

Recepción: 28/05/2009
Aprobación: 29/11/2010

ESCUELAS NORMAL RURAL, AGROPECUARIA Y DE CAMPESINAS EN COLOMBIA: 1934-1974

Alba Nidia Triana Ramírez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

RESUMEN

El artículo aborda elementos críticos acerca de la creación y evolución de la educación rural colombiana, a partir de tres instituciones significativas para la historia de la educación: la Escuela Normal Rural, la Educación Agropecuaria y las Escuelas Hogar para Campesinas. Se tiene como punto de partida la creación de la Escuela Normal Rural en 1934, durante el gobierno del Régimen Liberal y cierra con la reforma de la Educación Media Colombiana bajo el Decreto 080 de 1974. El estudio es hermenéutico, tiene como soporte metodológico el análisis documental en lo que respecta a planes, programas, normas, artículos de revistas y memorias. Se concluye que la educación planteada a través de estas instituciones, en ningún lapso, de 1934 a 1974, cumplió cabalmente con los propósitos establecidos, por lo que se evidencia fracaso de la política educativa rural expuesta por los diferentes gobiernos.

Palabras clave: Educación, escuela normal, escuela agrícola, escuela campesina.

RURAL TEACHER COLLEGES, AGRICULTURAL SCHOOLS, AND COUNTRY HOME SCHOOLS FOR WOMEN: 1934-1974

Alba Nidia Triana Ramírez

Technological and Pedagogical University of Colombia

ABSTRACT

This article undertakes to explain critical elements regarding the creation and evolution of rural education from three significant institutions in the history of Colombian education: the Rural Teacher College, Agribusiness Education, and Country Home Schools for Women. The article's starts with the creation of the Rural Teacher College in 1934 – during the time of the Liberal State government – and closes with the reform of Colombian Education under Decree 080 of 1974. The study is hermeneutic, incorporating a methodological backup of documentary analysis, programs, norms, articles of magazines, along with memoirs. The article concludes that the education presented through these institutions during the interim of 1934 to 1974 did not comply with the established purposes, which itself is evidence of the failure of rural educational policies as undertaken by the various governments.

Keywords: Education, teacher college, agricultural school, rural school.

INTRODUCCIÓN

La educación agropecuaria en Colombia es reciente; su creación se ubica en el periodo denominado República Liberal (1930–1946); durante el anterior régimen de la República Conservadora (1888-1930) se dieron indicios de educación para la población rural, pero solamente en el campo de la instrucción primaria, mediante la cual era relevante un tipo de capacitación para las labores agrícolas. En particular, durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1834-1938), uno de los gobiernos de la República Liberal, se adelantó una reforma educativa, cuyos puntos básicos estuvieron atravesados por tres elementos: democratización, modernización y laicización. La posibilidad de desarrollar una propuesta de esta magnitud se mantuvo ligada a la generación de políticas de educación y cultura, con un énfasis en la población rural. Al respecto, Sáenz *et al.* expresaron: “La política educativa de los gobiernos liberales entre 1935 y 1946 tuvo un objeto definido: la población rural marginada de los procesos de modernización del país. Igualmente, tuvo unos fines económicos, culturales y sociales que apuntaban a remover los obstáculos existentes para integrar la masa campesina a la vida moderna”¹.

La educación vocacional de agricultura aparece en Colombia con el nacimiento de la Escuela Normal Rural para Mujeres (1934), creada bajo la República Liberal, como respuesta a la importante campaña política de vincular la sociedad rural a la modernización; luego apareció la Escuela Vocacional de Agricultura, las escuelas normales agrícolas (1941) y, hacia 1947, con el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez se estableció la Escuela Hogar para Campesinas. Posteriormente, la educación normalista, vocacional de agricultura y social estuvo sujeta a los procesos de unificación educativa, planteados con las reformas del Decreto 603 de 1966, por el cual se organiza la educación agrícola de nivel medio, y el Decreto 080 de 1974, que reglamenta la educación media vocacional.

Teniendo en cuenta los anteriores aspectos históricos, el objetivo de este trabajo es analizar las políticas educativas a partir del gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) hasta el gobierno conservador de Mi-

1. SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O. y OSPINA, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997. p. 292.

sael Pastrana Borrero (1970-1974), con el cual culmina el Frente Nacional*. Para ello, el documento se divide de acuerdo con los modelos establecidos de manera progresiva de 1934 a 1974: Escuelas Normales Rurales, Escuelas Vocacionales de Agricultura, Escuelas Normales Agrícolas, Institutos Técnicos Agropecuarios y Escuelas Hogar para Campesinas.

1. ESCUELAS NORMALES RURALES

La reforma educativa durante el periodo de la República Liberal estuvo motivada, en primera instancia, por el interés de los liberales de generar una posición de carácter político e ideológico a partir de la confrontación que hasta ese momento se había vivido con relación a la hegemonía conservadora. Durante este período se inicia un proceso de modernización e industrialización que requiere de una población formada para asumir los nuevos retos de la economía, “los procesos de urbanización y la formación de un proletariado industrial”². En el campo, en particular, se trabaja en pos de una agricultura exportadora que para su desarrollo “necesita un incremento de la productividad agrícola, para el cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y capacitado. De ahí el realineamiento de la primaria rural sobre la urbana –por lo menos en el papel–, la creación de normales rurales y la creación de la enseñanza vocacional agrícola”³.

Las Escuelas Normales Rurales para mujeres fueron creadas por la Ley 12 del 17 de diciembre de 1934, y “se constituyeron en uno de los instrumentos privilegiados de los gobiernos liberales para implementar sus políticas de modernización, democratización y asistencia social, hacia la población campesina”⁴; tenían como finalidad específica preparar las maestras para la educación rural primaria. Julio Sieber, citado por Helg, indicó que “estas instituciones estaban abiertas a las jóvenes que hubieran terminado la primaria, y prepararían en dos años de internado las docentes rurales. La formación incluía, de una parte, los conocimientos elementales, y, de otra, trabajos manuales y agrícolas e higiene”⁵.

* El pacto asociacionista del Frente Nacional en Colombia (1958–1974) fue un acuerdo realizado en España por Alberto Lleras Camargo y Laureano Gómez (el pacto de Sitges, desarrollado en Benidorm); condenó la violencia entre liberales y conservadores, invitó a los colombianos a la paz y propuso una pausa, jurídicamente consagrada en la controversia de los partidos. Señaló el procedimiento del Plebiscito para que el pueblo por sí mismo se diera una constitución). Pero, además, tuvo como objetivo hacerle frente a la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla.

2. LEBOT, I. Educación e ideología en Colombia. Bogotá: La Carreta, 1974. p. 127.

3. *Ibíd.*

4. SAENZ, *et al*, Op. cit., p. 366.

5. HELG, A. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Plaza y Janés, 1987.

Antes de 1939 solo funcionaron tres escuelas normales rurales nacionales en Colombia: en La Picota (sur de Bogotá), en Gigante (Huila) y en Popayán (Cauca). Durante el periodo comprendido entre 1940 y 1949 se establecieron ocho más. Según datos de Betancourt Mejía⁶, para el año 1956 estaban en funcionamiento dieciocho escuelas normales rurales nacionales, nueve departamentales y dieciséis privadas. De las dieciocho nacionales, solamente dos eran de varones y, de las veinticinco departamentales y privadas, veinte eran de mujeres y cinco de hombres.

Con la creación de las escuelas normales rurales, la polémica pedagógica que se venía dando desde finales del siglo XIX tomó impulso. Rafael Bernal Jiménez*, según Sáenz⁷, privilegia en la formación de maestras el saber biológico, las prácticas de la higiene escolar y del hogar, la defensa de la raza y la moralización del pueblo; mientras que Gustavo Uribe, colaborador de Agustín Nieto Caballero**, privilegió la intensificación de la formación de maestros en los nuevos métodos de enseñanza. Julio Sieber y Franziska Radke propusieron un programa con un mayor énfasis en lo académico, pero todos se centraron en la formación de individuos católicos. Sáenz expresa al respecto:

El pensum académico de las normales rurales fue reformado en 1945, a este se agregó un año de estudio, con énfasis en actividades relacionadas para la vida rural. “En matemáticas se introdujeron una serie de elementos de administración y manejo financiero para la tecnificación y modernización de la producción agrícola, como la contabilidad agrícola, la cual incluía el manejo de campañas comerciales y cooperativas agrícolas, el uso de libro de pérdidas y ganancias, la elaboración de documentos comerciales y de presupuestos domésticos, escolares, municipales, departamentales y nacionales. Igualmente, se incluyeron temas relacionados con el crédito agrario y ganadero, y con la elaboración de inventario, avalúos y libros de jornales⁸.”

