



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (Colombia)

ISSN: 1900-9895

revistascientificas@ucaldas.edu.co

Universidad de Caldas
Colombia

Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder
LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES COLOMBIANAS: REFORMAS Y TENSIONES EN LA
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp.
67-93
Universidad de Caldas
Manizales, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134125454001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES COLOMBIANAS: REFORMAS Y TENSIONES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga*

RESUMEN

El presente estudio describe el contexto en que funcionaron las Escuelas Normales durante la segunda mitad del siglo XX; en atención a ello, se muestran los principales hechos que caracterizaron la época de estudio, especialmente lo referido a las distintas reformas y las tensiones educativas que existieron durante el periodo de estudio; asimismo, se referencian las condiciones en que se presentaron dichas reformas y, de alguna manera, la forma como afectaron su rol y desempeño.

PALABRAS CLAVE: Escuelas Normales, reformas educativas, prácticas pedagógicas, contextos educativos, legislación educativa.

* Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Correo electrónico: yasaldez@ucaldas.edu.co
Recibido 9 de Noviembre de 2010, aprobado 13 de Abril de 2011

COLOMBIAN NORMAL SCHOOLS: REFORMS AND TENSIONS IN THE SECON HALF OF THE XX CENTURY.

ABSTRACT

The present study describes the context in which the Normal Schools functioned during the second half of the XX century. In consideration to it, the principal facts that characterized the period of study, especially those referring to the different reforms and educational tensions that existed at that time, are shown. Likewise, the conditions in which those reforms occurred, and somehow the way in which they affected their role and performance are presented.

KEY WORDS: Normal Schools, education reforms, pedagogic practices, educational context, educational legislation.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo hace parte de un estudio histórico-educativo que da cuenta de la situación vivida por las Escuelas Normales, a partir de la identificación de políticas, modelos y reformas del sistema de formación de maestros para los primeros niveles de la educación colombiana.

Este estudio permite reconocer la forma como les correspondió a estas instituciones acomodarse a las propuestas de transformación y legislación que se plantearon desde las directrices educativas impuestas como resultado de un acomodamiento a las políticas internacionales que se dieron durante este periodo de estudio; así mismo, posibilita comprender la situación vivida por las Escuelas Normales en cuanto a la relación con las comunidades educativas y el reconocimiento de su labor, en una época marcada por pactos políticos y la proliferación de grupos de izquierda y manifestaciones culturales, que afectaron de una u otra manera la vida de estas instituciones y de sus maestros, aunque la gran mayoría de estas instituciones no se hayan involucrado directamente en manifestaciones políticas de izquierda o grupos de apoyo a estas.

Se reconoce en este estudio que las décadas de 1960 y 1970 constituyen un periodo caracterizado por alianzas políticas y luchas gremiales ante las reformas gobiernistas, especialmente por la imposición de tendencias educativas como la tecnología educativa y la reivindicación y reconocimiento salarial de los docentes: las reformas planteadas en este periodo tuvieron gran incidencias en las Escuelas Normales, sobre todo en los procesos de enseñanza y las funciones propias de los maestros; además, fue un periodo de grandes disputas lideradas por la Federación Colombiana de Educadores –FECODE–, en cuanto al reconocimiento social y económico de la labor del docente, esencialmente a partir de la aplicación de reformas educativas surgidas de políticas internacionales.

Ante esta situación, los docentes de las diversas instituciones educativas del país no fueron indiferentes, principalmente en rechazo a las políticas y reformas planteadas en nuestro país durante dicho periodo, las cuales respondían en su mayoría a exigencias de grupos internacionales que brindaban apoyo económico a nuestro país. Sin embargo, es importante aclarar que los maestros y profesores de las Escuelas Normales, especialmente de los municipios, no reconocen haber sido afectados por las ideologías de izquierda expresadas en esta época, ni en su desempeño ni en su formación, pues su preocupación era mantener su ocupación y su imagen ejemplarizante y de permanente respeto al gobierno, aunque no estuvieran de acuerdo con las políticas.

El periodo estudiado abarca las décadas de 1960 y 1970, años en los que se da un proceso de continuo ordenamiento de la educación con las políticas trazadas por la Oficina de Planeación de Educación Nacional y la formulación del Primer Plan Quinquenal, del cual se desprende el Decreto 1955 de 1963, con el que se estableció una nueva organización a la educación de normalistas.

Ahora bien, al finalizar la década de 1970, con la expedición del Decreto 1419 de 1978, se da un proceso que afecta tanto el rol del maestro como el de las mismas instituciones, al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales por el de Institutos de Bachillerato Pedagógico; por lo tanto, en estas instituciones se deja de otorgar el título de Maestros.

Ante esta situación es indispensable reconocer la incidencia de las reformas educativas sobrellevadas por las Escuelas Normales, las cuales surgieron posiblemente como respuesta a los diferentes problemas que han aquejado la formación de los docentes. Al hacer un análisis, estas reformas permiten

comprender que estuvieron un poco descontextualizadas de la realidad educativa del país y de las corrientes pedagógicas activas, que desde sus inicios han propendido por un papel más activo de docentes y estudiantes durante todo el proceso.

Lo anterior planteó la necesidad de identificar los procesos de organización, participación, solución de dificultades, apropiación teórica y formación intelectual de los maestros de las Escuelas Normales, además del impacto de las transformaciones logradas en estas comunidades educativas, a partir de la aplicación de las reformas planteadas para la época, especialmente en relación con el compromiso e identidad de los maestros con su labor.

En este sentido, y teniendo en cuenta que las Escuelas Normales estuvieron inmersas en estos contextos de problemáticas, reformas y tendencias educativas, esta investigación en aras de lograr un acercamiento a la realidad educativa en este periodo y entender la situación vivida por los maestros, con la intención de aportarle a la historia de las Escuelas Normales y de los maestros durante la segunda mitad del siglo XX, partió de la siguiente pregunta: ¿Cuál fue el contexto que caracterizó las Escuelas Normales, en un periodo marcado por las tensiones políticas y la aplicación de diversas reformas educativas?

Como proceso metodológico llevado a cabo para dar respuesta al interrogante anterior, es importante resaltar que este trabajo se enmarca dentro del campo de la historia, pues el interés fundamental es reconocer y describir las reformas educativas planteadas y las tensiones vividas durante la segunda mitad del siglo XX en las Escuelas Normales, en relación con su misión de Instituciones Formadoras de Educadores por excelencia, y el compromiso establecido con la comunidad en una época en la que las reformas y tendencias educativas incidieron en la vida y trabajo de estas instituciones.

En esta investigación la revisión de fuentes primarias (documentales, actas, informes y otros extractados de la revisión de archivos pedagógicos del Ministerio de Educación Nacional, sección de Escuelas Normales), de archivos regionales y locales de las Escuelas Normales del departamento de Caldas, de impresos disponibles en las bibliotecas y archivos nacionales, departamentales y municipales, así como de medios de comunicación impresa y algunas entrevistas a maestros, posibilitó describir las reformas y sus incidencias en el periodo estudiado.

Desde esta perspectiva, se contó con las herramientas y formas de abordar el problema de estudio, lo que llevó a descubrir y producir medios singulares para interrogar las fuentes y verificar las respuestas que se obtuvieron, y sacar conclusiones de un texto, un hecho, un testimonio o una imagen (o de la ausencia de ellos).

El proceso investigativo requirió, entonces, de una acertada recolección de información y una adecuada selección e interpretación de las fuentes, para poder llegar a la realización de una síntesis del problema de investigación, del cual se seleccionaron las categorías más representativas que posibilitaron la construcción y redacción del trabajo científico. Para lograrlo, se pensó en un proceso circular, que si bien se inicia con la heurística, luego con la doxografía, la etiología y la síntesis, como etapas o fases del trayecto investigativo, fue necesario revisarlo permanentemente en cada una de las estas etapas, para poder consolidar el informe final.

Una primera etapa reconocida como la HEURÍSTICA, referida a la búsqueda interrogada de las fuentes así como a la determinación, localización, recolección, identificación y selección de las mismas, se desarrolló en los siguientes momentos:

- Revisión bibliográfica: con la intención de conocer e identificar el estado del arte de las investigaciones relacionadas con el tema de investigación, se partió de la revisión de investigaciones, tesis, libros, revistas, periódicos, tanto nacionales como regionales y locales.
- Análisis de la legislación: revisión de la normatividad existente en relación con las Escuelas Normales y su funcionamiento.
- Estudio de archivos de las Escuelas Normales existentes en el departamento de Caldas para revisar sus memorias, actas, planes, informes y programas utilizados en la época de estudio.
- Revisión de otros archivos: Archivo General de la Nación, sección educación; Archivo Historial Departamental de Caldas - sección educación; Archivo Historial Universidad de Caldas, Facultad de Educación; Archivo Historial Universidad de Rosario en Bogotá; Archivo Historiales Municipales de Caldas (donde funcionan o funcionaron Escuelas Normales) y Archivo Historial Periódico La Patria, Manizales.
- Selección de fuentes orales: reconocimientos de los maestros y estudiantes que participaron en las entrevistas e historias de vida.

