha dicho de la historia de la educación vista desde la evolución de la educación primaria y secundaria durante el siglo XX en Colombia, pero poco se ha dicho en lo que respecta a la educación rural. Los primeros esfuerzos por abordar este campo, provinieron de finales de los años sesenta, con el estudio de vida cotidiana, historias de vida, prácticas pedagógicas de la escuela, informes estadísticos (matrícula, edad, escolaridad, etc.), estrategias pedagógicas en la relación Escuela-Comunidad; aportando al análisis de la formación de las maestras rurales desde dos instituciones que generaron sus propias dinámicas y prácticas hasta su inserción al magisterio.

Actualmente en el país, solo existen 4 trabajos relacionados con educación rural, dos de los cuales corresponden a las investigaciones realizadas por Alba Nidia Triana, quien ha buscado desde una mirada generalizada del siglo XX, explicar la incidencia de las escuelas rurales en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX, sin enfatizar en las escuelas normales rurales como respuesta a la política educativa desarrollada durante el período de estudio, y que contribuye a una mirada histórica de cómo se pensó la formación de las maestras para el campo colombiano, aunque muchos de estos intentos no lograron los impactos esperados por carecer realmente de planes de estudios propios para el contexto en el cual se desarrolló la escuela rural, que buscó responder a los nuevos procesos de la industrialización.

Como marco teórico se tomaron los estudios de Civera (2011), quien analizó los trabajos y textos de estudio que se han generado a nivel latinoamericano, buscando explicar de acuerdo con los

contextos de cada país, la situación de la educación rural durante los siglos XIX y XX. Resalta la importancia de “diferenciar la educación rural de la educación de los campos definiendo la primera: como las pedagogías ruralistas desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, mientras que la educación y la escuela en el campo, tiene una historia mucho más larga, a cuya comprensión nos vamos acercando”(Pág.25) por las diferentes transformaciones y nuevas construcciones políticas, sociales y culturales que determinaron nuevas características acordes a las dinámicas poblacionales y culturales que hacen parte de las comunidades.

En el caso Colombiano, más allá de consolidar una educación rural, se buscó formar al campesino para entender las dinámicas socio-políticas y culturales, desde sus propias necesidades, incentivando una modernización, que partió de la formación rural para innovar las prácticas agrícolas heredadas por tradición familiar, buscó transformar la escuela rural en un espacio de relación mutua y acogedora que incentivará al niño desde nuevas prácticas pedagógicas, dejando de lado la escuela trashumante, para profundizar en conocimientos elementales, manuales, agrícolas y de higiene que permitieran mejorar sus condiciones de vida.

Para el caso colombiano, la escuela normal rural de la primera mitad del siglo XX, es aquella  
que:

debió cumplir una función eminentemente social y ser un instrumento de transformación de la vida del campesino, lo que significó que debió enseñarle a vivir mejor desde el punto de vista de la alimentación, la higiene, el sentido de la comodidad, la manera de divertirse en forma que, lejos de acarrearle perjuicios, le llevó sano descanso a producir en mejores condiciones de rendimiento y trabajo, hora en la agricultura o ya en la creación de pequeñas industrias domésticas, que promovieron nuevas fuentes de ingreso desde el descubrimiento de materias primas, que permitieron renovar los conocimientos que tuvieron en torno a la producción. Por esto, el maestro debió conocer de los problemas del campesino, de su situación diaria que permitió a través de los conocimientos técnicos modificar y mejorar sus actividades diarias, para cumplir con el papel fundamental que tuvieron el maestro rural: garantizar la prosperidad del pueblo colombiano (Bohórquez, 1956, pág. 473)

- **Reglamentación de las Escuelas normales rurales en Colombia: 1934-1951**

Las escuelas normales rurales se reglamentaron bajo la ley 12 del 17 de diciembre de 1934. Las mismas surgieron con la finalidad de satisfacer las necesidades existentes en las escuelas rurales de Colombia, para contrarrestar los altos índices de analfabetismo al interior del país. Para la época, fueron muy pocos los maestros que contaron con la preparación pedagógica necesaria para solucionar los problemas de insalubridad existentes en las escuelas rurales, formando en actividades agrícolas a quienes más adelante se encargarían de la seguridad alimentaria de la nación colombiana.

Un año después de haber sido reglamentada la ley que dio origen a las escuelas normales rurales, se establecieron las condiciones para su funcionamiento, a través de la formación de maestras para el

porvenir, pues van a ser las representantes del Estado, en las zonas aisladas donde la ausencia de la autoridad prevaleció, las que lograran una posición social al interior de las comunidades; en ellas prestaron sus servicios como formadoras de nuevas generaciones campesinas.