6. BETANCOURT MEJÍA, G. (Compilador). Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación. Informe para el proyecto del Primer Plan Quinquenal de Educación (Colombia 1956). Vol. II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984. p. 72.

* En 1925, siendo Secretario de Educación de Boyacá, Rafael Bernal Jiménez plantea una Reforma Integral de la Educación para el departamento, en aspectos relacionados con la formación de maestros, a través de la reorganización de la Escuela Normal de Varones de Tunja, bajo las tendencias pedagógicas de la Escuela Nueva y el método de la Enseñanza de la Escuela Activa.

7. SÁENZ, *et al*, Op. cit.

** Agustín Nieto Caballero (1889–1975) nació en Bogotá. Fundó el Gimnasio Moderno en Bogotá en 1914, considerado la primera Escuela Nueva en Sudamérica. Su concepción de la escuela es la de un gimnasio para el cuerpo y el espíritu donde se forjen los hábitos de la vida y el amor al estudio. Crítico de la escuela tradicional, destierra de su planteamiento pedagógico los castigos corporales. Nieto introduce un método que se apoya en las excursiones al campo, los trabajos manuales, la disciplina de la confianza y todas las modalidades de la reforma educativa hoy en marcha.

8. *Ibíd.*, p. 369.

No obstante la reforma educativa para la Escuela Normal Rural y los esfuerzos administrativos y comunitarios que otorgaron una infraestructura adecuada y un pénsum académico con propósitos y fines educativos para la población rural, las maestras y maestros formados allí nunca se vincularon a la escuela rural. Muchos aceptaron el cargo pero al poco tiempo buscaron el traslado a la escuela urbana. Asumimos que esta situación estuvo básicamente relacionada con la condición ambiental de las escuelas rurales*, las grandes distancias respecto al centro, la situación de violencia, que para la época se recrudece y, especialmente, las condiciones salariales más bajas que las de los profesores de instituciones urbanas.

La Escuela Normal Rural finaliza su constitución como tal con el Primer Plan Quinquenal de Educación** en 1957, donde se perfilan los derroteros para una reforma de la enseñanza en el país. En el marco de este plan –que señala la necesidad de transformar la educación primaria y mejorar la calidad de la enseñanza normalista– se expidieron los decretos 2617 de 1959, 1710 de 1963 y el 1955 del mismo año.

Con el Decreto 2617 de 1959, se reorganiza el sistema de enseñanza normalista y se promueve la formación de maestros. La reorganización propuesta para la Escuela Normal Superior es “una formación del magisterio concentrado en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, quinto y sexto años, con un plan de estudios que continúe la formación general del primer ciclo de enseñanza secundaria e introduzca las materias profesionales necesarias para los futuros maestros. Mientras que las restantes Escuelas Normales nacionales quedar an gradualmente transformadas, a partir de 1960, en planteles de primer ciclo (cuatro primeros años), de enseñanza secundaria, con carácter de gratuitos y en régimen de externado”⁹. Sin embargo, esta reforma a la Escuela Normal rural no tuvo mayor significancia, por lo que, en 1963, se realiza una reforma de fondo.

El Decreto 1710 de 1963 reforma la educación primaria y modifica substancialmente el Decreto 3468 de 1950***; unifica la educación para

* A pesar de la política educativa, durante el periodo de la República Liberal, que llevaba implícita la intención de crear más escuelas en los campos colombianos, lo cierto es que bien entrada la segunda mitad del siglo XX no existía una infraestructura adecuada, por lo tanto, muchos de estos planteles siguieron funcionando en casas de familia, tal como habían funcionado a principio del siglo.

** El Plan Quinquenal de Educación es el primer intento que se hace en Colombia, en 1957, de organizar el sistema educativo como respuesta a las exigencias de los organismos internacionales (OEA y Unesco, entre otros), encargados de comprometer a los países de América Latina en el ámbito del discurso del desarrollo.

9. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2617 de 1959.

*** Esta legislación vuelve a la discriminación entre educación urbana y rural que existía hasta 1932. Se establecen tres tipos de educación primaria: Escuela Rural Alternada, de dos años; Escuela Rural, de un solo sexo y cuatro años, y Escuela Urbana, con cinco años.

el medio rural y urbano, establece la escolaridad en cinco grados y un calendario escolar de 198 días, incluidos los sábados, y modifica el plan de estudios. Además, implanta por primera vez los objetivos primordiales de la educación primaria, los cuales se pueden resumir así: desarrollo de la personalidad, formación integral de conocimientos y la técnica, fomento de hábitos higiénicos, desarrollo del espíritu científico, capacitación para la responsabilidad en el trabajo y estímulo a los valores estéticos, la conciencia nacional, la convivencia, el respeto mutuo y el sentido de solidaridad¹⁰.

El Decreto 1955 de 1963 reorganiza la educación normalista, acogiéndose a los planteamientos centrales del Primer Plan Quinquenal de Educación. Este Decreto se constituye en la mayor transformación que sobre formación de maestros de primaria se realiza en el país en el periodo. Al unificar el sistema de educación, expresa que “se formará un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria, con preparación adecuada para actuar eficientemente en el medio urbano o rural y para adaptarse a las peculiares condiciones regionales o locales”¹¹. En este sentido, se observa que las reformas a la educación primaria y particularmente a la Escuela Normal son el principio del desconocimiento de la cultura rural, situación que se vuelve aún más crítica para este sector de la población, ya que incrementa las diferencias cuantitativas y cualitativas de la educación rural con respecto a la urbana, poniendo en total desventaja a la primera, situación que podemos demostrar a través de lo que fue la educación rural durante y posterior al periodo del Frente Nacional.

Es importante recordar que anterior a las reformas educativas descritas existían tres estructuras de Escuela Normal: Normal Superior, Normal Regular y Normal Rural, divididas por sexos; las había nacionales, departamentales y privadas, con diferencias en los niveles de escolaridad y los pénsum académicos establecidos: la primera con seis años, la segunda con cuatro años y la tercera con tres años, situación que tampoco favorecía, desde ninguna perspectiva, la educación rural, cuyos maestros eran menos o no cualificados que los del resto de opciones.

2. ESCUELAS VOCACIONALES DE AGRICULTURA

La creación del Programa de Cultura Aldeana, de las Escuelas Normales Rurales y de las Escuelas Vocacionales de Agricultura tuvieron como propósito responder, a través de procesos educativos y culturales, al mo-

10. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1710 de 1963.

11. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1955 de 1963.

mento histórico de tipo económico, político y social por el que atravesaba Colombia en el periodo 1934-1946: el desarrollo industrial y, con este, una nueva etapa de urbanización y modernización. Es decir, como todo hecho histórico también estuvo inmerso en las prácticas socio-políticas del país.

El Programa de Cultura Aldeana fue una estrategia del gobierno de la República Liberal, –a imagen y semejanza del discurso racional proveniente del pensamiento occidental–, “para facilitar al campesino el bienestar material y la dignidad espiritual”. Toma como referencia algunas experiencias de los procesos culturales en aldeas europeas; busca con ello no sólo interpretar el mundo de los pobladores rurales del país, sino también ofrecer servicios sociales en los ámbitos de la urbanidad, la salubridad, la agronomía y la pedagogía escolar. Algo así como un asistencialismo cultural en beneficio de la modernización económica.

Este programa fue diseñado por el Ministro Luis López de Mesa, en 1934, a comienzos del gobierno de Alfonso López Pumarejo; aunque tuvo una escasa duración de seis meses, dejó como huella la reorientación de la educación pública. Luis López de Mesa formuló el concepto de cultura como: “el conjunto de hipótesis con que un pueblo en determinado estado de desarrollo mental interpreta el mundo”¹². Por lo que se puede colegir que la población rural colombiana era culturalmente atrasada, en el sentido de que tenía una interpretación errónea del mundo occidental.

Algunos logros obtenidos a través del Programa de Cultura Aldeana y Rural se refieren al establecimiento de las Escuelas Normales Rurales, como una forma de contribuir al mejoramiento de la educación para los campesinos; la organización oficial de la Educación Vocacional de Agricultura, en el año 1941, también estuvo ligada al interés político que para el sector rural tuvo el gobierno de la República Liberal, bajo el mandato de Eduardo Santos. Si bien el Programa de Cultura Aldeana rural no logró en la práctica, de manera decisiva, los objetivos y propósito planteados, facilitó un discurso filosófico de apariencia racional y paternalista, orientado al afianzamiento del poder y la determinación ideológica de un sector político de tendencia liberal, aún en confrontación con las ideas conservadoras.

