

**LA EDUCACIÓN RURAL: HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS RURALES EN
EL MUNICIPIO DE SOTARÁ, 1970 A 2000.**

GRESIA MILADY FERNÁNDEZ HORMIGA

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
CAUCA-POPAYÁN
2018**

**LA EDUCACIÓN RURAL: HISTORIAS DE VIDA DE MAESTRAS RURALES EN
EL MUNICIPIO DE SOTARÁ, 1970 A 2000.**

GRESIA MILADY FERNÁNDEZ HORMIGA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE HISTORIADOR

**DIRIGIDO POR
MG. LUIS ERVIN PRADO ARELLANO**

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
DEPARTAMENTO DE HISTORIA
CAUCA-POPAYÁN
2018**

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| TABLA DE CONTENIDO..... | 7 |
| LISTA DE TABLAS | 9 |
| LISTA DE MAPAS | 9 |
| LISTA DE ILUSTRACIONES..... | 9 |
| AGRADECIMIENTOS | 10 |
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPITULO I. | 11 |
| LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. | 11 |
| 1.1 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX. | 11 |
| 1.2 ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. | 17 |
| 1.3 LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX. | 23 |
| CAPÍTULO II. | 31 |
| LA FORMACIÓN RURAL: LA MIRADA DE MAESTRAS RURALES EN EL MUNICIPIO DE SOTARÁ, CAUCA 1960-2000 | 31 |
| 2. INTRODUCCIÓN | 31 |
| 2.1 LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA..... | 31 |
| 2.2 EDUCACIÓN RURAL: MIRADA DE DOS MAESTRAS CAMPESINAS EN LA REGIÓN CUNDIBOYACENSE, A MEDIADOS DEL SIGLO XX..... | 35 |
| 2.3 LA FORMACIÓN RURAL: LA MIRADA DE DOS MAESTRAS RURALES EN EL MUNICIPIO DE SOTARÁ, CAUCA, 1960-2000. | 39 |
| 2.4. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA..... | 40 |
| 2.5 MAESTRA UNIVERSITARIA..... | 44 |
| 2.6 MAESTRA NORMALISTA | 54 |
| CAPÍTULO III..... | 65 |
| EXPERIENCIA MAESTRA: EL ROL DE LAS MAESTRAS RURALES A TRAVÉS DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS. SOTARÁ, CAUCA, 1979-2000..... | 65 |
| 3.1 INTRODUCCIÓN | 65 |
| 3.2 EXPERIENCIAS EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO | 67 |
| 3.3 LOS PROCESOS INDÍGENAS Y CAMPESINOS EN EL MACIZO COLOMBIANO, 1970 – 2000..... | 83 |

| | | |
|-----|--|-----|
| 3.4 | LA ENSEÑANZA EN EL COLEGIO RURAL | 88 |
| 3.5 | LÍNEA DE TIEMPO. CAMBIOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA 1900-2000..... | 100 |
| | CONCLUSIONES | 101 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 103 |
| | FUENTES PRIMARIAS | 103 |
| | FUENTES SECUNDARIAS | 106 |
| | ANEXOS | 110 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Establecimientos educativos creados y reparados (1996-2000)..... | 29 |
|---|----|

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|-----|
| Mapa 1. Zonas de trabajo educativo | 111 |
|--|-----|

LISTA DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|----|
| Ilustración 1. Escuela Rural de Niñas de Rioblanco, Sotará. | 44 |
| Ilustración 2. Diploma de Bachillerato. | 46 |
| Ilustración 3. Diploma Universitario..... | 52 |
| Ilustración 4. Diploma Especialización | 54 |
| Ilustración 5 Certificación Básica Primaria Escuela de Niñas Rioblanco, Sotará. | 57 |
| Ilustración 6 Certificado Bachiller Académico. FETRACAUCA. | 59 |
| Ilustración 7 Diploma Bachiller Pedagógico | 62 |
| Ilustración 8 Estudiantes Escuela El Salado..... | 75 |
| Ilustración 9 Estudiantes Escuela El Secadero-Primera Comunión | 78 |
| Ilustración 10 Escuela Buenavista..... | 81 |
| Ilustración 11 Estudiantes Escuela Antonmoreno, Sotará..... | 83 |
| Ilustración 12 Fachada Antiguo Colegio "Los Comuneros" | 89 |
| Ilustración 13 Patio del Colegio Antiguo "Los Comuneros" | 94 |
| Ilustración 14 Salón de clases. Colegio antiguo "Los Comuneros"..... | 96 |
| Ilustración 15 Laboratorio. Colegio antiguo "Los Comuneros" | 97 |
| Ilustración 16 Interior del laboratorio. Colegio Antiguo "Los Comuneros" | 98 |
| Ilustración 17 Entrevista Gilda Palechor Palechor..... | 99 |

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo está dedicado a mi madre, pilar fundamental de mi familia y quién me inspiró a llevar a cabo la investigación, porque su labor como formadora de vida a lo largo de 39 años, es una puerta de entrada para evidenciar como logró enfrentar y sobrellevar las circunstancias propias del sector rural durante su magisterio. De la misma manera, le agradezco a la maestra Gilda Palechor Palechor, quién siempre me brindó su tiempo, a pesar de sus ocupaciones y ella desde el principio me apoyó en todo lo que requería para mi trabajo y me recibió en su hogar con amabilidad.