La segunda etapa fue la DOXOGRAFÍA, a través de la cual se realiza la ordenación, análisis, calificación y sistematización de las fuentes y documentos básicos, como las historias orales, los currículos, los reglamentos, la producción de los maestros, las disposiciones, las leyes, los decretos, los informes, las memorias del periodo de estudio y los escritos que dieron cuenta del rol y desempeño de las Escuelas Normales en la segunda mitad del siglo XX; a partir de esta sistematización se obtuvo una nueva categorización que permitió orientar el proceso investigativo.

Para lograrlo, se realizó la crítica interna (factibilidad y credibilidad) y la crítica externa (autenticidad) de las fuentes y los documentos que permiten demostrar la fiabilidad y credibilidad de las mismas. La crítica interna, además de que permitió la deducción de nuevas ideas, posibilitó la atención y el reconocimiento del carácter racional que resume los rasgos fundamentales de las fuentes, los cuales conecta con los aspectos secundarios. La crítica externa, por su parte, posibilitó mirar el contexto y resonancia de la fuente; del contexto se extrajeron una serie de circunstancias de hecho y el momento que las acompañó, lo que permitió aclarar y precisar el grado de veracidad y alcance de la fuente; la resonancia, a su vez, evidenció la influencia e impacto de esta.

La tercera etapa hace referencia a la ETIOLOGÍA. Luego de la realización de un nuevo plan de categorías, se hizo un análisis riguroso de la información recolectada, para encontrar la esencia histórica, es decir, el significado de los hechos a partir de la interpretación, la reflexión y la confrontación, que permitió establecer la claridad temática sobre los diferentes aspectos, hechos y realizaciones de las Escuelas Normales a la luz de las reformas planteadas para la segunda mitad del siglo XX. Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en esta etapa es el proceso, lo interpretativo, con la intención de lograr una acertada comprensión histórica de los hechos-objetos de estudio; es decir, la esencia histórica a partir del significado de los hechos y sus relaciones, lo que favoreció la descripción y caracterización de las reformas y tendencias que se dieron en el periodo de estudio.

La última fase es la SÍNTESIS HISTÓRICA. En esta fase los elementos extractados de las fuentes fueron correlacionados e integrados para construir un nuevo sentido a partir de la síntesis. Una vez seleccionados, revisados y analizados todos los elementos se interpretan e interrelacionan para construir un nuevo sentido mediante el reconocimiento de la síntesis histórica, y esto permitió la redacción del informe final. En esta etapa se determinaron los temas de manera definitiva,

se fijaron las tendencias y se analizó la validez o invalidez de las hipótesis, lo que permitió finalmente convertirlas en tesis para obtener las conclusiones. Esta etapa se subdivide en dos fases: selectiva y creativa. La primera hace referencia a la selección de las ideas más fundamentales, eliminando lo superfluo, mientras la segunda se refiere al momento en el que se hace la construcción comprensiva, para obtener la teoría o nuevo marco teórico de la investigación, a partir de los hallazgos, su argumentación y explicación. En todo caso, este nuevo marco teórico debe estar ceñido a la veracidad dejando en evidencia las ideas fuertes o centrales.

LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES Y LAS REFORMAS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX se marca un movimiento político conocido como el periodo de la restauración conservadora, que afectaría notablemente a las Escuelas Normales, pues los maestros y su proceso de formación fueron víctimas, entre 1946 y 1957, del sectarismo partidista. Se destaca que hacia la década de 1950 los conservadores consideraron las instituciones educativas, especialmente las Escuelas Normales, como instrumentos fundamentales de control ideológico¹ del partido liberal, y por eso una de las políticas asumidas por el partido conservador fue la de retirar masivamente a maestros y directivos liberales de los cargos en las instituciones, y duplicar el número de maestros de filiación conservadora en la primaria, sin respetar los títulos de la formación, con el propósito fundamental de garantizar el control ideológico a través de la educación (Loaiza, 2009).

Estas formas de vinculación hicieron decaer la calidad de la educación primaria por falta de formación de los maestros, quienes recibieron como encargo reorientar

¹ Los apartados ideológicos del Estado son concebidos como “cierto número de realidades que se presentan al observador en forma de instituciones diferenciadas y especializadas”; por ejemplo, el aparato ideológico del estado religioso, el aparato ideológico del estado de información o “el aparato ideológico de Estado escolar (el sistema de las diferentes escuelas, públicas y privadas)”. Althusser enfatiza el papel de la educación como aparato ideológico del Estado, ya que es dentro del marco de esta que el sujeto aprende habilidades, como leer o escribir, o elementos de cultura científica o literatura. Estos elementos y habilidades se presentan en función de la utilidad de los distintos puestos de producción; para Althusser, existe una instrucción para los obreros, otra para los técnicos, otra para los cuadros superiores, etc. Es importante mencionar la dicotomía formada entre el aparato represivo del estado y el aparato ideológico. La diferencia fundamental se centra en el uso de la violencia del aparato represivo, que contrasta con el uso de la ideología del aparato ideológico. El aparato ideológico tiene significado cuando la clase dominante precisa de estos para detentar el poder del Estado. (Louis Althusser “ideología y aparatos ideológicos del estado (nota de investigación)”. Escritos traducidos por A. Roises (Barcelona: Laia, 1974): 105-170; en Manuel Cruz (1977: 22)).

la educación, incluyendo la normalista al servicio del catolicismo, la patria y la formación de buenos ciudadanos.

Un hecho sobresaliente es el cierre de la Escuela Normal Superior en 1951,² cuando era Presidente de la República el Dr. Laureano Gómez,³ quien consideró inaceptable desde el punto de vista moral, el trabajo conjunto y la convivencia en las mismas aulas de estudiantes de ambos sexos; en consecuencia, se determinó bifurcar la Facultad- Madres de Ciencias de la Educación, enviando a las mujeres al Instituto Pedagógico de la Avenida Chile en Bogotá y los hombres a la Facultad de Educación de Tunja.

Igualmente, en 1951 con el Decreto 192 se reformó el plan y los programas de las Escuelas Normales aprobadas desde 1945; este Decreto estaba encaminado a atender las vocaciones docentes, buscar la significación del maestro como persona integral y darle la conciencia como componente valioso dentro de la comunidad por la responsabilidad asignada. Dichos fines constataban la *mística cristiana y patriótica* que la nación expresaba.

Este Decreto determinó también para las Escuelas Normales la autorización de expedirles certificados de competencia para el magisterio elemental a los alumnos con cuatro años de estudios normalistas. Esta medida concluyó con la transformación a Escuelas Normales elementales de varios colegios de bachillerato que existían en algunos municipios de Caldas con orientación normalista. Los alumnos con grado elemental podían obtener su diplomado de maestros de escuela superior con dos años más de estudio y después de haber servido en las escuelas primarias (Bohórquez, 1957).

A comienzos de la década de 1950 en Colombia, la formación de maestros reflejaba una mentalidad incesantemente religiosa y confesional, con la pretensión de despertar en el espíritu de cada uno el principio de vida que la sustentaba: educar, no solamente instruir; formar hábitos dignos antes que enseñar nociones teóricas; tener siempre presente que la educación en absoluto era la tarea de

² En 1951, por Decreto 1955 del 18 de septiembre, se creó la Escuela Normal Superior de Varones con sede en Tunja, y la sección femenina en el Instituto Pedagógico Nacional Superior, en Bogotá. Esta disposición extinguió la Escuela Normal Superior (Socarrás, 1979: 61).

³ El conservador Laureano Gómez, quien fue elegido presidente en noviembre de 1949, contemplaba entre otras cuestiones las siguientes: la educación debía ser organizada y dirigida en concordancia con los dogmas y la moral de la religión católica (Melo, s.f.).

hablar durante horas reglamentarias de labor, sino la noble tarea de formar las inteligencias y los corazones para que pudieran realizar sus deberes en la vida y alcanzar sus fines ultraterrenos. Dios, la Patria y la Sociedad esperan a la puerta de la escuela. Se pretendía entregar a hombres dignos y laboriosos, patriotas y católicos (González, 1978: 106).