Es así que, las normales rurales se convirtieron en instituciones especiales con la misión de formar las maestras de escuelas campesinas atendiendo urgentemente la escasez de maestras graduadas, cumpliendo como mujeres, la misión social de llevar un cambio pedagógico a la escuela, logrando la consagración al magisterio y combatiendo las precarias condiciones económicas en que se encontraba el maestro rural con el establecimiento de nuevas visiones sociales, morales y éticas para quienes prestaron sus servicios (MEN, 1934, pág.46) dando respuesta a las principales reformas llevadas a cabo por los gobiernos liberales.

Entre las razones que llevaron al funcionamiento de las escuelas normales rurales se encontraban: la necesidad de una educación para el pueblo donde la falta de carreteras o el mal estado en las vías, no fueran obstáculo para que la maestra o el niño no llegará a la escuela. En segundo lugar, se brindó herramientas al campesino en educación doméstica, cívica y moral para moldear su personalidad a través de maestras que conocieran sus necesidades, capacidades y fortalezas para la transformación de su contexto, procurando cambiar con ello, las dinámicas cotidianas del poblador rural. Por tanto, fue necesario un magisterio nacional preparado para “una transformación como agente social que sirviera para la unión, organización y disciplina del trabajador en el campo y el campesino; para que luchara por formar en la moral individual, familiar y cívica” (González, 1936, pág. 29)

Para tal fin, se establecieron algunas normas generales en la formación de la maestra rural, entre las que se destacan: ampliar los recursos en herramientas y conocimiento de la vida del campesino, por medio de las “prácticas agrícolas que ejercieron en las granjas, prácticas escolares que prepararon a las alumnas adecuadamente para resolver pedagógicamente las necesidades que existieron al interior del magisterio rural, gestionando un conocimiento “decorativo” que le permitió ofrecer conferencias a los padres de familia de los niños que asistieron a la escuela, dando buen ejemplo dentro y fuera de la escuela, estimulando la vocación e iniciativas espontáneas del alumno”(MEN, 1934, p. 33-34).De esta forma se instauraron los escenarios con los cuales funcionaron las escuelas normales rurales y el papel que debió desempeñar el personal encargado de la formación de las nuevas maestras que servían a la patria.

Para 1936, se llevó a cabo la organización de las primeras tres escuelas normales rurales que funcionaron en el país y se encontraban ubicadas en Popayán (Cauca), Gigante (Huila) y La Picota (Bogotá), en las cuales se fomentaron la Política Educativa Nacional iniciada por el presidente López Pumarejo para dar solución al problema de instrucción existente en las zonas rurales y urbanas del país, a través de una serie de reformas que se implementaron al interior del Ministerio, ampliando los



recursos e infraestructura para la expansión educativa que demandó una mayor responsabilidad de los departamentos, especialmente con la educación primaria, que para la época fue gratuita y obligatoria.

Así mismo, la preocupación sentida de los gobiernos liberales, permitió ofrecer una educación de calidad, que los llevó en ese año a invertir mayor presupuesto en las mejoras de infraestructura en las escuelas normales rurales, garantizando la formación de las futuras maestras, donde su papel no solo estuvo en el ámbito educativo, sino que estuvo íntimamente ligado a lo social, desde el apoyo que brindó a la comunidad. Por esto, se hizo indispensable que se incluyeran en el p<sup>é</sup>nsium asignaturas como enfermería y agricultura, las cuales fueron necesarias en la vida cotidiana del campesino que luchó para el sustento de su familia, probablemente “de la formación del hombre rural, depende la suerte de la nación, su economía, su progreso y su fuerza” (MEN, 1934, p. 63-64). Esto se reflejó en una Política Educativa que centró su preocupación en la educación rural, con la gran tarea de impulsar la preparación de la mano de obra asalariada desde una reorganización técnica al interior del Ministerio de Educación desde una amplia campaña educativa que buscó dignificar al campesino, como preámbulo a la reforma agraria<sup>3</sup>, que se llevó a cabo durante el gobierno de López Pumarejo en el año de 1936.