Una población en condiciones de analfabetismo (53,3% para el sector rural en 1938), desde ningún punto de vista podía aportar al desarrollo y la producción en diferentes campos: comercial, industrial, minero y agrícola. De allí que el Ministro de Educación expresara, en las Memorias al Congreso de la República, en 1941:

12. LÓPEZ DE MESA, L. De cómo se ha formado la nación colombiana. Bogotá: Editorial Bedout, 1934.

El nivel de vida del trabajador campesino, su desnutrición, el escaso rendimiento de sus esfuerzos, la competencia de pueblos de jornales serviles en el renglón de los exportables tropicales, la insuficiencia de la producción nacional, la importación de productos agrícolas por más de veinte millones de pesos, todo nos habla del vigoroso esfuerzo que debemos realizar para valorizar al hombre como valor primordial de la economía¹³.

El historiador Marco Palacios afirma que “durante el periodo de la República Liberal, Colombia era un país agrario y de los más pobres de América Latina. Durante el periodo intercensal de 1938-1958 la esperanza de vida al nacer fue de unos 40 años en los hombres y de 44 en las mujeres. Aunque aumentaba rápidamente la población de las ciudades, todavía el 70% de los colombianos vivían en el campo”¹⁴. Respecto al sector agrario en este periodo, se puede afirmar, con Palacios, igualmente, que “aunque aumentó la productividad, la base técnica de la producción continuaba siendo primitiva, y las relaciones sociales seguían apoyándose en el trípode formado por haciendas, plantaciones y unidades campesinas, con sus acentuadas variaciones comerciales”¹⁵.

Frente a la magnitud de problemas que Colombia enfrentaba a comienzos de la República Liberal (1930), se suponía que solo a través de la educación era posible integrar el campo a la sociedad nacional. De otro lado, “para que se desarrolle una cultura exportadora se necesita un incremento de la productividad agrícola para el cual se requiere la formación de un proletariado agrícola alfabetizado y en segundo lugar capacitado, de ahí el realineamiento de la primaria rural sobre la primaria urbana, la creación de las Normales Rurales, y la creación de enseñanza vocacional agrícola”¹⁶.

De todas maneras, la preocupación no provenía del interés de una educación en función de la autorrealización y la autodeterminación de los sujetos campesinos. Es el inicio de una proyección educativa típicamente instrumental, orientada particularmente a formar para el trabajo y la producción. La propuesta de educación vocacional agrícola, que surge durante el periodo de la República Liberal, avanza hacia la conformación de unos vínculos entre la economía agropecuaria y los procesos educativos, punto de partida de la modernización del sector rural.

13. Ministerio de Educación Nacional. Memorias presentadas al Congreso de 1941 por el ministro de Educación Guillermo Nannetti. Bogotá: Imprenta Nacional.

14. PALACIOS, Marco. Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá: Norma, 1995.

15. *Ibíd.*, p. 149.

16. LEBOT, Op. cit., p. 127.

Este aspecto indica que, a pesar del gran empeño político, expresado en la necesidad de resolver la situación de la educación rural, el objetivo fundamental estuvo ligado, particularmente, al desarrollo de la economía. Esta fue coherente con la expedición, en 1936, de la “Ley de tierras”. Este requerimiento era directamente proporcional a los intereses del Estado: educación y tierra para engrandecer la economía, especialmente la exportación agrícola, pero no fue así la pretensión de promover el mejoramiento de la calidad de vida de la población campesina.

Las circunstancias descritas dieron paso al fracaso de la política educativa rural expuesta por el plan de la Revolución en Marcha que, como se puede observar, estuvo ligada particularmente a mantener un esquema desigual en los diferentes ámbitos de la vida social, económica y política del campesinado colombiano, durante la República Liberal, pues el proceso que se requirió para la asignación de tierras, como es el estatuto jurídico, no correspondió a las exigencias de la norma: “el número de jueces de tierras creados para atender los conflictos fue ínfimo y sus funciones habrían de reglamentarse después de aprobada la Ley. Así muchos terratenientes tuvieron tiempo para desalojar colonos, aparceros y arrendatarios”¹⁷.

No obstante, la educación vocacional de agricultura seguía siendo una esperanza para el sector agropecuario, con inmensas proyecciones de carácter económico y social, que supuestamente incrementaría la productividad agrícola y pecuaria, debido a la aplicación de métodos científicos; mejoraría el rendimiento en el trabajo, dada la baja de los gastos de producción; desaparecería la dependencia del extranjero para la adquisición de muchos géneros alimenticios; apoyaría el desarrollo de la industria y estimularía en los individuos el amor a la tierra. Se buscó con este proceso combatir la emigración del campo y la congestión de los centros urbanos, procurando la holgura y la elevación del nivel de vida moral y económica de la vasta clase campesina¹⁸.

Los resultados obtenidos mediante la implementación de una educación acorde con los procesos del trabajo para la población rural no fueron halagüeños. Desde la creación e implementación de la educación vocacional de agricultura, los problemas de migración campo-ciudad se hacen aún más evidentes, y el atraso tecnológico en el sector agrícola y la desigual distribución de la tierra –a pesar del despegue y florecimiento de la industria nacional*– son parámetros que definen las condiciones de pobreza de

17. PALACIOS, Op. cit., p. 150.

18. Ministerio de Educación Nacional, 1941, Op. cit., p. 18.

* Según Palacios, de 1930 a 1945, el PIB creció al 3,8% anual, y al 1,6% *per cápita*... La industria duplicó su participación en el PIB, pasando del 7,1% al 14,4%.

la población. Esto indica que las transformaciones educativas del ámbito rural debieron ir acompañadas de políticas reales fundamentadas en la equidad social y económica. Esta situación es comprendida por Escobar cuando señala: “sobra decir que los economistas no ven su ciencia como un discurso cultural”¹⁹.

Posterior a la fundación de las Escuelas Normales Rurales que son, de hecho, instituciones de formación femenina (sólo existió una para varones, la Escuela Normal Rural de Icononzo), y en el marco de la consolidación de la modernización del Estado y la economía, y de la apertura de una nueva confrontación ideológico-política, de las instituciones y grupos de poder, “por Decreto 343 de 1941 –entre 1941 y 1946– se crearon 35 Escuelas Vocacionales de Agricultura para jóvenes egresados de los cuatro años de escuela primaria y como equivalencia de los dos años de Escuela Complementaria. Estas escuelas tenían como objeto la preparación agrícola práctica adaptada a las necesidades de cada región, el contacto sistemático entre las instituciones oficiales encargadas del mejoramiento de la vida rural y la divulgación de los principios y los sistemas cooperativos para la producción agrícola y el consumo”²⁰. Por su parte, el Decreto 663 de 1941 organizó el Consejo Nacional de Enseñanza Agrícola. Sin duda, este proyecto educativo se constituyó en la primera evidencia política como alternativa para la formación de la población rural²¹.

La creación de las Escuelas Normales Rurales, como las Escuelas Vocacionales de Agricultura, constituyó un hito en el cambio de unas prácticas pedagógicas enmarcadas, por un lado, en la concepción católica y tradicional y, por otro, en la pedagogía activa del pensamiento europeo de Ovidio Decroly, por una pedagogía de corte pragmático estadounidense proyectada por John Dewey.

El Artículo tercero del Decreto 543 de 1941 plantea que la Escuela Vocacional Agrícola estará integrada por dos organismos: “la escuela granja, donde se dará enseñanza teórica y práctica a los estudiantes, y la Asociación de Futuros Agricultores, que trabajará con base en proyectos individuales, desarrollados por sus miembros en terrenos particulares; bajo la dirección del maestro agrónomo, que procurará su rendimiento económico”²². Los dos organismos establecen una postura pragmática al estilo de Dewey: “aprender haciendo y la enseñanza por proyectos”.

19. ESCOBAR, A. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá: Norma, p. 119.

20. SÁENZ, *et al*, Op. cit., p. 308.

21. Ministerio de Educación Nacional, 1941, Op. cit., p. 20.

22. República de Colombia. Decreto 543, marzo de 1941. Diario Oficial año LXXVII, núm. 24621.

En 1947 ya funcionaban treinta Institutos Vocacionales Agrícolas distribuidos en varios departamentos del país; estos tuvieron finalidades relacionadas con la Escuela Complementaria* y otros se adaptaron a cursos de preparación técnica para expertos y especialistas. Proveían un curso bienal para la “formación de agricultores de Colombia”; dos años de estudios más “para formar personal con mayores aptitudes, y de acuerdo con las necesidades del país, un tercer año para preparar mayordomos y administradores de fincas rurales, y un cuarto año para los prácticos agrícolas²³.”