Así mismo, en los primeros años la legalización determinó para las Escuelas Normales una orientación similar a la de los colegios de bachillerato; no así para el último año, ya que el plan de actividades se dividía en sendos ciclos para completar la preparación docente, específicamente, a través de la práctica docente. Claro está que desde el tercer año en las Escuelas Normales se comenzaría la enseñanza de la pedagogía y de la metodología general.

En septiembre de 1952 el Presidente de la República, Dr. Laureano Gómez, remitió como circular primordial a los Directores Departamentales de Educación, las premisas para sustentar la necesidad de recristalizar la enseñanza oficial: “La enseñanza de la religión, del catolicismo, es una obligación ineludible porque nuestra religión tiene dogmas y es preciso que el niño los conozca”.⁴ Y como fundamento para cristalizar dicha acción, se realizó el despido masivo de maestros y directores de escuelas, colegios e instituciones educativas pertenecientes al partido liberal.

Como consecuencia de las propuestas del gobierno de turno, el Decreto 1135 de 1952, en su Artículo 37, señaló las causales para distinguir a un maestro cuando manifestaba acciones de mala conducta, señalando las siguientes: delito, sanción por contravención, embriaguez frecuente, juego, amancebamiento, adulterio, irrespeto a la dignidad eclesiástica, abandono del hogar, intervención en política partidista, uso indebido de fondos de restaurantes, cooperativas escolares y otros bienes de la escuela, desobediencia o renuncia sistemática a normas del gobierno o de sus superiores, y prostitución de la mujer.

Un acontecimiento de gran significación en el marco político de Colombia fue el reconocimiento como Presidente del General Gustavo Rojas Pinilla el 18 de junio

⁴ Desde 1947, Builes describía así el desgüeño moral de la educación que había dejado el régimen liberal: “Enseñanza sexual, educación mixta, maestros y maestras de pésimas costumbres, escuelas protestantes, bailes entre profesores y alumnos, deportes femeninos con vestidos vergonzantes, en obediencia a los planes masónicos y baños mixtos públicos; excursiones mixtas, ferias de libros con obras heréticas, plagadas de errores y soviéticos.” (Tirado Mejía, 1989).

de 1953, mediante Acto Legislativo de la Asamblea Nacional Constituyente, en atención “*al golpe militar o golpe de opinión*” (Parra, 2005: 36) propinado quince días antes. Frente a esta situación, el General Rojas Pinilla⁵ encontró apoyo para su gobierno militar de amplios sectores políticos y económicos del país: liberales, preocupados por volver a gozar de alguna participación política; conservadores, con Ospina Pérez, inquietos ante la generalización de la violencia; algunos industriales, quienes compartían cierto grado de intranquilidad; y sobre todo, la opinión pública, ansiosa por lograr la paz (Pécaut, 1989: 38).

Durante este gobierno se reanudó la ofensiva contra los antiguos beligerantes. La masacre de los universitarios en Bogotá fue el punto de partida de la segunda oleada de violencia, pues varios dirigentes populares fueron aprehendidos o asesinados. En contra de los resultados esperados —hasta la caída del General Rojas Pinilla— el país volvió a incendiarse con más intensidad, con expansión de los departamentos del Tolima, Huila, Caldas, Valle, Cauca y Casanare (Molina, 1981). Fue una época en la que los conservadores consideraron las Escuelas Normales como instrumentos fundamentales de control ideológico; y por tanto, buscaron aumentar el número de maestros conservadores en primaria, para evitar el ingreso de maestros del partido contrario, de los liberales (Escobar, 1990: 13).

⁵ “Gustavo Rojas Pinilla. Militar y estadista boyacense, Presidente de la República de Colombia entre 1953 y 1957. Hizo sus estudios secundarios en Tunja en la Escuela Normal de Varones, donde obtuvo el Diplomado de Normalista Superior y formación pedagógica, pues en sus discursos presidenciales y políticos siempre se expresó en forma didáctica, por lo cual sus ideas fueron captadas fácilmente por el pueblo. Manifestó en su programa de gobierno un reformismo social de estilo militar, con el cual buscó consolidar una política eminentemente nacionalista, en estrecha alianza con el ejército, en la doctrina social de la iglesia católica y en el ideario del Libertador Simón Bolívar, de reformas sociales en beneficio de los sectores de bajos recursos, planteado como un Movimiento cristiano nacionalista. Así mismo, para el logro de las metas reconoció indispensable estimular el trabajo y facilitar (...) la asistencia social, la educación, la orientación técnica y los beneficios de una justa política social que defendiera al trabajador, no solo como productor de riqueza, sino como elemento humano. Era indispensable el fortalecimiento de la educación para las masas colombianas, en un pueblo con mayoría analfabeta. Por ello, fortaleció la educación popular práctica y tecnológica, la educación rural con nuevas tecnologías agrícolas y la cultura popular. Como buen maestro (...) Rojas Pinilla propuso la creación de escuelas, colegios y universidades; creó, organizó y dio especial apoyo a la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja, elevando a esta categoría la antigua Normal Superior Universitaria de Colombia. Estimuló los programas de las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza y la programación de la televisión educativa, que se inició en Colombia durante su administración. La cultura popular no debía estimularse con medios rudimentarios, sino aprovechando los medios tecnológicos más avanzados; la televisión, la radio, el teatro, la imprenta y todos los medios que llevan a la superación cultural. Auspició la creación del SENA, Servicio Nacional de Aprendizaje, introdujo la televisión en el país y autorizó la telefonía urbana y rural para el fortalecimiento de las comunicaciones. El General Rojas Pinilla y sus simpatizantes conformaron un movimiento político llamado Alianza Nacional Popular (ANAPO), que se inició en 1962. Del grupo inconforme de los anapistas surgió el movimiento M-19, que consideraba agotadas las vías electorales, por lo que solo quedaba la vía armada.” (Ocampo, s.f.).

En la pretensión de tener un mayor control sobre la educación, se descuidó la formación de los docentes, razón por la cual en la década de 1950 existía un grupo magisterial carente de las bases mínimas de una cultura general, de los elementos esenciales para enseñarles a los alumnos; además, muy pocos maestros ostentaban preparación pedagógica, como para sentir la inclinación o las posibilidades de perfeccionarse y llenar de esta forma las lagunas de su preparación; la mayoría no sabían enseñar, más bien realizaban exposiciones para grabárselas en la memoria y utilizaban textos incomprendidos por los niños.⁶

La calidad del cuerpo de profesores colombianos constituía una de las principales fallas de la educación en casi todos los niveles de enseñanza; pero el problema de los maestros de enseñanza primaria se presentaba de forma alarmante por varios motivos: la *insuficiencia cuantitativa*, es decir, la falta de maestros y el número de maestros normalistas desertores del magisterio por razones diversas, y la *insuficiencia cualitativa*, relacionada con el porcentaje de maestros sin un título para acreditar su desempeño en este oficio; esta situación, sumada a un salario exiguo y a la falta de seguridad económica, hacía de la profesión una actividad poco llamativa (MEN, 1986: 105).

El magisterio presentaba, entonces, grandes deficiencias y limitaciones; por ejemplo, las prestaciones relativas a servicios médicos, dentales y hospitalarios, cuando existían, tan solo beneficiaban a los maestros radicados en las cabeceras de los grandes municipios; aquellos que vivían en las poblaciones, y en especial en el campo, estaban privados de ellas. La jubilación prevista al cumplir con el tiempo establecido de 20 años de servicio correspondía, para los institutores, a la mitad del salario que hubieran recibido durante los últimos años de enseñanza.

La inestabilidad generada con los frecuentes traslados de los maestros fue un factor contribuyente en las fallas de la educación colombiana, pues esto afectaba de manera directa a los maestros en cuanto a lo emocional, personal, laboral y físico, por ser trasladados, en ocasiones, a lugares desconocidos, con climas distintos y hasta perjudiciales para la salud; además, les significaba alejarse de la familia, las amistades, la enseñanza y la formación de los hijos, entre otros aspectos.⁷

⁶ Del total de maestros dedicados a primaria solo el 29% eran normalistas graduados, el 6% tenían formación bachiller y el 65% estaban sin graduarse. (MEN, 1986).

⁷ Dichos traslados en la mayoría de los casos eran decretados sin razones aparentes, por alcaldes o párrocos, sin mediar una investigación precisa, y más bien estaban causados por razones políticas, por antipatías personales o por simples caprichos. Esta situación causó rencores, desalientos, deserciones y desacreditaciones ante la opinión pública (MEN, 1986: 108-111).