Sumado a lo expuesto, las maestras debieron enfrentar desde su labor, las condiciones de división política por las cuales atravesó el territorio colombiano, lo que se tradujo en la disputa y oposición a las “reformas educativas que se gestaron durante los gobiernos liberales se tradujo en la incomprensión, en los cambios de método, recurso indispensable para que la tarea del docente se realice con plenitud”(Castro, 1938, pág.7), lo cual significó que si bien en el contexto nacional prevalecieron los enfrentamientos entre liberales y conservadores, cobrando la vida humana en todos los rincones de Colombia, esto no fue impedimento para continuar con la expansión educativa propuesta por los gobiernos liberales entre 1930 a 1946.

Es necesario recalcar, que el otro opositor de las políticas educativas ejecutadas por el gobierno fue la Iglesia, quien representada por el párroco, constantemente formuló “cargos en contra de la enseñanza por el aspecto moral o religioso” (Castro, 1938, pág.11), en temas relacionados con la libertad de enseñanza<sup>4</sup> y la laicización de la educación, convirtiéndose este último elemento en disputa

---

<sup>3</sup> se concretizó en la Ley 200 de 1936, medida reformista ésta que en ningún momento insinuó siquiera la expropiación de los grandes latifundios para una redistribución de tierras, base lógica y necesaria para una verdadera reforma agraria. Se limitó a presentar una tímida legislación sobre las tierras de colonato y sobre la extinción del derecho de dominio en favor de la nación sobre predios rurales no explotados durante diez (10) años. Información recuperada de: Gómez, y Urrego, 1982, pág. 138

<sup>4</sup> Según José Joaquín Castro, ministro de educación en 1937, era frecuente que algunos párrocos secunden y aún inicien el ataque o resistencia a las medidas educacionistas del gobierno. Ver: RAMÍREZ y TELLEZ, J. “La Educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX”. Recuperado de: [www.banrep.gov.co](http://www.banrep.gov.co)

ideológica, entre la iglesia y el gobierno nacional, utilizando para ello, la movilización de las masas campesinas en la defensa de los propios intereses religiosos.

En el año de 1938, el país contó con siete escuelas normales rurales que funcionaron en Bogotá, Gigante, Málaga, Mompós, Popayán, Santa Marta y Sincelejo. Sin embargo, prevaleció la discusión sobre el Plan de Estudios que se desarrollaría al interior de las instituciones. Por ello, la Conferencia de Directivos de escuelas normales planteó la necesidad de profundizar en la formación pedagógica a través de la adopción de un nuevo pènsum que respondiera a los principios de las normales donde “el maestro debía ser el guía y conductor del núcleo social, fue el intérprete de las condiciones de la región en la que trabajó” (Castro, 1938, pág.66). En este mismo escenario se destacó principalmente:

El interés por la preparación de un magisterio rural que se vinculó de modo exclusivo a la organización y dirección de las escuelas primarias en los campos. Este fue uno de los signos más altos de la labor educacional del gobierno pues logró fijar la preocupación pública de Colombia en el problema de la educación escolar campesina que venía abandonada casi en absoluto y que apenas recibió el impulso que maestros de escasa ilustración alcanzaba a darle. Ninguna perspectiva podría tener la escuela rural si no se comenzaba por dotarla de un magisterio cuyo espíritu estuviera dedicado al examen de sus problemas y cuyos conocimientos estuvieran moldeados y encausados hacia las necesidades propias dentro de la gran masa laboriosa que habitantes de zonas agrícolas colombianas (Castro, 1938, pág.68).

Por lo expuesto, las escuelas normales rurales fueron una de las instituciones con las que el gobierno nacional buscó responder a las necesidades del magisterio rural, donde existieron deficiencias como: los métodos empleados al interior de la escuela, la falta de infraestructura y maestros preparados convirtió en herramienta indispensable los cursos rotatorios rurales, con los que se prepararon a las maestras con información pedagógica para transformar el ambiente escolar<sup>5</sup>. Se usaron estos cursos, para brindar la información necesaria sobre instrucción sanitaria a las maestras rurales, quienes enfrentaron difíciles condiciones donde laboraron por las grandes distancias que debieron recorrer y la carencia de un salario que dignificara la labor que ejercieron en el campo.