La primera institución de educación secundaria agrícola fue la Escuela Vocacional Agrícola fundada en la granja experimental del Municipio de Turbaco, Departamento de Bolívar. Sus objetivos fueron:

- a. Dar oportunidad a los estudiantes que no pueden terminar bachillerato superior para que se preparen como agricultores o empresarios agrícolas competentes.
- b. Entrenar en trabajos campesinos, sin incurrir en innecesarias profundidades científicas, a los hijos de hacendados o ganaderos que por circunstancias de orden diverso no puedan llevarlos hacia un tipo de cultura profesional.
- c. Abrir un campo nuevo de estudios prácticos a los bachilleres elementales.
- d. Desarrollar una intensa labor de extensión y difusión agrícola por medio de su Sección de Aclimatación²⁴.

Para el año de 1956 funcionaron en el país treinta y ocho Escuelas Vocacionales Agrícolas, distribuidas en trece departamentos y dos territorios nacionales. Mientras algunos departamentos como Norte de Santander y Santander tenían seis y cinco escuelas, respectivamente (lo que representaba el 28,9% del total de escuelas en el país), otros, como Atlántico, Bolívar y Córdoba, no contaban con Escuelas Vocacionales Agrícolas nacionales. Cuatro departamentos contaban con una sola escuela cada uno, lo que en total representaba el 10,4%. En cada uno de los seis departamentos restantes

* Las escuelas complementarias agrícolas tenían la finalidad de impartir, especialmente a los hijos de los agricultores, un *mínimum* de conocimientos necesarios para servirse en el medio en el cual, con mucha probabilidad, deberían desarrollar sus actividades de trabajo; con el siguiente pénsum académico: Religión, Castellano, Historia y Geografía, Matemáticas, Física y Química, Dibujo, Elementos de Industria Agropecuaria, Elementos de Ciencias Aplicadas, Elementos de Zootecnia, Contabilidad Agraria, Higiene, Educación Física, Trabajo de Campo y Taller (Memorias del Ministro de Educación, 1951, p. 39).

23. Ministerio de Educación Nacional. Memorias del Ministro de Educación Nacional, Rafael Azula Barrera, 1951. p. 34.

24. LEBRET, L. J. Dinámica concreta del desarrollo. Paris: Herder, 1961. p. 51.

existían dos escuelas, o sea, el 31,8% del total de planteles²⁵. Betancourt, al analizar la situación de estas instituciones, conceptuó que “es curioso anotar el hecho de que los departamentos más caracterizados como agrícolas y ganaderos del país (Valle del Cauca, Caldas, Magdalena, Córdoba y Bolívar) eran los que menos vocacionales agrícolas tenían, o carecían totalmente de ellas”²⁶.

En mi criterio, esta institución fue creada para favorecer solamente un sector agrario privilegiado que, por circunstancias diversas, no podía acceder a un bachillerato superior; ella le permitía a este sector mantener un poder como agricultores o empresarios, “sin incurrir en innecesarias profundidades científicas”, etc. Esto demuestra un escaso interés por parte del Estado para mejorar en forma equitativa las condiciones de vida de la mayoría de la población campesina, situación que se refuerza con la oposición que sostuvieron los terratenientes liberales y conservadores a la Ley 200 de 1936, de Reforma Agraria, quienes se agruparon en la Asociación Patronal Económica Nacional (APEN): “en este contexto de oposición a la reforma agraria, las medidas que se tomaron a favor de la formación agrícola fueron, por fuerza, extraordinariamente limitadas”²⁷.

Si bien los objetivos y propósitos definidos en la creación de las Escuelas Vocacionales de Agricultura fueron los de atender a la población joven de cada región, la dinámica académica, pedagógica y metodológica requerida en el proceso no fue coherente con ellos. La cultura local es invadida por propuestas educativas foráneas. Un ejemplo se encuentra en la estructura de la Asociación de Futuros Agricultores, un agregado de la política de la organización cultural campesina de los Estados Unidos.

De otro lado, era bien claro que la educación agropecuaria estaría supe-
ditada a un grupo de campesinos cuyas familias fueran dueñas de fincas pequeñas o, como ya se mencionó, hijos de terratenientes, como alternativa educativa. De esta manera, los campesinos sin tierra y los minifundistas serían excluidos de los procesos educativos, como también lo serían aquellos sectores rurales alejados o sin vocación agropecuaria. Así lo expresa el Ministro de Educación Parga Cortés, en 1943: “es conveniente que las escuelas [...] estén ubicadas en regiones donde existe la pequeña propiedad, pues no se consiguen los mismos resultados con familias de trabajadores agrícolas que no tienen tierras dónde trabajar, ni en ciertas regiones del país donde

25. BETANCOURT, Op. cit.

26. *Ibíd.*, p. 18.

27. HELG, Op. cit., p. 183.

existe el minifundio, porque allí las posibilidades del joven agricultor son muy reducidas”²⁸.

De esta manera, la población rural colombiana es doblemente excluida de la educación: por su condición económica y la situación pedagógica propia de cada institución. La Escuela Nueva se había proyectado sobre una élite particular, ubicada especialmente en algunas instituciones educativas de las ciudades. Distinta suerte pedagógica corrió la escuela rural que, supeditada aún a la pedagogía tradicional –algunas veces de corte lancasteriano, cuando el maestro o maestra había logrado una insignificante formación normalista–, no logró establecer en la población campesina y rural la posibilidad de progresar al ritmo de la modernización pretendida hasta entonces.

Se puede señalar que “hacia el año de 1930, sólo un 25% de maestras y maestros de la escuela rural estaban escasamente formados para el cumplimiento de la labor pedagógica”²⁹. Difícilmente se puede pensar que bajo esta circunstancia, hubiera existido en el maestro o maestra de la escuela rural y escuelas vocacionales de agricultura una visión conceptual aproximada a las tendencias pedagógicas establecidas en el momento.

Si bien en el lapso comprendido entre el primero de julio de 1941 y el treinta de junio de 1942 las Escuelas Vocacionales Agrícolas recibieron del gobierno nacional un vigoroso impulso en cuanto a la creación de nuevas instituciones, no fue así el mejoramiento de la condición académica y técnica. El afán de crear instituciones de este tipo hizo que algunas fueran cerradas tan pronto como fueron abiertas.

Transcurrida la primera década, desde su creación en 1941, los planes y programas de las Escuelas Vocacionales de Agricultura serían considerablemente cuestionados: dos escasos años de formación, una disposición administrativa e infraestructura precaria, procesos pedagógicos inadecuados, maestros sin formación en áreas técnicas agropecuarias y académicas, estudiantes en condiciones de pobreza, familias campesinas sin tierra o minifundistas; entre otras situaciones-problema, estas se constituyeron en las más férreas limitantes, que impidieron el progreso de estas instituciones educativas.

Para 1954, según el informe de la misión “Economía y Humanismo” y del proyecto del Primer Plan Quinquenal, la enseñanza agrícola seguía

28. PARGA CORTÉS, R. Memorias del Ministro de Educación de 1943. Prensa de la Biblioteca Nacional. MCMXLIII, Bogotá.

29. Ministerio de Educación Nacional, Memorias del Ministro de Educación al Congreso de 1930. Imprenta Nacional, Bogotá.

siendo deficiente. Las autoridades habían reducido a dos años la formación, con el fin de evitar la deserción estudiantil del programa. Ahora bien, “en 1956, el 40% de los alumnos se inscribían en cursos preparatorios; el 37%, en primer año, y solo el 23%, en último año. [...] casi todas las escuelas se encontraban en locales en mal estado, provistas de terrenos y equipos insuficientes; por ello concentraba la enseñanza en temas teóricos, pues sin maquinarias agrícolas, sin semillas, sin abonos y sin espacio era difícil una enseñanza de la agricultura moderna”³⁰.

El periodo de florecimiento industrial (1941 en adelante) facilita una emigración del campesino hacia la ciudad, en la búsqueda de oportunidades y de una mejor calidad de vida, lo que genera un caldo de cultivo apropiado para la pérdida de sentido e identidad de la formación agropecuaria.