Los maestros trasladados sufrían aislamientos en varios ámbitos: geográficos, por estar en zonas retiradas de difícil acceso; intelectuales, puesto que nada en el lugar estimulaba la aprehensión de nuevos saberes y conocimientos, más bien la perpetuación de los suyos; familiares, debido al abandono de sus hogares; económicos, por los salarios asignados y por las pocas posibilidades de acceder a programas de capacitación en dichos lugares; morales, al estar desprotegidos por la asociación eclesiástica y hasta civil, entre otros ámbitos de la vida de los maestros. Esta situación afectó su mentalidad y, a la par, la de la comunidad en la cual estaban inmersos.

A mí nunca en la vida me sonó ser maestra, pero aquí no había otra opción porque era la única escuela para mujeres. Al final de mi graduación me llegó un telegrama de la Secretaria de Educación, en el que me informaban que me habían nombrado para una vereda lejísima, lloré mucho, pero me tocó irme trabajar; era la única opción: la verdad no enseñaba con muchas ganas, me dedicaba a repetir lo aprendido en la Normal.⁸

La educación en este periodo se caracterizó por ser pasiva, pues el maestro hablaba y el alumno escuchaba o fingía escuchar, con conocimientos carentes de interés para él. Era una enseñanza *académica transmisionista*, ausente de texto y material pedagógico, en la que el único trabajo activo del alumno era copiar sobre el cuaderno la lección que debía aprender. La enseñanza, por tanto, estaba basada en la memoria, no así en la inteligencia; lo esencial era la repetición. Ocasionalmente los niños hacían trabajos grupales, porque los espacios físicos de las instituciones limitaban estas actividades, y más bien se preferían los trabajos individuales.

...los estudiantes respetan al profesorado, su palabra es la Ley, hay credibilidad; además de existencia de guías que plantean lo que se tiene que enseñar, es una buena estrategia; pues en ocasiones hay docentes que no tienen muy bien preparados ciertos temas... Pero en las guías se define qué se debe hacer y los estudiantes responden muy bien. Se evidencian buenos resultados y uso de la memoria... (Mejía, 1954).

Para cambiar esta situación, el Presidente Rojas Pinilla propuso transformar los métodos clásicos de enseñanza adaptándolos a la psicología del niño; en la que se les equipara su inteligencia a la par con el espíritu, la afectividad, la imaginación, la

⁸ Entrevista a la profesora Martha Cecilia Ríos Quintero. Pacora, Caldas (noviembre, 2006).

personalidad y las ideas fuerza, en atención a los métodos de la educación activa, con un trabajo apropiado a las actitudes, aficiones y capacidades de cada uno, con estudios e investigaciones realizados fuera de los muros de la escuela y con actividades manuales y de conjunto.

A pesar de estas propuestas, la educación evolucionaba lentamente, en especial por las condiciones de los locales, edificios o recintos donde funcionaban las instituciones educativas; unos en arriendo, otros propios, en casas de familia, completamente inadecuados a las exigencias de la educación y los procesos de enseñanza. El número de locales en el territorio nacional era muy reducido; de estos, el 30% no cumplían unas exigencias mínimas, pues se hallaban dispuestos en salas oscuras, carentes de aire, pequeñas, sin patio de recreo y en condiciones desfavorables de higiene; en algunos casos, sin servicios sanitarios y hasta carentes de agua. La dotación de mobiliaria y material de enseñanza era por lo general insuficiente (Mejía, 1954).

Una nueva iniciativa para mejorar la preparación de los maestros en las zonas apartadas fue aumentar, a partir de 1953, un año más de estudio en las Escuelas Normales Rurales; de tres años, pasaron a ser cuatro, intentando de esta manera, en el cumplimiento de su función social, ser un instrumento de transformación y de apoyo en la vida del campesino. Se realizaron programas dirigidos a mejorar la alimentación, la higiene y la forma de vestirse; también propuestas para producir mejores condiciones de rendimiento y trabajo en la agricultura y el comercio de sus productos, etc.

Como apoyo a la población rural se dispuso, por medio del Decreto 1432 de 1953, la creación de la Escuela Normal Superior de Economía Doméstica en la ciudad de Bogotá, en donde estudiaron maestras rurales enviadas por los departamentos; posteriormente, dicha institución se denominó, mediante Decreto 3128 de 1954, la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina, y mantuvo la intención de orientar el personal de maestras rurales hacia el trabajo de los campos.

Las propuestas presentadas para las Escuelas Normales a comienzos de la segunda mitad del siglo XX, se caracterizaron por presentar ganancias significativas con respecto al número de estudiantes en esta modalidad, pues se pasó de 6.432 estudiantes en 1946, a 8.611 en 1953; es decir, se aumentó el 33%. Y a pesar de ser una modalidad educativa cargada de materias en su pensum, disminuyó

el tiempo para la asimilación de todos los saberes exigidos por el Ministerio de Educación Nacional.

En un intento por apoyar las instituciones formadoras de enseñantes, el Presidente Rojas Pinilla⁹ propuso hacer lo necesario para fomentar en los maestros consagrados a la educación de los niños, una mayor cultura general y una aptitud pedagógica inherente a la enseñanza; para lograrlo se consideró las Escuelas Normales como las organizaciones más capacitadas para inculcar a los futuros maestros la preparación requerida por la sociedad del momento, pues el gran número de maestros sin título obligaba a tomar medidas destinadas a obtener el perfeccionamiento de sus aptitudes.

En atención a ello, para preparar al personal docente sin las condiciones para desempeñarse como tal, se planearon ciertas medidas, entre ellas: crear cursos pedagógicos para los maestros bachilleres, pues aunque ellos tenían la cultura general necesaria para la enseñanza primaria, carecían de los conocimientos pedagógicos esenciales; realizar cursos complementarios de perfeccionamiento en los periodos de vacaciones, cursos de correspondencia; emplear la radio y en especial las escuelas radiofónicas, con la pretensión de multiplicar las posibilidades de perfeccionamiento intelectual y pedagógico del personal en ejercicio, en especial de los no graduados, como un estímulo profesional y moral.

“Estaba la reunión pedagógica que era cuando nos reuníamos todos los maestros y nos dictaban cursos de metodologías, artísticas, manualidades, de educación física, talleres”.¹⁰

“Existían otros centros de información, nos daban varios cursos de capacitación”.¹¹

Como estrategia para fomentar la capacitación de los docentes, mediante el Decreto Legislativo 3353 del 21 de diciembre de 1955, se crearon los Cursos Radiales para el magisterio rural, con el fin de formarlos integralmente en las modernas técnicas de enseñanza; esta campaña estuvo respaldada por Radio Sutatenza (Bohórquez, 1957: 472). Así mismo, con la finalidad de formar en corto

⁹ El pensamiento del General Rojas Pinilla estuvo influenciado por las corrientes marxistas que ingresaron a Colombia en el siglo XX, especialmente en sus precisiones políticas educativas; de igual manera, tuvo influencia en sus planteamientos la corriente religiosa católica, las ideas feministas, el nacionalismo patriótico y las iniciativas de la planeación integral educativa. Para mayor información Cfr: Parra (2005: 192-198).

¹⁰ Entrevista a la profesora Pastora López Escobar (1957). Aguadas, Caldas (noviembre, 2004)

¹¹ Entrevista a la profesora Margarita Carmona (1959). Pácora, Caldas (noviembre, 2004).

tiempo a un mayor número de profesores en las Escuelas Normales, el Ministerio de Educación Nacional, por Decreto 0277 de 19 de febrero de 1957, convocó a bachilleres que en un año lectivo y mediante cursos intensivos aspiraran a obtener el título de institutores.¹²

Con el objeto de hacer seguimiento a las propuestas de ajuste al magisterio, se les encargó a los inspectores de los diferentes niveles de educación, dentro de su labor desempeñada, ser consejeros, guías, indicadores y difusores de buenas iniciativas; además, promover el abandono de métodos anticuados, visitar regularmente las escuelas del sector que les asignaban, formular los periodos de práctica especializados como una actividad que permitiera desarrollar las capacidades latentes en ellos, beneficiar su enseñanza y apoyar el uso de las bibliotecas pedagógicas y de las publicaciones de los libros necesarios para la formación y el sustento cultural de ellos mismos (MEN, 1986: 191-195).

Después del periodo de transición del gobierno, dirigido por una “Junta Militar” en los años 1957 y 1958,¹³ y luego de la salida de la presidencia del General Rojas Pinilla, se presenta el pacto bipartidista, que generó un cambio importante en el ámbito político colombiano que incidiría en el trasegar de las instituciones educativas. Con

¹² En el desarrollo de estas disposiciones se abrieron dos cursos. El de Bogotá, para la sección femenina, con 85 alumnos, y el de Medellín, para varones, con 195 alumnos. Estos cursos representaban la posibilidad de contar, al finalizarlos, con 280 nuevos servidores en el magisterio primario (Carvajal, 1958: 221).