Por esto el compromiso de la nación por fijar los programas y fundar y sostener escuelas normales destinadas a la preparación del magisterio rural, (...) enseñanza ambulante propuestas colectivas a favor de la escuela campesina, para no ver reducido la esfera del gobierno nacional a procesos ineficaces que nunca llegaron a los sitios más apartados por carecer de ambiente social y no tener a su favor la atención pública, por la conformidad con que sufren los labradores y la escasez, parece que el problema de la educación rural se mira con indiferencia.” (Castro, 1938, p.69-70)

Con este panorama, existía la urgencia por fijar una formación pedagógica, para la preparación de la futura maestra en las vicisitudes que encontraba a diario en la escuela rural, pero sobre todo que se identificara con la vocación que debía tener el maestro, que no solo le permitiría adquirir conocimientos, sino que fuera capaz de llevarlos a la práctica en las zonas para las cuales se preparó,

---

<sup>5</sup> Muy fácil es que con los propios fondos que los Departamentos invierten en sueldos de maestras rurales se atienda con los gastos de los Cursos Rotatorios, por un simple pago de pensiones que hagan las alumnas que reciben del tesoro. Ver: MEN, 1938, pág.69.



ya que fue uno de los problemas más comunes que encontró el Ministerio, “aprovechando la información de cultura general que impartieron en ellas, para su preparación en otras profesiones antes y después de graduadas daban la espalda al magisterio, muchas veces cursando estudios superiores o dedicándose a otros quehaceres” (MEN, 1939, pág.38).

- **Reformas a los Planes de estudio de las escuelas normales rurales: 1939-1951.**

Para el año de 1939, se evidenció la necesidad de repensar las condiciones de ingreso por primera vez de los hombres a las escuelas normales rurales del país, quienes, adquirieron una formación especializada con la opción de elegir nuevos programas, acordes a las dinámicas de la población campesina. Con ello, se dio origen a la expedición de un nuevo reglamento para estas instituciones, con la finalidad de determinar las funciones administrativas y docentes que debieron ejercer. El “esfuerzo que se hizo para corregir la anarquía que reinó en los planes como en los métodos de la enseñanza normalista y en el régimen interno de tales establecimientos, régimen que se relacionó íntimamente con aquellos planes y métodos, tropezó con un obstáculo para que sea del todo eficaz y dé sus frutos en la totalidad de la enseñanza normalista” (MEN, 1939, pág.41), no aceptaron la diversificación de métodos y formas de enseñanza, sino que buscaron a través de un solo método unificar la educación normalista rural, preparando al maestro para asumir su rol social al interior de las comunidades por medio de su liderazgo, que exigió el modelo de escuela activa.

Ya para 1939, las mujeres dedicadas al oficio del magisterio ascendían al 67.8% frente 32,2% de la población masculina, y en 1940 el margen del incremento fue mínimo por lo cual sólo subió un 0,1%. Lo expuesto, evidenció la necesidad de las escuelas normales rurales de realizar procesos de formación dirigidos especialmente a mujeres. En efecto, para las labores de la escuela primaria es indudable que la personalidad femenina da mejores resultados que la masculina” (MEN, 1939, pág.102), debido a la confianza y dedicación que imprimió la mujer al proceso de formación del niño, dando respuesta a una misión que se asignó desde el hogar y en la sociedad. Por esto, la preocupación de formar a las mujeres en carreras que exigían consagración, dedicación y perseverancia.

Después de dos años de haberse establecido el plan de estudios para las escuelas normales rurales se expidió el decreto No. 707 de 1940, con el cual se determinó la organización y metodología de estos establecimientos educativos; ello implicó la actualización de conceptos y nuevas posturas pedagógicas que se evidenciaron en las prácticas de los estudiantes. Ellos, debían reunirse constantemente para mantener informadas a las directivas sobre los cambios o problemas que existieron al interior de las instituciones, pero, sobre todo, procuró el “perfeccionamiento de la acción educativa” por medio de la divulgación y actualización pedagógica con que debieron contar los docentes y estudiantes de las escuelas normales rurales (MEN, 1940, pág. 32).

Tres meses después se promulgó el decreto número 1486 de 1940, se reglamentaron los centros de estudios pedagógicos constituidos por maestras de zonas rurales y urbanas quienes se reunieron los primeros sábados de cada mes para tratar temas como:

Estudiar las disposiciones del gobierno en materia de educación primaria y adoptar las medidas que tiendan a su completa realización.

Analizar los programas elaborados por el gobierno nacional para la enseñanza primaria y adoptar criterio uniforme respecto de la manera como ellas deben llevarse a la práctica.

Fomentar el perfeccionamiento cultural y profesional de los respectivos maestros mediante el estudio de los problemas de orden científico, técnico y administrativo peculiares de la escuela primaria

Acordar medidas que tendieron a estimular el espíritu público y de las autoridades en beneficio de las escuelas.