Con esta magnitud de problemas y limitaciones, fue imposible alcanzar los propósitos y objetivos definidos con la creación de las Escuelas Vocacionales de Agricultura: establecer de manera permanente al joven campesino en actividades agrícolas; afianzar en el agricultor su amor a la tierra y la convicción de que por su propio esfuerzo, inteligencia y perseverancia, pudiera conquistar una vida mejor; aumentar y diversificar la producción; crear pequeña industria, y conservar los recursos naturales³¹. Estas falencias administrativas, técnicas y académicas recorrieron la posterior formación agropecuaria, cuyos resultados son aún dudosos.

La enseñanza que se impartía en las Escuelas Vocacionales de Agricultura estaba basada en dos frentes principales: cultura general y técnica agropecuaria; con el frente de cultura general se buscaba complementar la enseñanza impartida en la escuela primaria, orientándola hacia fines prácticos, de acuerdo con las características de cada región. La enseñanza agropecuaria, en sus fases de teoría y práctica, estaba orientada hacia la preparación técnica de agricultores eficientes y progresistas³².

El problema de la educación agropecuaria nada tuvo que ver con el pénsum académico, pues, como se puede observar, éste tenía, de una u otra manera, los elementos técnicos y teóricos de un buen plan de estudio. La situación radicó, particularmente, en el contexto de la estructura social, económica y pedagógica: ausencia de maestros formados, pobreza y desigual distribución de tierra, trabajo y capital, situación que ameritaba inicialmente, mayor voluntad política para aplicar la reforma agraria.

30. HELG, Op. cit., p. 4.

31. LEBRET, Op., cit.

32. *Ibíd.*, p. 25.

3. ESCUELAS NORMALES AGRÍCOLAS

Las Escuelas Normales Agrícolas se originaron de la necesidad de formar maestros para la Educación Vocacional Agrícola. La enseñanza de la agricultura era una preocupación de la educación rural desde principios del siglo XX. En este periodo, la escuela rural fue realmente precaria, pues escasamente alcanzó el tercer año de primaria, con maestros sin ningún tipo de formación. Desde esta perspectiva, la creación de la educación vocacional agropecuaria se vio enfrentada a uno de sus más severos problemas: ausencia de maestros formados para la enseñanza agropecuaria, infraestructura inadecuada a las necesidades de la enseñanza agrícola y pecuaria, y población campesina en situación de pobreza, desmotivada para recibir educación técnica y cultural.

Si bien ya existía un interés por las Escuelas Normales, las de agricultura fueron relegadas. En la búsqueda a la solución de los problemas sobre maestros formados para la enseñanza técnica agropecuaria, se crearon tres instituciones de Educación Normal agropecuaria. Debido a las escasas instituciones de este tipo y a su corta vigencia, muy pocos autores las reseñan como parte importante de la historia de la educación rural en Colombia.

En 1943, Colombia sufrió una serie de cambios en el sector educativo. Se expidieron, por mandato del Congreso de la República, la Ley 43 y el Decreto Ley 78. La primera transformó las Escuelas Industriales en Institutos Técnicos Superiores y la segunda transformó las Granjas Vocacionales Agrícolas en Normales Agrícolas, estas últimas para atender la necesidad de formar maestros para las diferentes granjas vocacionales creadas en el país. En 1949, el gobierno dictó el Decreto 489, reorgánico de la Normal Agrícola de Buga (Valle), y de creación de las Escuelas Normales Agrícolas de Duitama (Boyacá) y Lórica (Córdoba), establecidas con fondos departamentales, las cuales se constituyeron como únicas de este género en el país³³.

El Decreto 489 de 1949 estableció el plan de estudios para las Escuelas Normales Agrícolas, el cual abarcó actividades prácticas agropecuarias, técnicas, pedagógicas y de cultura general; trazó como objetivos preparar personal directivo y profesores para las Escuelas de Capacitación Agrícola y dirigir cursos para campesinos adultos; además, reglamentó que los candidatos a formarse en estos programas fueran los titulares del certificado de estudios primario, y que los cursos tendrían una duración de cinco años y concluían con la entrega del diploma de Institutor Agrícola³⁴.

33. Ministerio de Educación Nacional. Memorias del Ministro de Educación Nacional de 1951. Op. cit., p. 145.

34. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 489 de febrero 26 de 1949.

Se observa que para 1956, la mayor parte del personal docente de las Escuelas Normales Agrícolas, inclusive los directivos, no reunía los requisitos necesarios de preparación técnica o pedagógica, pues de veintinueve profesores, uno figuraba escalafonado en primera categoría de secundaria* y otro en segunda, y cuatro en primera categoría de primaria; de los veintitrés restantes, había cuatro profesionales de áreas diferentes a la educación y nueve institutores agrícolas sin escalafón –preparados en esas mismas instituciones–, un licenciado de la Universidad Pedagógica y nueve normalistas³⁵. Como se puede advertir, a excepción de los profesionales y del licenciado, los demás maestros no cumplían con la preparación adecuada para enseñar en un plantel de la naturaleza de una Escuela Normal Agrícola.

Con estos indicadores se puede demostrar que la educación normalista agrícola en Colombia comienza con graves falencias, que van desde la generación de políticas de corto aliento hasta una administración e implementación deficiente, que muy poco pudo ofrecer al desarrollo social y económico rural, al mejoramiento de la calidad de vida de la población campesina y al avance científico y tecnológico de la educación, durante la primera etapa de su funcionamiento desde 1941.

En las circunstancias señaladas, el gobierno del Régimen Liberal vio desvanecer su proyecto sociocultural y económico. Era imposible, sobre la marcha, obtener logros pertinentes a las propuestas de formación de la población campesina: educación y reforma agraria para el progreso, mejoramiento de calidad de vida, motivar hacia el amor por la tierra o detener los procesos migratorios campo-ciudad. Una situación que se hace todavía más contundente si se tiene en cuenta que a pesar de la reforma a la educación, cuyo propósito fue democratizar y laicizar sus procesos, pudo más la negligencia en la aplicación de la norma, a lo que se sumó el recrudecimiento de las confrontaciones ideológicas entre liberales y conservadores, que llevaron posteriormente a la violencia que se desata con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, en 1948.

Si bien las Escuelas Normales Agrícolas pretendieron albergar una formación docente para la enseñanza y tecnificación de la agricultura, debemos recordar que “la población campesina no estaba en capacidad de asumir estos retos formativos, pues su tasa de analfabetismo, para 1938, era de 44,1% de

* Para la época, el escalafón docente para secundaria estaba regido por el Decreto 2242 de 1951, y el escalafón de enseñanza primaria, por el Decreto 1135 de 1952, y la primera categoría correspondía al nivel más alto.

35. *Ibíd.*

la población mayor de quince años y baja al 37,7% en 1951³⁶, y la escuela rural, aún en este año, escasamente alcanzaba el tercer año de primaria.

4. INSTITUTOS TÉCNICOS AGROPECUARIOS (ITA)

Hacia la década de los años sesenta, las exigencias señaladas por los organismos internacionales en el marco de las nuevas tendencias mundiales y el discurso del desarrollo, que privilegió una educación de carácter instrumental para la economía y la producción, condujo a la aprobación del Decreto 603 de 1966, mediante el cual se reorganiza la educación agrícola del nivel medio y se crean las carreras agropecuarias intermedias³⁷.

El Decreto 603 de 1966 se constituyó en la principal política de modernización de la educación agrícola en Colombia, en toda su trayectoria. Con este Decreto se consideró que era necesaria la formación técnica agropecuaria en el país; la actualización de la enseñanza en educación agrícola; la formación a nivel superior de profesores de las asignaturas técnicas, y que los egresados de instituciones de educación agrícola pudieran ingresar a la universidad, aspectos que llevaron a la reorganización de las Escuelas Normales Agrícolas y las Escuelas Vocacionales Agropecuarias, ubicándolas cualitativamente a un mismo nivel, bajo la denominación de “Institutos Técnicos Agropecuarios”³⁸. Esta situación corresponde a un momento en que estaban de moda los procesos de unificación de la educación en el país, como había ocurrido ya con la educación primaria y las Escuelas Normales Rurales, a través de los Decretos 1710 y 1955 de 1963. Con estas políticas, la educación agrícola adquiere el nivel de educación media vocacional, y conduce al título de Bachiller Técnico Agrícola.

La modernización de la educación agropecuaria no fue resultado de un análisis de las condiciones socioculturales y económicas del sector y la población rural, sino la ingente necesidad de cumplir con los requerimientos y obligaciones que el país había adquirido en el marco de las políticas internacionales para el desarrollo de América Latina. En esta perspectiva, podemos igualmente agregar que los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITA) cumplieron, para el sector agrícola, las funciones de modernización y transferencia de tecnología, bajo los mismos parámetros de la implementación de los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM), que no

36. KALMANOVITZ, S. y LÓPEZ, E. Instituciones y desarrollo agrícola en Colombia a principios del siglo XX. En Internet: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra197.pdf>, p. 13.

37. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 603 de 1966.

38. *Ibíd.*

fueron más que la reproducción del modelo de las “Escuelas Comprensivas Americanas”.

Con los Decretos 1662 de 1969, 080 de 1974 y 1592 de 1974, la educación técnica agropecuaria y otras del área social, con incidencia para el sector rural, entran definitivamente en el marco de las políticas generales de la educación en Colombia.

El Decreto 1662 establece la Enseñanza Media Diversificada; en él se plantean dos aspectos fundamentales: la formación de maestros –con asistencia técnica y financiera del Banco Interamericano de Desarrollo y Fomento (BIDF) y la Agencia Internacional de Desarrollo (AID)– y el establecimiento de áreas y modalidades que integran el programa académico³⁹. Este Decreto conceptúa la Educación Media Diversificada cuando expresa, en su Artículo 1^o, lo siguiente:

Establecerse en el país la enseñanza media diversificada entendida como la etapa posterior a la educación elemental y durante la cual el alumno tiene oportunidad de formarse integralmente, a la vez que pueda elegir entre varias áreas de estudio, la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades. Así, el alumno podrá ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad⁴⁰.

Entre las áreas que relacionó el Decreto 1662 se encontraban las agropecuarias y técnicas sociales; la primera con las modalidades de técnicas de cultivos y zootecnia, y la segunda con salud, organización de la comunidad y orientación familiar. Estas áreas podían ser enseñadas en todas aquellas instituciones de Educación Media Diversificada, como el Instituto Nacional de Educación Media (INEM) y el Instituto Técnico Agropecuario y las demás instituciones que el Ministerio de Educación autorizara⁴¹.

El Decreto 080 de 1974⁴² reforma la Educación Media así: un ciclo básico de cuatro años de duración, con una formación académica fundamental en dos periodos: la exploración vocacional, en el primero y el segundo año, y la iniciación vocacional, en el tercero y el cuarto años, y un ciclo de formación vocacional que contempló, entre otras (solo referenciamos aquellas relacionadas con la educación rural), el bachillerato pedagógico o formación normalista, el bachillerato agropecuario y el bachillerato en promoción social. Este último reformó todas las instituciones relacionadas

39. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1662 de 1969.

40. *Ibíd.*

41. *Ibíd.*

42. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 080 de 1974.

con la formación femenina, como las Escuelas Hogar para Campesinas, las escuelas de visitadoras de hogares campesinos y los Institutos Politécnicos.

El Decreto 1952 de 1974⁴³ deroga el Decreto 603 de 1966 y fija el plan de estudios de los Institutos Técnicos Agropecuarios; en el artículo primero establece: “En los Institutos Técnicos Agrícolas, ITA, se cursará Educación Media Diversificada en un lapso de siete años lectivos (14 semestres) distribuidos en tres ciclos: Ciclo básico, ciclo vocacional y de formación tecnológica”. Además, este Decreto establece la educación vocacional de acuerdo con las modalidades de agropecuaria y promoción social. Sin embargo, con la Resolución 4782 de 1974⁴⁴ (reglamentación del bachillerato en promoción social), se organiza un tipo de modalidad técnica, en áreas específicas agropecuarias, de salud y promoción de la comunidad, orientado en su primera fase, a la formación, especialmente de mujeres. Aunque la norma no lo especifica, el Decreto 1952 de 1974, de la creación de los ITA para la formación de bachilleres técnicos agrícolas, y la Resolución 4782 de 1974, sobre la reglamentación del bachillerato en promoción social, expresan la diferencia de una educación para el desarrollo rural que separa el conocimiento entre hombres y mujeres.

La información estadística relacionada con la participación de la población rural en el proceso de la educación vocacional agrícola y social, de 1945 a 1975, no tuvo el impacto requerido para el desarrollo tecnológico e innovador esperado en el sector agropecuario, si se tiene en cuenta que el índice de crecimiento de los establecimientos, matrícula y docentes para este tipo de instituciones fue insuficiente a lo largo del periodo, época en la cual las condiciones demográficas ameritaban una mejor educación para la población rural, pues, según el DANE, en 1973 el 40,7% de población vivía en el sector rural.

A mediados de 1973-1985 se hace notable una disminución demográfica del sector rural, generada por los procesos migratorios rural-urbano y un descenso representativo de la fecundidad, producto de diferentes métodos de planificación; a esto se suman las precarias condiciones socioeconómicas y culturales en que vivía la gran mayoría de familias campesinas, situación que llevó a un alto porcentaje de egresados de los ITA a convertirse en subempleados de la industria y el comercio en el sector urbano, abandonando las posibilidades de mejorar técnicamente la producción agropecuaria. Con esto se puede concluir que la educación agropecuaria fracasó en su intento por formar técnicos para el desarrollo agrícola.

43. Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1952 de 1974.

44. Ministerio de Educación Nacional, Resolución 4782 de 1974.

En el cuadro siguiente podemos observar la evolución de la matrícula en la educación media; destacamos la relacionada con agropecuaria y promoción social:

**Evolución de la matrícula en la educación media
1945-1975**

TOTAL	1945	1955	1965	1975
	67.949	131.598	420.130	1'370.567
Académica	35.807	77.447	266.140	1'031.237
Industrial ^a	4.254	7.585	18.553	49.939
Comercial	6.822	22.370	49.292	133.698
Pedagógico	5.075	11.802	57.156	82.843
Agropecuario	779	1.679	3.749	23.516
Prom. Social ^b	10.992	3.816	12.885	5.467
Artística	2.517	4.205	5.110	
Religiosa	1.703	2.694	7.245	
INEM ^c			43.867	67.819

Fuente: DANE, Anuario General de Estadísticas Culturales 1945-1965, Ministerio de Educación Nacional, División de Estadísticas y Sistemas 1975-1985.

^a Hasta el año de 1957 recibía el nombre de Artes y Oficios.

^b Hasta 1975 corresponde a Complementaria, Enfermería y Hogar para Campesinas.

^c INEM comienza en 1970.

Salvo el bachillerato clásico y la educación pedagógica (normalista), los demás programas no tuvieron un desarrollo que cumpliera efectivamente los objetivos señalados en los decretos respectivos de creación de la modalidad. La población cubierta siempre se mantuvo en escalas no relevantes frente al conjunto poblacional que estaba en potencia de acceder a los servicios que, por lo demás, se requería.

La educación agropecuaria y de promoción social, modalidades correspondientes a la educación para la población rural, tuvieron un comportamiento cuantitativo poblacional en desventaja con las demás. La educación agropecuaria presentó un aumento paulatino en la matrícula, pero permaneció en desventaja con relación a las demás ramas del bachillerato; de 779, en 1945, pasa a 23.516, en 1975, cifra que está por debajo del bachillerato pedagógico, ramo que le sigue en índice de matrícula. El área de Promoción Social sufre una baja contundente en la matrícula desde 1947, año en el que aparece esta institución con el nombre de Escuelas Hogar para Campesinas;

de 10.992 matrículas en este año, pasa a 5.467 en 1975, cuando comienza a funcionar con la denominación de Institutos de Promoción Social.

Se puede afirmar de acuerdo con estos datos, que las mujeres, tanto rurales como urbanas, al finalizar el periodo del Frente Nacional se interesaron por un tipo de educación que las llevara a la formación profesional o al trabajo remunerado, y menos para el hogar.

5. ESCUELAS HOGAR PARA CAMPESINAS

La vinculación de la mujer colombiana a la educación generó una amplia polémica en el segundo tercio del siglo XX. Aunque la estructura económica mostraba una gran participación de la mujer en los procesos domésticos y productivos agropecuarios al lado del hombre, no era reconocida familiar ni socialmente.

Las polémicas generadas por los frentes políticos, religiosos y gubernamentales estuvieron a la orden del día, crearon fuertes resistencias a la vinculación de la mujer en condiciones de igualdad a las esferas públicas, a partir de su acceso a la educación y su participación social. Sáenz Obregón⁴⁵, toman como punto de referencia a Gustavo Atuesta y expresan: “En su arremetida contra la estrategia de modernización y democratización de la cultura de los gobiernos liberales, este autor considera que a la mujer, por razones de proselitismo político, se le estaba dando una educación pagana, cruelmente demoleadora de su virtud y sus instintos naturales”. Y agregan estos autores, de acuerdo con Atuesta: “el modelo educativo oficializado por el gobierno liberal estaría empeñado en cancelar los dos únicos controles que tendría la mujer en la vida: Dios y el pudor”⁴⁶.