A mis hermanas Natalia y Lili Fernández Hormiga y a mi papá Jesús Álvaro Fernández Fernández por su apoyo incondicional y su disposición para brindarme la ayuda que necesitaba. Asimismo, le agradezco a mis compañeros de estudio y amigos de trabajo como: Raúl Felipe Fajardo, Germán Suárez, Juan Sebastián León, Alexa Muñoz de la Oz, Erly Urrea, Ronald Melenge, Solangie Majín Cerón, Ilba Cerón Hormiga, Álvaro Majín y a los estudiantes de la Escuela Antonmoreno, Sotará, quiénes me brindaron su tiempo y ayuda para para culminar con éxito mi trabajo audiovisual.

Asimismo, le agradezco a mi director de grado Luis Ervin Prado, quién me ofreció su tiempo, apoyo y sus consejos para cumplir con los objetivos propuestos. Además, le extiendo mi agradecimiento por su preocupación continua en promover la participación de mis compañeros y la mía en eventos académicos que nos permiten adquirir experiencias y conocimientos con respecto a nuestros temas de estudio.

En cuanto a la recopilación de información, le agradezco a los ex alumnos Dario Piamba, Arley Palechor, Dorangela Cerón y Doris Cerón Hormiga, quiénes tuvieron la disposición para ampliar mi investigación. En cuanto a las fuentes documentales le extiendo mi agradecimiento al señor Fernando Rosero, encargado del Archivo Histórico de la Gobernación del Cauca, quién continuamente me ofreció su ayuda y colaboración para llevar cabo mi búsqueda.

INTRODUCCIÓN

Durante las décadas de 1940 y 1950, se presentó un acelerado cambio económico, político y social, donde todos los países consolidaron una meta en común: El Desarrollo. Desde este momento, se evidencia una transformación económica que implicó cambios estructurales (social, político, económico). Sin embargo, la desigualdad presente en Latinoamérica se evidenciaba porque la mayoría de países no contaban con la ventaja de promover una tecnificación productiva a diferencia de otros, optando por la implementación de una de las alternativas para superar el atraso y la pobreza de la región a través de la expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos.

En Colombia, se desarrollan misiones internacionales, identificando en primer lugar, como la falta de una tecnificación a nivel nacional generaba el atraso económico del país y, en segundo lugar, se incursionó en implementar modificaciones en el campo educativo al promover una formación universal y homogénea en los niveles de primaria y secundaria, generando el incremento de los establecimientos educativos en las ciudades. Es importante señalar que este proceso impactó la dinámica rural, la cultura y la educación, sin embargo, estas zonas al carecer de un desarrollo igual o parcial al de las ciudades (vías de comunicación, servicios básicos e industria), presentó diversas problemáticas para llevar a cabo este tipo de transformaciones, durante este periodo.

Es desde este contexto, como la presente investigación expone como esta serie de cambios e innovaciones se evidencian en el campo caucano a través de la experiencia de vida de dos maestras rurales a finales de la segunda mitad del siglo XX. Básicamente se trata de indagar cómo se reflejó este proceso en departamento del Cauca y en concreto: ¿Qué estrategias implementó el departamento para responder al contexto que se implementaba a nivel nacional e internacional?, y en cuanto a las maestras, ¿La formación educativa recibida, las preparó a enfrentar su labor en este sector?, ¿Cómo se adaptaron las docentes en los diferentes lugares de trabajo ubicados en el municipio de Sotará donde convive población indígena y campesina?, interrogantes que se desarrollaran a lo largo de la investigación para conocer

como este contexto se desarrolló en el departamento, durante el periodo de estudio mencionado.

Es importante señalar la presencia de vacíos en cuanto al estudio de la educación rural caucana en la segunda mitad del siglo XX. En general se han realizado estudios con respecto a la educación a nivel nacional, las políticas establecidas, e incluso, se ha llegado a indagar desde la historia oral este tipo de implementaciones en la región cundiboyacense. En relación al Cauca, se han realizado acercamientos en cuanto a la instrucción pública en la primera mitad del siglo en mención, sin embargo, no se ha profundizado este tipo de análisis a partir de las experiencias de vida del magisterio caucano, quiénes son los principales protagonistas que interactúan e identifican de una manera más clara y concreta las diferentes circunstancias propias del sector rural¹.

El presente trabajo, se propone dar respuesta a lo postulado anteriormente por medio de los relatos de historias de vida de dos maestras rurales, principales protagonistas en este estudio, originarias del resguardo indígena de Rioblanco, ubicado en el municipio de Sotará a finales del siglo XX.