Elaborar sus propios reglamentos internos, que debieron ser aprobados por la sección de educación primaria del congreso pedagógico nacional (pág. 45)

En estos escenarios se socializaron las situaciones, condiciones y principales problemas que vivía el maestro al interior de la escuela; en el marco de las tertulias se abordaban necesidades por: la falta de medicamentos y restaurantes escolares que mitigarán la pobreza formativa al interior del hogar, ya que muchos solo aprendieron a leer y escribir.

En el año de 1941, en el marco de la conferencia de rectores y directores de normales, se evidenció la necesidad de estudiar los planes y programas de las escuelas normales rurales, “con el fin que llegaran a funcionar en el ámbito privado. Así mismo, se discutió la manera en que se llevó a cabo las prácticas pedagógicas al interior de las anexas, el escalafón profesoral y la selección de alumnas” (Nannetti, 1942, pág. 38-39).

Para el desarrollo de las conferencias educativas, se contó con el apoyo de diferentes comisiones, las cuales cumplieron la función de dar a conocer la conformación de los informes de la sección normalista. En estos últimos, se evidenció que: “muchas de las maestras en ejercicio tienen la edad de quince y diez y seis años, por lo que se hizo necesario exigir el bachillerato y adaptación al medio” (Arciniegas, 1942, pág. 38-39). Muchas de las jóvenes que se formaron para ser maestras rurales, terminaron renunciando por miedo a la soledad o condiciones climáticas y sociales propias de las zonas rurales. Lo expuesto, trajo como consecuencia eminente para el Estado, la pérdida de la inversión de recursos materiales y económicos, situación que determinó un análisis en el que se evidenció que dichos recursos en muchas oportunidades, debieron ser aprovechados por jóvenes que hubiesen cumplido con su ciclo de formación en bachillerato, contar con una edad de 18 años y principalmente se buscó que tuvieran la vocación docente necesaria para servir en zonas campesinas aisladas, donde muchas maestras rurales no tuvieron conocimiento más allá de lo aprendido en las Escuelas primarias (MEN, 1943, pág.20), lo que implicó que no contaran con los conocimientos pedagógicos y formativos que permitieran la transformación de la escuela rural.

Por lo anterior, surgió el decreto 77 de 1943<sup>6</sup>, con el cual se brindó mayor vigilancia a los lineamientos implementados y dirigidos a las maestras graduadas. La experiencia exitosa que tuvieron las escuelas normales rurales, sirvió para la creación de misiones de maestros colombianos, quienes guiaron el proceso de organización de este tipo de instituciones en los países vecinos, específicamente en Chile y Salvador, donde se negoció la posibilidad del envío de un grupo de pedagogos (MEN, 1946, pág. XV). Sumado a esto, para el año de 1946, el Ministerio de Educación Nacional, participó en el Congreso Interamericano celebrado en México, donde esbozó la pertinencia de una formación propia para el sector rural, lo que abrió el espacio para que estudiantes de las repúblicas vecinas vinieran a formarse en las escuelas normales rurales.

Aunado a lo anterior, la reforma que se realizó al p<sup>é</sup>nsum de las escuelas normales rurales en 1939, se planteó nuevamente hacia 1945. Se abrió la discusión por la adopción de un nuevo plan de estudios, el cual debía ser idéntico entre el bachillerato y la formación normalista durante los primeros cuatro años. Este se propuso como un: “plan armónico que atendió a la preparación cultural y técnica; procurando que quien se entregue a las disciplinas pedagógicas tenga vocación y aptitudes para ellas, a la vez una base de responsabilidades de quien escoja esta carrera” (MEN, 1946, pág. 11). El resultado del proceso fue la creación en el Ministerio de Educación Nacional, de la *Sección de P<sup>é</sup>nsum y programas*, el cual una vez establecido se encargó de realizar el estudio y evaluación del material escolar y los planes de estudio para responder a las exigencias internacionales<sup>7</sup>.

De la misma manera, en el período comprendido entre 1946 a 1948 se realizó un esfuerzo económico por parte de los Departamentos y Municipios contribuyendo al funcionamiento de las escuelas normales rurales y sus anexas, a fin de contar con las mismas maestras, quienes tuvieron la responsabilidad, desde su vocación, de transformar la escuela, reconociendo en cada uno de sus estudiantes un mundo por conocer y aprender, lo que permitió romper con el menosprecio social que

<sup>6</sup> Por el cual se deroga el decreto 1.829 de 1937, se modifica el número 71 de 1939 y se dictan algunas disposiciones sobre Educación Normalista establece:

Artículo 1°. Modificase el plan de estudios normalistas establecido por el decreto número 71 de 1939 en la forma siguiente: Los cursos francés que se han venido dando en los años 1°, 2°, 3° y 4° fueron sustituidos por cursos de inglés, que tuvieron la misma intensidad fijada en el pensum para el estudio de la materia primeramente mencionada(...)