¹³ La junta militar que se designó para completar el periodo presidencial del General Rojas Pinilla, a través del Decreto legislativo 0247 del 4 de octubre de 1957, dispuso que las mujeres tendrían “los mismos derechos políticos que los varones”. A partir de este momento las mujeres pudieron ejercer oficialmente su derecho al sufragio y a ser elegidas por las corporaciones públicas. Las mujeres votaron por primera vez en 1958 y eligieron a María Paulina Nieto y Ana Carcis Cardona como las primeras mujeres de la Cámara de Representantes, y a Esmeralda Arboleda como la primera senadora de Colombia. La idea de que el Gobierno apoyara los movimientos feministas en Colombia se debe al General Rojas Pinilla, aunque su intención de reconocerle el derecho al voto a la mujer solo buscaba mayor apoyo para consolidar su poder. Es importante señalar que si bien el progreso de las mujeres para lograr la igualdad fue lento y selectivo en la primera mitad del siglo XX, se aceleró enormemente después de 1950 debido a cambios estructurales en la sociedad colombiana, dentro de los que se destacan: la Ley 1933, que permitió la entrada de las mujeres a las universidades; la migración de los campos a la ciudad, como consecuencia de la violencia política de las décadas de 1940 y 1950; las guerras territoriales y los enfrentamientos armados; el dramático descenso de la tasa de natalidad en Colombia; el creciente influjo de la mujer en el mercado del trabajo; y la inadecuación y el consiguiente fracaso del sistema patriarcal para satisfacer las necesidades económicas de las familias en el medio urbano. (Frechette, 1999).

la consagración constitucional del Frente Nacional,¹⁴ los partidos de la oposición firmaron pactos políticos para dar garantías recíprocas, con la intención de evitar gobernar de manera hegemónica y resolver la competencia política amenazante de la estabilidad social y política del país, por causa de la guerra civil inaugurada como respuesta a la contrarrevolución abierta en 1948 (Sánchez, 1984: 77).

Con lo anterior se garantizaba que ni los liberales ni los conservadores serían excluidos del poder, aunque se detenía el acceso a posibles nuevos partidos políticos;¹⁵ de esta manera, sendos partidos tendrían la mitad de sus representantes en el Congreso, las Asambleas, la Judicatura, el Gabinete, las Gobernaciones y las Alcaldías, constituyéndose en un sistema de partido único, bipartidista, presidencialista, bonapartista, cesarista y pluripartidista (Sánchez, 1984: 79-80), donde se daba la posibilidad de alteraciones presidenciales, pues los dos partidos se debían poner de acuerdo para gobernar durante un periodo de dieciséis años.

Al finalizar la década de 1950 se presenta, entonces, un cambio importante en el ámbito político colombiano: el pacto bipartidista llamado “Frente Nacional”.¹⁶ El

¹⁴ El Frente Nacional conformado por los pactos de Sitges y Benidorm, según consenso de los dos partidos políticos tradicionales, quiso hacer frente al populismo rojista (Rojas Pinilla) que hacía peligrar sus clientelas clásicas; dichos partidos políticos quisieron asegurar su alternancia exclusiva en el poder cada cuatro años, en gobiernos bicolores de responsabilidades compartidas, excluyentes y sin oposición. La sucesión presidencial durante este periodo estuvo a cargo de Albero Lleras, liberal (1958-1962); Guillermo León, conservador (1962-1966); Carlos Lleras, liberal (1966-1970); y Misael Pastrana, conservador (1970-1974). El Frente Nacional fue apoyado casi únicamente por el episcopado y clero católicos como un regreso a la concordia, pues esa situación representaría el retorno a la confesionalidad del Estado, que estaba registrado en nombre de Dios como fuente suprema de toda autoridad y reconocía que en una de las bases de la unidad nacional estaba el reconocimiento que los partidos hacían de la religión católica como elemento esencial del orden social. (Fernán & González, 2002).

¹⁵ El Frente Nacional, además de impedir la inspección de nuevos actores en el sistema, ampliaba la distancia entre la esfera política y una sociedad cuyas transformaciones sacudían todos los modos internos de regulación sin engendrar nuevas formas de organización. (Pécaut, 1989: 28). Posterior al impacto inicial del Frente Nacional y a pesar de los intentos de sendos partidos por evitar las opciones mediante la restricción a la participación política, se dio el nacimiento de numerosas organizaciones políticas y sociales por fuera del control bipartidista, la mayor parte de izquierda a causa del deterioro de los lazos afectivos, simbólicos e ideológicos que unían las clases medias y populares. Entre las corrientes que surgieron y que de ninguna manera eran nuevas estaban el Partido Socialista Revolucionario (PSR), la Unión Nacional de Izquierda Revolucionaria (UNIR) de Gaitán, y el partido Comunista Colombiano (PCC). (Múnera, 1998: 158).

¹⁶ El 10 de mayo de 1957 hubo un paro nacional que depone al gobierno de Facto, en cabeza del General Gustavo Rojas Pinilla. El poder es transmitido a una Junta Militar que realiza el tránsito hacia la democracia. El 1 de diciembre de ese mismo año se lleva a cabo el plebiscito nacional que consagra un régimen bipartidista paritario, y alterna la presidencia; se inicia el periodo del Frente Nacional de democracia controlada para la búsqueda de la normalidad institucional. El primer Presidente del Frente Nacional fue Alberto Lleras Camargo, quien se posesionó el 7 de agosto de 1958 y cumplió con su periodo hasta 1962, le siguen en su cargo Guillermo León Valencia (1962–1966), Carlos Lleras Restrepo (1966–1970) y Misael Pastrana Borrero (1970–1974). Sin embargo, algunos autores, como Alfredo Vásquez Carrizos y Jonathan Hartlyn, consideran que oficialmente el Frente Nacional termina en 1978 con la administración de Alfonso López Michelsen (1974–1978).

primer gobierno de este pacto se encargó de impulsar los programas y actividades planteadas en el Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962),¹⁷ proponiendo la transformación de la educación y la reformulación de la enseñanza normalista.¹⁸

En ese proceso de ordenamiento de la educación, desde las nuevas políticas trazadas por la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación Nacional, se aprobó el Decreto 1955 de 1963, con la premisa fundamental de reorganizar la educación normalista, considerándola *única en cuanto al nivel y calidad de los estudios profesionales* de los maestros. Con esta reforma se buscaba adaptar las Escuelas Normales al proceso de modernización del país y ajustar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maestros en extensión y calidad y enfatizar el carácter profesional de la enseñanza normalista.

La reforma de las Escuelas Normales, prescrita en el decreto en mención, estuvo encuadrada en una fuerte acentuación de la psicología en la formación del maestro

¹⁷ Entre 1956 y 1957 se elabora el Primer Plan Integral de Educación para aplicarse en el Quinquenio 1957-1962, Plan este que hacía suyas las principales recomendaciones de varias misiones extranjeras. Se trataba de un plan modelo: concreto, pragmático y bastante completo (abarcaba casi todos los campos de la educación). Se introduce la aplicación de las técnicas de planificación económica a un campo tan complejo y delicado como la educación; pero todo se quedó en el papel. La oficina de planeamiento del Ministerio, creada en 1956 para la elaboración y aplicación del plan, y periódicamente reorganizada, se dedicó a actividades rutinarias y secundarias, descuidó la realización de lo que fue la primera tentativa para someter el sistema educativo a una planeación, si no integral, por lo menos amplia y sistematizada. Hay que tener en cuenta que, entre las recomendaciones, muchas tenían relación con la formación de los niños; por ejemplo: “formar el carácter y la voluntad del niño en orden al cumplimiento de su deber y de su destino eterno”. Las principales recomendaciones concretas que tuvieron aplicación eran relativas a la creación del SENA y a la reestructuración administrativa del Ministerio. (Fandiño, 1984: 289-290).