Las resistencias de un conservadurismo radical aún prevaleciente a finales de la primera mitad de siglo, no aceptó condiciones intelectuales iguales entre hombres y mujeres. Este aspecto favoreció la creación de una institucionalidad determinante en la división sexual del trabajo, al estilo de los criterios educativos establecidos hacia el siglo XIX e inicios del XX: educación específica para el sexo femenino, donde la religión y las labores domésticas ocuparon el máximo espacio académico.

Hacia los inicios de la segunda mitad del siglo XX, esta situación cambió muy poco, lo que podemos constatar en el informe para el Primer Plan Quinquenal de Educación, cuando Betancourt Mejía, al referirse a la

45. SÁENZ, *et al*, Op. cit., p. 391.

46. *Ibíd.*

finalidad de una División de Educación Femenina dentro del Ministerio de Educación, expresa:

Si se cree que la mujer y el hombre están en igualdad de condiciones intelectuales habría que convenir en que su educación debe ser igual. Sin embargo, si, su naturaleza psicológica y su función en el hogar y en la sociedad, la mujer es diferente al hombre, exige una formación distinta para mantener su específico papel femenino, aun cuando intelectualmente esté al nivel del hombre. El sentido de profunda religiosidad y moral, que han caracterizado a la mujer colombiana, no debe ni tiene razón de perderse al evolucionar ella hacia una mayor independencia como miembro de una sociedad moderna⁴⁷.

Se deduce que la vinculación de la mujer a la educación era precaria en los ámbitos rurales y urbanos; las mujeres rurales, en esta época, tenían menos oportunidades educativas; de por sí, el acceso a una escuela primaria, de muy mala calidad, era en condiciones inferiores que los hombres, tanto en los contenidos académicos, como el tiempo destinado para su formación. La educación secundaria, prácticamente, no existió para este sector, ya que las Escuelas Normales Rurales tenían como objetivo formar maestras para la educación rural, pero las familias rurales se vincularon muy poco a este proceso de formación.

La posibilidad de mejorar el acceso de la mujer a la educación condujo a los medios políticos y pedagógicos a discutir sobre la orientación que se debía dar a las jóvenes, sin que su rol de madres y esposas perdiera sentido en el espacio cultural. Es decir, educación para el hogar y el ámbito doméstico rural, y escasa o ninguna formación para la producción y su visibilidad en la economía, situación que perduró, para la mujer rural, hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX.

Las Escuelas Hogar para Campesinas tienen su origen posteriormente a la creación de las Escuelas Vocacionales de Agricultura. En 1942, con ayuda de Tomás Rueda Vargas, del director de la Escuela Normal Superior, José Francisco Socarrás, de María Carulla de Vergara y de Alicia Arciniegas de Gómez, se diseñó un programa de estudios que añadía artes domésticas a las materias tradicionales del bachillerato. Se volvía a encontrar la misma orientación de los colegios de jóvenes del principio del siglo, con la enseñanza de trabajos de agujas, decoración y moral familiar⁴⁸.

47. BETANCOURT, Op. cit., p. 121.

48. HELG, Op. cit., p. 268.

En el área rural, la misión portorriqueña que vino a evaluar las escuelas de agricultura de Nannetti, fue el origen de un proyecto de escuelas hogar para campesinas*. La delegación incluía a una mujer, Rosa María Castellón, responsable de las escuelas de economía doméstica y trabajos manuales de Puerto Rico; ella propuso la creación de establecimientos similares en Colombia para que las jóvenes campesinas, además de la iniciación en la cultura general, se beneficiaran de una formación en economía doméstica y artesanal⁴⁹.

Los imaginarios sociales de los entes políticos y gubernamentales, arraigados en una moral religiosa y familiar, fueron el fundamento sobre el cual se construyó la propuesta para la educación de la mujer rural; unos imaginarios políticos que impedían la participación democrática de la mujer en espacios de poder y productividad e imaginarios sociales que la excluían del espacio de lo público y la relegaban al ámbito netamente privado: su hogar.

Los argumentos que se presentan textualmente a continuación revelan de manera perentoria la representación social que el gobierno y las instituciones tenían sobre las mujeres rurales y su perspectiva educativa.

El Ministerio de Educación, teniendo en cuenta el alto porcentaje de desavenencias y fracasos matrimoniales en el hogar campesino, originados por la impreparación e incapacidad de la mujer actual, resolvió, en el año de 1947, crear a manera de ensayo una de este tipo en Míncá (Magdalena), cerca de la Sierra Nevada de Santa Marta, dando resultados bastantes satisfactorios.

A la Escuela-Hogar llegan las hijas de los agricultores que en la escuela rural han ganado meritoriamente sus dos años de educación primaria; en ésta hacen un año prevocacional que las capacita para ingresar al primero vocacional y reciben nociones de religión, geografía, tintorería, tejido e hilado, modistería, hechura de ajuares y camisas para hombres, decorados de utensilios caseros, confección de alpargatas y demás obras en fique; cubrelechos de hilaza y retazos; flores de papel, enfermería, medicina de urgencia, puericultura, higiene personal y de vivienda, sistemas de prevención contra enfermedades contagiosas, cuidados con los niños, alimentación, higiene y vestido, valor de las hortalizas

* Los primeros planes de estudios para Escuelas Hogar tenían como fin la complementación para la escuela primaria: "El plan de estudios está fijado en el Decreto No. 1760 de junio 24 de 55 con 3 años que corresponden a 3º, 4º, 5º de Primaria con las siguientes características: el 45% para materias intelectuales y el 55% para actividades (agricultura, zootecnia, corte y confección, industrias caseras etc.). Hasta 1966 se siguió el Plan citado pero teniendo en cuenta algunos aspectos negativos que ofrecía éste, como el que la campesina de tres años de estudio no obtenía una preparación adecuada, ni siguiera haber terminado un quinto de primaria completo. Se modificó el Artículo 2º del Decreto 1760, aplicando al Decreto 1710 de 1963 sobre programas de primaria. Con este proyecto, la egresada termina quinto de primaria (Ministerio de Educación Nacional, septiembre 1970, mimeo).

49. HELG, Op. cit., p. 269.

en la alimentación diaria, conveniencia y necesidad que cada hogar posea una huerta casera⁵⁰.

Las hijas de los agricultores, con sólo dos años de educación primaria “ganados meritoriamente”, podían acceder a estas instituciones, generosamente creadas para ellas. Se había planeado un tipo de instrucción y capacitación que respondía a todos “los medios del buen encauzamiento”⁵¹, elaborado por hombres que vivían en la ciudad, para las mujeres rurales.

En resumen –afirma el Ministro Azula, en la Memorias del Ministro de 1951– “la Escuela–Hogar o Escuela Taller para campesinas suministraba una preparación que capacitaba a la mujer para responsabilizarse en su hogar edificando sobre bases de superación popular”⁵². Es decir, una educación para mantener la vigilancia y el control de la mujer en el interior de su hogar, negándole toda posibilidad de desarrollar autonomía y por esta vía adquirir plena autodeterminación y participación en la toma de decisiones, en la dinámica familiar y social o del mundo de la vida. Podríamos recurrir a Foucault para comprender, desde el discurso de la práctica educativa, el juego soterrado que esconde este tipo de criterios académicos: “...una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios del objeto”.

El pènsium académico elaborado para las Escuelas Hogar para Campesinas estaba formidablemente estructurado en estrategias y tácticas derivadas del círculo autoritario machista. Es la dinámica interactiva entre la institución, los discursos, las prácticas y los sujetos que alimentan la microfísica del poder de un mundo adecuado fundamentalmente para el género masculino. Foucault así lo expresa: “el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada; un aparato en el que las técnicas que permiten ver inducen efectos de poder y donde, de rechazo, los medios de coerción hacen claramente visibles aquellos sobre quienes se aplica”⁵³. Los imaginarios sociales derivados del judeocristianismo, sustraídos del pensamiento occidental, dominaron los criterios académicos y culturales para la educación de las mujeres rurales.

No existió, en el pènsium académico propuesto, una sola área orientada al desarrollo del pensamiento científico, pues, como se puede observar, prevaleció la tendencia formativa en labores manuales, específicas para

50. Ministerio de Educación Nacional. Memorias del Ministro de Educación Nacional, 1951, p. 149.

51. FOUCAULT, Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI, 1976, p. 175.

52. Ministerio de Educación Nacional, 1951. Op. cit.

53. FOUCAULT, Op. cit., p. 175.

atender las funciones domésticas, sin descuidar, por supuesto, el aporte que las mujeres desde sus hogares pudieran generar a la economía. En últimas, podríamos agregar que las Escuelas Hogar para Campesinas tuvieron como privilegio educativo el sostenimiento de la cultura tradicional prevaeciente en la época.