Artículo 2° A partir de la fecha del presente decreto las Normales Departamentales y privadas que aspiraron al reconocimiento oficial de sus estudios, además de someterse a los planes y programas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y contar con el material científico y pedagógico necesario para el correcto desarrollaban de dichos programas, a juicio del mismo ministerio, debieron disponer de una escuela anexa compuesta de un número de grupos suficiente para que la práctica pedagógica de los alumnos normalistas se realice con la intensidad que ordena el pensum oficial [...] (MEN, 1939, pág. 116).

<sup>7</sup> Estos planes e informes que se presentaron en esta sección debían sustentarse ante la UNESCO. Para ser presentado ante este escenario, hubo la necesidad de que los informes fueran estudiados primero por el seminario de Caracas y la Asamblea de Beirut, organismos interesados por temas como: Alfabetización y educación para adultos, Escuelas rurales, orientación vocacional, formación de maestros y educación para la Paz. (MEN, 1948, pág. VIII-IX)

existía hacia el educando, el cual se “relegó al mundo estrecho y limitado no sólo por el hecho de haber nacido allí, sino que abrió las ventanas de todos los horizontes posibles” (MEN, 1948, pág. 23)

Por ello, se hizo necesaria la implementación de nuevas prácticas agrícolas, las cuáles incluyeron procesos de formación desde la escuela, creando ambientes de cultura y formación integral; proceso que estuvo regulado por la Oficina de Cooperación Intelectual de la unión Panamericana-Washington<sup>8</sup> a través de la vigilancia que hizo a los programas y planes de Estudio de las escuelas normales rurales.

Ahora bien, pese a todos los esfuerzos departamentales, nacionales e internacionales por transformar el medio rural a través de maestras con vocación, se mantuvo una desorganización en los planes de estudio, probablemente por el constante cambio de Ministros de Educación y Directoras de estas instituciones. La eliminación de la sección de Pénsum y programas, puso bajo el ojo del huracán a estos establecimientos que fueron criticados duramente por pedagogos, quiénes nunca precisaron los problemas; siendo necesario la flexibilización de los programas para responder a los cambios del medio rural colombiano.

A nivel político, para la época se evidenció la preocupación de los gobiernos antecesores por las reformas que desarrollaron los gobiernos liberales: las gobernaciones y alcaldías debieron cumplir con sus obligaciones de suministrar no sólo granjas escolares sino la infraestructura que permitió la consolidación y funcionamiento de las instituciones de formadores. A ellos, se sumó la necesidad de trasladar los edificios de las escuelas normales rurales ubicadas en las zonas urbanas al medio rural<sup>9</sup>, contando con el apoyo del gobierno quien se había propuesto la tarea de transformarla de acuerdo a los deseos de los Estados Americanos y de la Unesco en centros rurales educativos de primer orden, para la formación en dos años de estudio, de maestros posgraduados de todos los países de América, que fueron luego a regentar y servir a las escuelas normales rurales de todo el continente.

Sin embargo, la política educativa buscó responder no sólo a las condiciones culturales, sino que logró potencializar el nivel práctico, desde un nuevo plan de estudios<sup>10</sup> propio de la escuela,

<sup>8</sup> Para que los delegados del Ministerio, participaran en esta cooperación, se llevó a cabo una conferencia de inspectores de 1948, que aprobó por unanimidad, en atención al panorama del país, establecer en uno de sus numerales lo siguiente:

7. por cuanto a los maestros que estudian en las Normales carecen de una orientación profesional suficiente que los haga amar su carrera, hasta el punto que la mayoría de ellos se consideran ajenos a ella y buscan otras ocupaciones, o siguen el bachillerato para ingresar a las facultades, con perjuicio de los gastos hechos en ellos, la conferencia de inspectores recomendada al Sr. Ministro, se dicten disposiciones que eviten tales fugas y propugnen por llevar una más eficaz ciencia profesional a los alumnos normalistas [...] (MEN, 1949, pág.17)

<sup>9</sup> Es importante resaltar que las primeras Escuelas normales rurales, funcionaron en las principales ciudades, beneficiando a las jovencitas de estrato medio que vivían tanto en lo urbano como en lo rural. Sin embargo, cuando se generó la reforma al plan de estudios para el año de 1946, se contempló la necesidad de que allí solo se formaran las señoritas provenientes de las zonas rurales, pues eran quienes conocían a cabalidad el contexto y podían llevar a cabo las transformaciones del niño, la escuela y el campesino.