¹⁸ Gilberto Alzate Avendaño afirmó en una conferencia pronunciada en 1957 sobre la educación del país lo siguiente: “También forma parte de nuestras viejas tradiciones la aspiración a figurar como un país de elevada cultura, a ser, como solía decirse, la universidad del Continente. Hasta qué punto nos hemos quedado retardados en ese terreno es cosa que nos muestran con dolorosa elocuencia las estadísticas sobre analfabetismo y deserción escolar, la calidad generalmente reprochable de la enseñanza secundaria, la escasa producción de los libros originales, la decadencia misma del lenguaje cuyo castizo empleo antaño nos enorgullecía tanto. Los progresos alcanzados en ciertas limitadas esferas no pueden consolarnos de ese panorama desolado. Ser una República donde la educación llega a todas las clases, donde un cierto grado de cultura no constituye llamativa excepción, que sea capaz de realizar aportes originales, tanto en el campo científico como en el de las humanidades debe ser un empeño nacional, para que sobre él podamos fundar también un legítimo orgullo de colombianos. Hondamente arraigado en el carácter de nuestro pueblo está el sentimiento de igualdad, y éste ha tenido y sigue teniendo espléndidas expresiones en el comportamiento individual. Pero lo que el programa de la transformación nacional les pide a los colombianos es que adoptemos como un propósito colectivo el de formar una sociedad creciente igualitaria, cada día más justa y más auténticamente cristiana. La transformación, si la entendemos y practicamos así, nos dará las bases para un sano orgullo nacional. Ser los miembros libres de una democracia igualitaria, constituir un pueblo que hace de la educación un culto y del respeto a la ley una norma inviolable serán títulos, los más honrosos, en el concierto de las naciones”. (Alzate Avendaño, en Cruz, 1997).

y empezó a centrar su atención en el uso de guías como modelo fundamental de la enseñanza; del mismo modo, se vinculó la educación con las políticas educativas que comenzaban a desarrollarse, como la Tecnología Educativa.¹⁹ Este modelo se introduce por fuera de la escuela formal a partir de la tercera *Misión Pedagógica Alemana*²⁰ amparada en los Decretos 1710 y 1955 de 1963, que prácticamente afectan la enseñanza primaria y el trabajo del maestro en la escuela.

Mientras los programas establecidos para la educación primaria, según Decreto 1710 de 1963, hacían énfasis en una pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas y de las prácticas de descubrimiento, participación y comunicación, los programas de las Escuelas Normales continuaban con una pedagogía centrada en las guías educativas. Por lo tanto el maestro, siguiendo *las Indicaciones Didácticas Generales*,²¹ debían enseñar, capacitar y realizar las técnicas apropiadas conforme con lo establecido en los programas oficiales (Díaz & Chávez, 1990: 16-17). Es decir, por un lado estaban los fundamentos pedagógicos propuestos a partir de reformas legislativas, y por el otro, la real aplicación en las aulas, donde se continuaba con modelos autoritarios y transmisionistas,²² lo cual era controlado y vigilado por inspectores y supervisores, que eran los encargados de dar fe del cumplimiento de las normas y requisitos exigidos nacionalmente.

¹⁹ La Tecnología Educativa aparece como un proceso de reorganización del trabajo pedagógico, que tiene sus orígenes en la llamada “administración científica de la industria”. Los primeros intentos de trasladar esta a la educación tiene lugar entre 1910 y 1920. Sin embargo, este traslado se realiza en gran escala únicamente a raíz de la Segunda Guerra Mundial y en un campo muy específico: el entrenamiento militar. Solo posteriormente, en los años 60, los esquemas desarrollados en la investigación sobre entrenamiento militar intentan ser aplicados a la educación en general. En Colombia se instaló la Tecnología Educativa en la década de los 60 como un intento de reorganización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (reorganización regida por el criterio de eficiencia), en la cual los procedimientos de control externo, “incentivación” y “evaluación”, pasan a jugar un papel primordial. Algunos tecnócratas han llegado a llamar este proceso “industrialización de la educación”, denominación que es justa en tanto expresa la asimilación de la educación a la industria en cuanto a la adopción del criterio de rentabilidad como criterio rector y asimilación de técnicas de organización y control de trabajo provenientes de la industria. (Mockus, 1981: 11).

²⁰ Este proceso de reforma de la enseñanza se realiza fundamentalmente a través de un convenio de Colombia con el gobierno alemán: la tercera Misión Pedagógica Alemana, que introduce el modelo de la tecnología instruccional en la escuela, básicamente a través de las “Guías de Misión”, que apuntan concretamente al centro de enseñanza. Además, esta misión entiende que la única posibilidad de transformación de la enseñanza en esos momentos, con miras a introducir la tecnología instruccional, es el maestro. (García, 1995).

²¹ La escuela debía ganar en eficiencia y para ello era necesario disminuir el peso de la responsabilidad del maestro, por eso las guías alemanas y el énfasis en su aprendizaje.

²² Sin entrar en detalles minuciosos de la Tecnología Educativa y los aportes de Taylor a este modelo, se puede caracterizar como una dictadura del capital sobre el trabajo, pues en efecto el cómo se trabaja es determinado exteriormente por personal administrativo e impuesto al trabajador. La separación entre concepciones y ejecución es llevada tan lejos como sea posible. El trabajador (docente) se ve convertido en un puro ejecutor; es decir, se ve condenado a la heteronomía, que es la obediencia a leyes y más generalmente a causas externas. Su arsenal de conocimientos tradicionales, su ética gremial y su responsabilidad se tornan prescindibles. El tiempo de formación se puede reducir radicalmente. (Mockus, 1981: 12-13).

*“Recuerdo que los inspectores, además de revisarnos nuestros preparadores, también orientaban cada mes en los encuentros pedagógicos la forma como debíamos dirigirnos a nuestros alumnos, la forma de evaluarlos y sobre todo nos insistían en la disciplina, era una forma de mantenernos unificados en cuanto a la formación de los estudiantes, además eran muy estrictos y cuando nos visitaban, uno se sentía como con un policía vigilante; aunque también es necesario reconocer que ellos se mantenían actualizados, no solo frente a los nuevos decretos de Ley, sino también frente libros y textos guías que nos servían en nuestro quehacer docente y nos orientaban talleres en los que nos enseñaban la forma como debíamos enseñar”.*²³

En la década de 1970 el modelo transmisionista era entendido como el que posibilitaba el desarrollo a plenitud, gracias a las estrategias formuladas en las propuestas de la Tecnología Educativa, mediante la utilización de las guías. Por lo tanto, la educación ganaba en ejecución, cobertura y dimensión, pero perdía en la capacidad de formación de los sujetos. El magisterio, por su parte, asumió la concepción del currículo enmarcado en el modelo, sustituyendo la estructura clásica por la planeación, los objetivos y las evaluaciones formuladas en las unidades curriculares y determinadas por las técnicas educativas, de suerte que surgía con ello la creencia de acercarse a la objetividad propia del instruccionalismo.²⁴

En el camino de las reformas de la educación normalista se definió como tiempo de estudio para estas instituciones un periodo de seis años, incluyendo un año de práctica y un nuevo plan de estudios, mediante Resolución 4785 de 1974, reglamentaria del Decreto 080 del mismo año. En este decreto se dictaron disposiciones para crear la enseñanza diversificada con el llamado ciclo vocacional de dos años de duración, en cuyas opciones estuvo la del bachillerato pedagógico. El proceso de la diversificación educativa se consolidó en 1978 con la expedición del Decreto 1419, pues en este se estableció el cambio oficial de las Escuelas Normales, en cuanto a su función de formar maestros por la de formar Bachilleres Pedagógicos.

Los cambios permanentes de las políticas educativas estatales reflejadas en los diversos decretos, dejaron en crisis la pedagogía en el país, al ser desplazada

²³ Entrevista a la profesora normalista Dolly Zuluaga (1975). Riosucio, Caldas (enero, 2006).

²⁴ El orden institucional se constituye a partir del principio de distribuciones (clasificación) de los conocimientos que se organizan en el currículum. El orden instruccional presupone y reproduce diferencias, estratificaciones y jerarquías entre los conocimientos; igualmente, presupone diferencias especializadas en conocimientos y en jerarquías entre los conocimientos, y diferencias especializadas en conocimientos y habilidades. (Díaz, 1989a, 1989b).

por otras disciplinas llamadas a integrar las Ciencias de la Educación; se afectó, por tanto, la formación del magisterio, tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación. Por esta razón, la orientación de la asignatura de pedagogía se redujo a uno o máximo dos cursos superficiales de Historia de la Educación, centrada en el recuento enciclopédico de dos o tres pedagogos, perdiendo de paso la formación de maestros, al desconocer la importancia de una verdadera fundamentación pedagógica como eje fundamental del ejercicio magisterial.