La enseñanza femenina, como actividad del Ministerio de Educación Nacional, nació en 1943 con la Sección de Enseñanza Femenina dependiente de la Secretaría General de este ministerio. En julio de 1954, como consecuencia de una reorganización del Ministerio (Decreto No. 2067 de junio 8), dicha dependencia se elevó a la categoría de División Femenina y se establecieron cuatro secciones y dos oficinas: Sección de Educación Secundaria Femenina; Sección de Educación Doméstica; Sección de Escuelas Normales Domésticas y Escuelas Hogar; Sección de Colegios Mayores e Institutos Complementarios; Oficina de Becas, Certificados y Diplomas y Oficina de Inspección⁵⁴.

En 1955 se habían creado 28 Escuelas Hogar, entre ellas se incluía la Escuela Hogar anexa a la Escuela Superior de Orientación Rural*; estos planteles eran de carácter nacional. En el ámbito rural se crearon escuelas hogar de carácter departamental y privado, a algunas de las cuales la División prestaba ayuda técnica accidental. De acuerdo con datos obtenidos en la División Femenina, en junio de 1956 existían en el país doce Escuelas Hogar departamentales y aproximadamente veinte privadas; éstas funcionaron anexas a las instituciones parroquiales o a las comunidades indígenas⁵⁵.

Como podemos observar, la privatización de la educación, en términos generales, era tan intensa en Colombia que las escuelas hogar para campesinas no escaparon a ella, lo que hizo, seguramente, más difícil el acceso de la mujer rural a la educación. A esto se sumó, tal como lo expresó Betancourt Mejía⁵⁶, la inequitativa distribución geográfica que se le dio a las instituciones dependientes de la División de Educación Femenina, porque las decisiones al respecto no se guiaron por una directriz técnica. Departamentos como Atlántico, Córdoba y Tolima no tenían planteles femeninos nacionales de ningún nivel, mientras que Cundinamarca y Boyacá tenían seis cada uno, en 1956.

54. BETANCOURT, Op. cit., p. 117.

* La Escuela Superior de Orientación Rural localizada en Usaquéen, en la ciudad de Bogotá, dedicada a formar personal directivo para las Escuelas Hogar, y solamente existió una en Colombia.

55. *Ibíd.*, p. 117.

56. *Ibíd.*, p. 121.

En resumen, la educación de la mujer rural estuvo marcada por una gran diferenciación en la formación respecto a la educación masculina: extremada división sexual de roles y del trabajo como una respuesta al continuismo de las exigencias morales, religiosas y políticas de corte conservador, que prevalecieron hasta finales de la primera mitad del siglo XX: “A pesar de que las escuelas hogar para campesinas y las escuelas vocacionales agrícolas eran de naturaleza técnica similar, estuvieron dirigidas por diferentes divisiones, y nunca funcionaron en forma coordinada”⁵⁷.

A través de las políticas educativas expuestas, podemos concluir que las escuelas hogar para campesinas, como los demás programas de educación femenina, estuvieron, en la teoría y en la práctica, atravesadas por un discurso alienante, que buscaba tácitamente mantener unas relaciones de poder del género masculino y la estructura ideológica religiosa y política, con el fundamento, también ideológico, de la educación. Una educación que impedía a la mujer, específicamente a la del sector rural, tener acceso a otro tipo de trabajo que no fuera el doméstico y romper los profundos vínculos de su condición de invisibilidad en la producción agropecuaria.

CONCLUSIONES

La educación agropecuaria en Colombia tiene su origen en 1934, con la creación de las Escuelas Normales Rurales en el marco del gobierno liberal; posteriormente aparecen la educación vocacional agrícola y las Escuelas Hogar para Campesinas. Se parte del hecho de que durante el primer tercio del siglo XX, la educación rural primaria solo alcanzaba dos grados de escolaridad; esto impidió un desarrollo y una formación secundaria acorde con las necesidades del sector rural, a pesar de que más del 70% de la población del país vivía en el campo.

El proceso de evolución de la educación rural normalista, agropecuaria y social fue muy lento, en el sentido de que no cubrió las necesidades formativas y culturales de un buen número de la población, debido a las pocas instituciones que se crearon con este fin, aspecto que impidió tener una máxima cobertura. Pero lo absurdo de estos procesos es que la educación se constituyó en el principal elemento de desigualdad social.

Un proceso de modernización en la educación rural se propuso bajo las exigencias de los organismos internacionales que, de manera contundente señalaron obligaciones de tipo social, político, económico y cultural a los

57. *Ibíd.*, p. 122.

países latinoamericanos. A partir de esta perspectiva, desde la década de los años sesenta, se establecieron diferentes reformas llamadas a unificar los procesos educativos y particularmente los rurales.

En respuesta a los parámetros de las políticas expuestas por los organismos internacionales, la formación vocacional de agricultura y las Escuelas Normales Agrícolas se transforman en Institutos Técnicos Agropecuarios, mediante Decreto 603 de 1966, y las Escuelas Hogar para Campesinas y otras instituciones de educación para las mujeres rurales se transforman en educación básica y media, a través del decreto 080 de 1974.

En estas circunstancias, podemos afirmar, sin lugar a equivocaciones, que el atraso cultural y económico del sector rural colombiano tiene sus raíces en el retardo del desarrollo y modernización educativa, aspecto que hasta hoy sigue siendo uno de los graves problemas que han llevado a la discriminación, exclusión social y pobreza de las familias campesinas con respecto al sector urbano, definiéndose así un dualismo muy marcado entre el campo y la ciudad.

BIBLIOGRAFÍA

- BETANCOURT MEJÍA, G. (Compilador). Documentos para la historia del planeamiento integral de la educación. Informe para el proyecto del Primer Plan Quinquenal (Colombia 1956). Vol. II. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1984.
- ESCOBAR, A. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá: Norma, 2006.
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI, 1976.
- HELG. A. La educación en Colombia: 1918-1957. Bogotá: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Plaza y Janés, 1987.
- _____. "La educación en Colombia. 1958-1980". En: Nueva Historia de Colombia. IV Educación y ciencia, luchas de la mujer, Vida Diaria. Bogotá: Planeta, 1984.
- KALMANOVITZ, S. y LÓPEZ. E. Instituciones y desarrollo agrícola en Colombia a principios del siglo XX. En Internet: <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra197.pdf>. 1999.
- LEBOT, I. "Elementos para la historia de la educación en Colombia en el siglo XX". En: Educación e ideología en Colombia. Bogotá: La Carreta, 1974.
- LEBRET, L. J. Dinámica concreta del desarrollo. Ministerio de Educación Nacional. Memorias del Ministro, 1942. París: Herder, 1961.
- LÓPEZ DE MESA, L. De cómo se ha formado la nación colombiana. Bogotá: Editorial Bedout, 1934.
- PALACIOS, M. Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994. Bogotá: Norma, 1995.
- PARGA CORTÉS, R. Memorias del ministro de Educación de 1943. Prensa de la Biblioteca Nacional. MCMXLIII, Bogotá.
- SAÉNZ OBREGÓN, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol. I y II Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia/Clio.

DECRETOS

- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 2617 de 1959.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1710 de 1963.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1955 de 196.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 489 de febrero 26 de 1949.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 603 de 1966.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1962 de 1969.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 080 de 1974.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1952 de 1974.
- Ministerio de Educación Nacional, Resolución 4782 de 1974.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1760 de 1955. Considerandos.

FUENTES DE ARCHIVO

Ministerio de Educación Nacional, Memorias del Ministro de Educación al Congreso de 1930, Imprenta Nacional, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. Memorias presentadas al Congreso por el ministro de Educación Guillermo Nannetti, de 1941. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. Memoria del ministro de Educación Nacional al Congreso de 1947, Tomo II.

Ministerio de Educación Nacional. Memorias del ministro de Educación Nacional, Rafael Azula Barrera, 1951.

Ministerio de Educación Nacional. Septiembre 1970.

Ministerio de Educación Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Programa Colombia-PNUD-UNESCO, Proyecto Col. 72/031. Elementos para el estudio de la economía y la educación rural en Colombia. Bogotá, 1976.

Ministerio de Educación Nacional (Septiembre 1970). La Educación en Colombia 1960-1968. Escuelas Hogar. Documento de trabajo (Mimeo), Bogotá.