<sup>10</sup> Según Díaz (2015): “elemento de proyección institucional que no solo cumplió con las normativas educativas del momento, sino que permitió constituirse en la expresión en la que la institución concibió su tarea de formación, el trabajo

respondiendo a las vicisitudes por las cuales atravesaba el campesinado, sin dejar de lado la ampliación de la cobertura, por lo cual se incluyó a los niños de las escuelas rurales en las escuelas anexas y se fortalecieron los procesos de formación para las maestras rurales.

Lo expuesto hasta aquí, permitió evidenciar un antecedente histórico que consolidó una serie de cambios entre 1939 a 1951 de los planes y programas de estudio en Colombia, en la búsqueda de un programa más teórico-práctico que diera respuesta a las dinámicas propias del campo, del campesino y del niño, desde la labor de la maestra rural, que tenía como misión propiciar escenarios de cambio en las condiciones de vida del campesino, tal como se evidenciará en los renglones subsiguientes, en Colombia, el proceso no tuvo el impacto esperado, porque no logró la consolidación en tiempo y contenido de una verdadera formación rural para el ejercicio en las zonas rurales.

## 2 CONCLUSIÓN

Con la llegada de los gobiernos liberales, quedó a la luz pública la necesidad de unificar la educación rural y urbana, combatir los índices de analfabetismo de la población campesina por medio de maestras que contaran con la vocación necesaria e hicieran de la escuela, el lugar armonioso que merece el niño en formación. Por esto, cuando se reglamentaron las escuelas normales rurales, se creó el escenario de discusión para trabajar en pro de las necesidades y fortalezas de la educación rural, como camino para lograr el proceso de modernización que necesitaba el país.

Las escuelas normales rurales nacieron con la finalidad de formar maestras que llegaran a las zonas aisladas del país. Para esto, los gobiernos liberales brindaron las garantías económicas y de infraestructura que permitieran consolidar este proceso al interior del país. Fue a través de los planes de estudio, que se buscó llegar a las jóvenes para que sirvieran con liderazgo al interior de las comunidades, no solo respondiendo con sus actividades como maestra, sino resaltando el papel de la mujer como aquella que llevara a cabo los cambios necesarios en la escuela, a través del liderazgo que vinculó a toda una comunidad al orden y a la estética, lo cual significó moldear la personalidad del niño, contribuyendo al mejoramiento de las condiciones de vida, que no sólo preparó al alumno sino que capacitó a las madres en las actividades domésticas y a los padres en mejorar sus prácticas agrícolas ayudando a la tecnificación del campo y propiciando un vínculo entre la familia, la escuela y la comunidad.

---

pedagógico y didáctico, lo cual fortaleció el surgimiento del campo del currículo, a principios del siglo XX, atendiendo los problemas que afrontó la enseñanza en el contexto del sistema escolar. A su vez, estuvieron asignado por el surgimiento de la industrialización en esos años” (pág. 45).

Así mismo y un año después de haber entrado en ejecución el primer plan de estudios, se expidió el decreto 1486, en el que se contempló la creación de los Centros de estudios pedagógicos, para aquellas maestras que se encontraban en ejercicio pero que carecían de los conocimientos pedagógicos en las escuelas rurales. Con todo lo anterior, se consolidaba un proyecto educativo para América Latina, ya que sus resultados se propagaron rápidamente por el cono sur, permitiendo que las jóvenes en formación como sus maestras, hablaran de su éxito en países vecinos como salvador y Chile, lograron participar como invitadas en congresos y seminarios internacionales y lograran recibir en las escuelas normales rurales, que funcionaron a finales de los años treinta, las delegaciones de países vecinos a quienes se les explico su organización, metodología e impacto en las zonas rurales.

Sin embargo, este proyecto empezó a tener tropiezos, en la medida, que estos planes de estudio empezaron a sufrir diferentes cambios que se presentaron en tres momentos: Un primer momento, cuando la dirección de las normales debatió la necesidad que existía sobre la profundización en la formación pedagógica para los cambios que necesitó la educación rural. Estas transformaciones se implementaron en el plan de estudios que apareció en el año de 1939 y en el que se incentivaron los cursos rotatorios con los cuales se capacitaron pedagógicamente a las maestras que se encontraban ejerciendo en las zonas rurales de Colombia.