En la presidencia del Dr. Julio César Turbay Ayala²⁵ se adelantó la campaña de alfabetización nacional, bajo el nombre de “Campaña Nacional de Alfabetización Simón Bolívar”, trabajo que sería realizado por los estudiantes de último año de los colegios, incluyendo las Escuelas Normales, donde se impulsaban grupos de estudio para adultos. Posteriormente, en el periodo comprendido entre 1982 y 1986, asume la presidencia el conservador Belisario Betancur, quien además de darle continuidad al programa de alfabetización, propuso un plan agresivo de cobertura educativa en educación superior, a través de los programas de educación a distancia.²⁶

La década de los años 80 del siglo XX²⁷ comenzó con nuevos aires alentadores para la población colombiana, en cuanto al sistema educativo del país, especialmente para las instituciones formadoras de maestros, pues aparecieron en diferentes

²⁵ “Julio César Turbay. Presidente de la República durante el periodo 1978-1982, nacido en Bogotá (18-06-1916). Candidato del partido liberal, con un programa que se basaba en tres grandes premisas: la producción, la seguridad y el empleo. Durante su administración, se concibió el Plan de Integración Nacional (PIN), cuyos objetivos fueron la descentralización económica y el mejoramiento general de la población mediante la integración del país, previendo inversiones por 950 millones de pesos en distintas áreas económicas y sociales. Además, introdujo la televisión a color. Al comienzo de su mandato, Turbay dictó un Estatuto de Seguridad en ejercicio del artículo 121 de la Constitución Nacional, para contrarrestar la actividad subversiva y de narcotráfico; se redujo el secuestro y la extorsión y surgió la agrupación armada Muerte a Secuestradores (MAS); promulgó las reformas del Código Penal, del Código de Procedimiento, de la educación secundaria y del congreso. En este tiempo creció la economía “subterránea”, fundamentada en actividades de narcotraficantes y contrabandistas”. (Tocancipá, s.f.).

²⁶ Con el “boom” de la planeación en el ámbito constitucional, jurídico y político, y de los Planes Libros: Cuatro Estrategias (1972) del gobierno de Pastrana Borrero; Para Cerrar la Brecha (1975-1978) de López Michelsen; el PIN (1979-1982) de Turbay Ayala y Cambio con Equidad (1983-1986) de Belisario Betancur, el tema y las instituciones de la Planeación Regional se diseñaron como instrumentos y vehículos jurídico-económicos de la descentralización y la regionalización. (Sánchez, 1984; Gómez, 1985).

²⁷ De 1950 a 1980 se produjo una transformación de la fisonomía del país, pues su población pasó de ser mayoritariamente rural y agraria (el 70%) a ser urbana. Lo que quiere decir que el 30% de la población que era urbana pasó a ser rural. En 1960 Colombia era un país semi-rural/semi-urbano, pues se encontraba en una fase relativamente temprana de la transición. Esta situación fue el resultado de la violencia social y partidista, con características de guerra civil, que comenzó desde 1948 y se agudizó en 1963. Esta violencia se prolongó de diversas formas durante el periodo del Frente Nacional y se constituyó en un poderoso motor de migración del campo a la ciudad. (Sánchez, 1984:149-151).

zonas pequeños grupos de maestros motivados por el estudio de la pedagogía y el deseo de replantear su práctica en la escuela. De estos grupos surgió la iniciativa de organizar encuentros pedagógicos hasta despertar el entusiasmo por llevar a cabo un evento en el que se socializaran todas las iniciativas, avances e innovaciones en búsqueda de la consolidación de un Movimiento Pedagógico Nacional.

De igual manera, la educación estuvo respaldada por el Plan de Integración Nacional (PIN), desde 1979 hasta 1982, el cual pretendió hacer de la educación un proceso permanente mediante la integración de los modos de educación formal, no formal e informal. Las prioridades estuvieron encaminadas hacia el nivel primario, la educación de adultos, las minorías indígenas, las comunidades de colonos y los niños con problemas de aprendizaje.

En el nivel de educación básica secundaria se mantuvo el objetivo de expansión, pero con un impulso a la diversificación de acuerdo con la vocación productiva de las diferentes regiones del país. El propósito de expandir la educación fue respaldado, primero, por la investigación socioeducativa como fundamento de las acciones desarrolladas en el sector; segundo, por el mejoramiento de los agentes educativos; tercero, por algunas acciones de apoyo como el transporte escolar y la ampliación de la escuela unitaria y de las Concentraciones de Desarrollo Rural; finalmente, por la coordinación conjunta con otras entidades y programas.

En 1981 surgió el programa *Escuelas Normales Demostrativas*, que pretendió integrar las Escuelas Normales a la comunidad como factor esencial para su desarrollo y promover innovaciones curriculares de acuerdo con el tipo de maestro que el país necesitaba. El enfoque sistémico de este proyecto estableció un conjunto de procesos administrativos tendientes a controlar el subsistema currículo: “coordinación de las actividades curriculares y las de trabajo con la comunidad con miras a obtener la integración institucional en beneficio de un mejor rendimiento” (Díaz & Chávez, 1990: 20).

En los años siguientes, el Ministerio de Educación continuó proponiendo medidas fragmentarias de cambio para enfrentar los diferentes problemas del sistema educativo. En 1989 se presentó al Congreso de la República el Proyecto de Ley 114 sobre la reforma de las Escuelas Normales, con el objeto de adoptar un sistema especial de formación de maestros. El proyecto se proponía fundamentalmente mejorar la calidad de la educación, lo cual se lograría renovando el sistema de formación de maestros y reestructurando las Escuelas Normales.

Dicha Ley planteaba dentro de sus reformas ampliar el nivel de educación media vocacional en dos años más, grados doce y trece, en jornada completa ordinaria; además, expedir el título de Maestro al finalizar y aprobar el grado trece, con opciones de énfasis en su formación y la dedicación exclusiva de las Escuelas Normales en la formación de maestros, entre otras posibilidades.²⁸

Se tuvo también en cuenta el insuficiente tiempo de preparación del maestro normalista, la desactualización curricular, el excesivo número de Escuelas Normales y su desvinculación con las Facultades de Educación, las cuales continuaban con su proceso en el ámbito de la educación superior.

Durante el periodo 1982-1986, dentro de la política de modernización, descentralización y planificación participante se planteó el Plan Cambio con Equidad, que implicaba: la adecuación permanente del currículo a las necesidades y características del país, de cada región y grupo cultural; la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo; la participación comunitaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el desarrollo de la investigación científica y tecnológica; el desarrollo cultural, recreacional y deportivo; y la eficiencia en la utilización de los recursos financieros.

En el proceso de gestión del mencionado plan, inicialmente, se contó con el apoyo de cuatro sistemas educativos: el académico o pedagógico, el administrativo, el de planeación y el financiero. Luego, se buscó el fortalecimiento de la capacidad pedagógica del sector en cuanto a: diseño, producción y adquisición de textos, materiales y equipos; la capacitación de agentes educativos para la generalización del nuevo currículo; la organización de la planeación sectorial; el desarrollo del sistema integrado de información, del sistema de educación abierta y a distancia, y del sistema postsecundario de educación por áreas del conocimiento; el progreso de la investigación en las instituciones del sector y, finalmente, la difusión de Centros de Educación Física y de la Corporación Banco Educativo (MEN, 1986: 40-42).

²⁸ El proyecto de Ley 114 de 1989 planteaba, además, que las Escuelas Normales que se acogieran al sistema especial de formación de maestros cambiarían su razón social de acuerdo con la modalidad de bachillerato por la que optaran y, en tal sentido, serían acogidas dentro del programa de flexibilización curricular. El periodo de transición era gradual y, mientras tanto, podían continuar otorgando el título de Bachiller Pedagógico, por un lapso no superior a cuatro años, a partir de la fecha de aprobación de la Ley.

En la década de 1990 se planteó una modificación a la estructura política vigente durante más de un siglo, con la promulgación de la Constitución de 1991 como Carta Magna de los colombianos, y se dio el punto de partida para la creación de la Ley 30 de Educación Superior en 1992 y de la Ley 115 de 1994, como reguladoras del sistema educativo del país. Esta última ley se consolidó con la Ley 60 de 1993 y los Decretos Reglamentarios 2903 de diciembre de 1994 y 968 de junio de 1995, que dieron vía al proceso de transformación de las Escuelas Normales.

Desde 1997, a través del Decreto 3012 se adoptaron las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales; de igual manera, mediante este decreto se obligó a las instituciones interesadas en continuar otorgando el título de Maestros Normalistas Superiores, a enfrentar el proceso de acreditación previa, con miras a obtener, posteriormente, la acreditación de alta calidad y poder garantizar así las condiciones de excelencia en la formación de maestros para los niveles de preescolar y educación básica primaria en todo el país. Como aspectos relevantes se destacan el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante de los educadores, así como la necesidad de fortalecer los procesos investigativos en estas instituciones con la pretensión de aportar desde allí a la construcción de saberes pedagógicos.

CONCLUSIONES

- Un acontecimiento de gran trascendencia a mediados del siglo XX en el ámbito político, fue el golpe militar o “Golpe de Opinión” propinado el 13 de junio de 1953 por el General Gustavo Rojas Pinilla. Este golpe fue reconocido legalmente a partir del acto legislativo de la Asamblea Nacional Constituyente del 18 de junio del mismo año, con el cual se legitimó a Rojas Pinilla como Presidente de la República.
- La década de 1950 fue una época en la que los conservadores consideraron las Escuelas Normales como instrumentos fundamentales de control ideológico. Por lo tanto, buscaron aumentar el número de maestros conservadores en primaria, para evitar que fueran del partido contrario, el liberal.

- Hacia finales de la década da 1950 se da en Colombia, fruto del acuerdo de los dos partidos políticos tradicionales, el pacto conocido como el Frente Nacional, con el cual se genera un cambio importante en el terreno político colombiano. Este proceso bipartidista coincide con la formulación del Primer Plan Quinquenal de Educación (1957-1962), propuesto para lograr la transformación de la educación pública y la reformulación de la enseñanza normalista en la segunda mitad del siglo XX, especialmente desde la década de 1960.
- La década de 1960 es un periodo de confrontación y manifestaciones en contra de las políticas surgidas por los gobiernos de turno, hechos que, sumados a otros acontecimientos internacionales, como la Revolución Cubana y la separación chino-soviética, propiciaron la aparición de grupos de izquierda como el MLR, la ANAPO y el MOIR, y de grupos armados como las FARC y el ELN, entre otros. Es importante señalar que, en torno a la presencia de estas nuevas ideologías para la época y su incidencia en el pensamiento de muchos intelectuales y agremiaciones sindicales del país, dicho proceso no se reflejó marcadamente en el desarrollo de las actividades cotidianas de los maestros de Caldas, en atención a las necesidades de conservar su imagen de respeto y acatamiento de las normas impuestas por organismos gubernamentales, así en ocasiones no estuvieran de acuerdo.
- En la década de 1960, además, los intelectuales del país rompieron con una tutela bipartidista e iniciaron la búsqueda de la autonomía; esta negación de la dependencia respecto a los partidos tradicionales se expresaba en la adopción de una utopía política. En este periodo se conformó un campo intelectual autodefinido como independiente con respecto al marco económico guiado por las lógicas internas de producción estética y científica, con la pretensión de hacer un rechazo doctrinario contra el orden social y político burgués establecido; sin embargo, estos nuevos movimientos intelectuales, si bien fueron reconocidos por los maestros de las Escuelas Normales, no contaron con la participación en ellos, pues consideraban que estaban en contra de las normas prescritas para ser cumplidas.
- El Decreto 1955 de 1963 planteó como premisa fundamental la reorganización de la educación de normalistas, pues esta era considerada

como única en cuanto al nivel y calidad de los estudios profesionales. Con esta reforma se buscó adaptar las Escuelas Normales al proceso de modernización del país. Se trató de ajustar los planes al progreso de las ciencias y al desarrollo del país, en la necesidad de igualar la preparación de los maestros en extensión y calidad y de acentuar el carácter profesional de la enseñanza normalista. La mayor dificultad fue el hecho de encontrar una realidad en contravía con los postulados y teorías difundidas desde el Ministerio de Educación Nacional, pues en la práctica las Escuelas Normales aún conservaban los modelos autoritarios y transmisionistas de vocación católica, lo que perpetuaba el modelo pasivo de la enseñanza en cuanto al rol de los estudiantes y desconocía las exigencias de un modelo más participativo y activo.

- La institucionalización y legalización de la obtención del diploma de Maestro, mediante Decreto 180 de 1971 y a través de exámenes de validación de cursos completos en las Escuelas Normales designadas para tal fin o con la presentación de un solo examen practicado por el ICFES, generó un panorama desalentador para los estudiantes de las Escuelas Normales, quienes debían cumplir con un plan de estudios recargado con una serie de requisitos para optar al título, mientras los bachilleres en ejercicio de la docencia podían lograrlo por medio de la validación sin tantos prerrequisitos.
- El Decreto 1419 de 1978 cambió oficialmente el nombre de Escuelas Normales por el de Bachillerato Pedagógico y, como consecuencia de ello, el Estado colombiano dejó de otorgar el título de maestro normalista hasta 1982, aspecto que debilitó la credibilidad en estas instituciones.
- Con la expedición del Decreto 3012 se volvió a revivir en el país la importancia de la formación pedagógica de los maestros y se buscó generar un plan de estudios que diera identidad a la formación de maestros y, sobre todo, permitiera la movilidad de los estudiantes entre instituciones normalistas.

BIBLIOGRAFÍA

Alzate Avendaño, Gilberto. (1957). *Grandes oradores colombianos*. Colección Banco de la República. Colombia.

Bohórquez Casallas, Luis Antonio. (1957). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultura Colombiana.

Carvajal Peralta, Alonso. (1958). *Memoria del Ministerio de Educación al Congreso de 1858: Comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de julio de 1858*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Cruz, Manuel. (1977). *La crisis del stalinismo: el caso Althusser*. Barcelona: Península.

Cruz Cárdenas, Antonio. (1997). *Grandes oradores colombianos*. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República.

Díaz, Mario. (1989a). "La reforma curricular". *Revista Educación y Cultura*, No. 4. Bogotá.

_____. (1989b). "Sobre el discurso instruccional". *Revista Colombiana de Educación*, No. 17.

Díaz, Mario & Chávez, Ceneira. (1990). "Las reformas de las Escuelas Normales, un área en conflicto". *Revista Educación y Cultura*, No. 20. Bogotá.

Escobar, Gustavo. (1990). "Notas históricas de las Escuelas Normales y las facultades de educación en Colombia". *Revista Educación y Cultura*, No. 20. Bogotá.

Fandiño, Graciela. (1984). *Tendencias actuales en la educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada.

Fernán, E. & González, S. J. (2002). "La Iglesia en el siglo XX. Las reformas al Concordato". *Revista Credencial Historia*, Edición 153. Bogotá, Colombia.

Frechette, Barbara. (1999). *El poder compartido*. Bogotá: Grupo Editorial Norma Literatura.

García, Ernesto. (1995). *Maestros investigadores. Hacia el rescate de la pedagogía*. Bogotá: ASONEN.

Gómez Aristizábal, Horacio. (1985). *Diccionario de la historia de Colombia*. Bogotá: Círculo de Lectores - Plaza & Janes, Editores Colombia.

González G. & Fernán, E. (1978). *Educación y Estado en la historia de Colombia. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica*. Bogotá: Editorial Controversia, CINEP.

González, G. & Fernán, E. (2002). "La iglesia en El Siglo XX. Las reformas al Concordato". En: *Revista Credencial Historia*, No. 153. Bogotá, Colombia.

Loaiza, Yasaldez. (2009). *Sabio o erudito: El maestro de las Escuelas Normales 1963-1978*. Manizales: Universidad de Caldas, Facultad de Artes y Humanidades.

Mejía Jaramillo, Antonio. (1954). *Inspección Nacional de Normales*. En: Acta de Visita. Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Aranzazu (08-06-1954).

Melo, Jorge Orlando. (s.f.). *Colombia hoy*. Biblioteca virtual Luis Ángel Arango - Banco de la República. Disponible en: <http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/letra-c/colhoy/colo6.htm>

MEN - Oficina Sectorial de Planeación Educativa. (1986). *La Planeación educativa en Colombia 1950-1986*. Bogotá: República de Colombia, Programa de Planeación Educativa Regional, PLANER.

Mockus, Antanas. (1981). "Autonomía del Educador". *Mimeo*. pp. 11-16. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Molina, Gerardo. (1981). *Las ideas liberales en Colombia de 1935 a la iniciación del Frente Nacional*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.

Múnera Ruiz, Leopoldo. (1998). *Rupturas y continuidades: Poder y movimiento popular en Colombia: 1968-1978*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, CERES-IEPRI, Editorial Universidad Nacional.

Ocampo L., Javier. (s.f.). *Gran enciclopedia de Colombia. Biografías*. Círculo de Lectores. Disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-b/biogcircu/rojagust.htm>.

Parra Báez, Lina Adriana. (2005). *La formación de maestros entre 1950-1960*. Tesis Doctoral. Tunja: Rudecolombia – UPTC.

Pécaut, Daniel. (1989). *Crónica de dos décadas de política colombiana 1968-1988*. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores, Segunda Educación.

Sánchez, Ricardo. (1984). *Estado y planeación en Colombia*. Bogotá: Editorial La Rosa Roja.

Socarrás, José Francisco. (1979). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior*. Tunja: UPTC.

Tirado Mejía, Álvaro et al. (1989). *Nueva historia de Colombia. Historia política 1946-1966*. Tomo II. Bogotá: Planeta.

Tocancipá, Luz Stella. (s.f.). *Gran enciclopedia en Colombia*. Círculo de Lectores. Tomo Bibliografías. Disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-b/biogcircu/turbjuli.html>