El segundo momento fue en el año de 1945 cuando se creó la sección de *Pénsum y Programas*, el cual propuso varios cambios al plan de estudios vigente para estas instituciones, con el fin de responder a los lineamientos internacionales de organizaciones como la Unesco, que fomentó la reorganización al interior de las escuelas normales rurales para el fortalecimiento de las escuelas anexas y las prácticas pedagógicas de las maestras en formación. El tercer momento, en el año 1951, cuando se planteó la necesidad de reformar el plan de estudios para ser unificado con el programa de las Escuelas Normales Regulares, enfatizando en las prácticas del maestro, con el fin de conocer las cualidades y diferencias de los alumnos y la realidad escolar. No obstante, los planes de estudio se convirtieron en el acercamiento a la realidad de las estudiantes, porque no sólo permitió comprender los procesos de formación que se impartieron al interior de estas instituciones, sino como estas concibieron la formación desde las interacciones y desarrollo de habilidades que respondieron al conjunto de políticas educativas que se implementaron para el período de estudio.

Si bien, estas reformas a los planes de estudio buscaron responder a las dinámicas socio-culturales y políticas por las cuales atravesó el país, no logró el impacto esperado, debido los constantes cambios en las direcciones de estas instituciones, la falta de vocación, que se vio reflejada en las primeras generaciones de jovencitas formadas en estas instituciones que provinieron de las mismas zonas urbanas, desconociendo las adversidades que sufrían las maestras rurales. Así mismo, muchas de las maestras que se graduaron en su mayoría no ejercieron por temor a las condiciones políticas del



momento, por las precariedades económicas o simplemente porque continuaron sus estudios de normalistas regulares o superiores.

## FUENTES PRIMARIAS

### **Archivo General de la Nación**

ARCHIVO GENERAL DE LA NACION. Fondo de Instrucción Pública del Ministerio de Educación Nacional. Serie de Programas Académicos Escuelas Normales. Informes. 1938-1939.

### **Informes de los Ministros de Educación**

ARCINIEGAS, G. (1942). *Memoria de 1942*. Bogotá: Imprenta Nacional.

LOZANO, F. (1948). Memoria del ministro de Educación Nacional. Bogotá: Prensa del Ministerio de Educación Nacional

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá: Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1946). Escuelas Normales Regulares. Plan de estudios, programas, reglamento y disposiciones vigentes. Bogotá: Imprenta Nacional.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1951). Memorias del Ministro de Educación Nacional. Bogotá: Editorial Iqueima.

PARGA, C. (1943). Bogotá: Prensa de la Biblioteca Nacional.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1934). Memoria del Ministerio de Educación Nacional al Congreso. Bogotá: Imprenta Nacional

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1939). Memoria de Educación Nacional. Bogotá: Imprenta dl estado mayor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÁEZ, L. (2008). Revista Historia de la Educación Latinoamericana. No. 6.

BOHORQUEZ, L. (1956). Escuelas Normales Superiores. En: La evolución educativa de Colombia. Santafé de Bogotá, p.473.

CASTRO, J. (1938). Educación Nacional. Bogotá: Editorial ABC

CIVERA, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina siglos (XIX y XX). En Cuadernos de Historia. No. 34.

DÍAZ, Á. (2015). Currículum: entre utopías y realidad. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

HELG, A. (1989). La educación en Colombia. 1946-1957" en *Nueva Historia de Colombia*. Vol. IV ed. Álvaro Tirado Mejía. Bogotá: editorial Planeta

HELG, A. (1987). La Educación en Colombia. Una historia Social, económica y política. Bogotá. Fondo editorial CEREC.

HERRERA, M. (1993). "Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la

Modernización de la Educación 1930-1946” en *Revista Historia de la Educación en Colombia* No. 26

HERRERA, M. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, Serie educación y cultura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza y Janes Editores Colombia S.A.

LOAIZA, Y. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2011

RAMÍREZ, M. y TELLEZ, J. (S.F.). “La Educación Primaria y Secundaria en Colombia en el Siglo XX”. Recuperado de: [www.banrep.gov.co](http://www.banrep.gov.co)

TRIANA, A. (2012). “Formación de maestros rurales en Colombia 1946-1999” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14. No 18.