De este modo, la investigación hace uso de técnicas como el método biográfico, propuesto por el antropólogo Juan José Pujadas, quien resalta la importancia de analizar experiencias de personas que presentaron cambios repentinos en su diario vivir, describiendo las diferentes problemáticas y el cómo se enfrentaron a este tipo de circunstancias, que responden a diferentes coyunturas presentadas a lo largo del tiempo². De esta forma, para la obtención de la información requerida, es necesario del uso exclusivo de la fuente oral a través de entrevistas con las maestras y estudiantes que se relacionaron con ella durante su magisterio. De la misma manera, para adelantar la investigación, se hizo uso de fuentes primarias como los registros oficiales o los periódicos ubicados en el Archivo Histórico de la Gobernación

¹Piamonte Cruz, Marcela. Educación (para) indígenas (s): la escuela en resguardos de indígenas del departamento del cauca en la primera mitad del siglo XX. Tesis de Maestría, Popayán, Universidad del Cauca, 2017, 138p.

² Pujadas Muñoz, Juan José. El Método Biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas, 1992, 107p.

del Cauca (1940-2000), identificando las normas y políticas educativas a nivel departamental durante la segunda mitad del siglo XX.

La presente investigación está dividida en tres capítulos: el primero titulado “la modernización educativa en el departamento del Cauca la segunda mitad del siglo XX”, presenta un balance general del contexto modernizador que ingresa durante la postguerra en Latinoamérica y Colombia, donde se busca que los países implementen la industria y la producción tecnificada para establecer el Desarrollo en la región. Sin embargo, se observa que este proceso presenta dificultades, una de ellas el atraso y la pobreza de este sector, planteando como alternativas la aplicación de políticas internacionales con el único objetivo de promover la expansión educativa. Con respecto al Cauca, se analiza desde los registros oficiales como en materia educativa, se implementan una serie acciones que pretenden responder a este nuevo contexto que, se desarrolla a nivel nacional e internacional durante este periodo.

En el segundo capítulo “La mirada de maestras rurales en el municipio de Sotará, 1970-2000”, expone como la modernización se desarrolla en el campo colombiano, reflejando las dificultades que se hicieron presente en algunos sectores del país partir de un balance general como de las experiencias de vida de dos maestras, quienes, desde su labor en el sector rural, identifican las principales problemáticas del sector rural: Desde esta perspectiva, se expone como estudio de caso, las condiciones que desde su formación educativa en el sector rural identificaron las docentes Isaura Hormiga Jiménez y Gilda Palechor Palechor en Sotará, municipio ubicado en el centro del departamento del Cauca.

En el tercer capítulo, “Experiencia maestra: recuerdos, memorias de maestras rurales en el municipio de Sotará, 1979-2000”, se continúa con la indagación a partir de las dos experiencias de vida de las maestras rurales, esta vez, a partir de su práctica pedagógica y educativa que desarrollaron en los diferentes establecimientos educativos de la localidad, describiendo desde su relato, con apoyo de fotografías, las diferentes actividades y dinámicas que llevaron a cabo a pesar de las dificultades presentes en el campo caucano durante este periodo.

Para el trabajo se agregó unos anexos, como un mapa donde se ubica los diferentes lugares de trabajo -organizados cronológicamente-, donde llevaron a cabo su labor de magisterio las dos maestras rurales en el municipio de Sotará a finales del siglo XX. Además, se agregan producciones textuales como coplas y poesías realizados por cada una de ellas, evidenciando las creaciones literarias que fomentaron durante su labor a las diferentes generaciones de estudiantes a lo largo de su magisterio.

Finalmente, el trabajo de investigación está acompañado de un producto audiovisual, un documental titulado: “Experiencia Maestra”, donde cada una de las maestras desde su relato, nos presentan su experiencia en los diferentes lugares de trabajo donde desarrollaron su labor, y tiene en cuenta el relato de dos estudiantes, quienes desde su perspectiva nos cuentan como evidenciaron el trabajo de cada una de ellas durante su formación básica y secundaria. El propósito del documental, es mostrar en la actualidad, las condiciones que tuvieron que enfrentar las maestras en el municipio de Sotará a finales del siglo XX.

CAPITULO I. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

1.1 LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX.

La instrucción pública³ en Colombia y en especial en el departamento del Cauca durante la primera mitad del siglo XX, está inmersa en diferentes contextos tales como: las leyes orgánicas de 1903 y la de 1934; la expansión de la educación urbana y rural y el restablecimiento de las escuelas Normales en Popayán y en varios municipios del departamento después de concluida la guerra de los mil días.

En Colombia, inició el siglo XX con una guerra civil que afectó la educación pública, causando el cierre de escuelas y colegios, al destinarse sus recursos para atender al ramo militar, situación que no eximio a las Escuelas Normales las cuales en 1900 cerraron en el Cauca⁴.

Concluida la guerra, la instrucción pública en Colombia fue reglamentada por la Ley 39 de 1903 también denominada Ley Orgánica de la instrucción pública. La norma estableció que debía ser dirigida por la Iglesia Católica; dividió la educación en los niveles de primaria, secundaria, industrial y profesional; determinó que era gratuita pero no obligatoria; y que la educación primaria estaría a cargo de los municipios y la secundaria, la industrial y profesional por la nación. Lo anterior, se consolidó con el decreto 491 de 1904, que reglamentó el sistema educativo en las primeras décadas del siglo XX⁵. También reguló la instrucción rural, dividiendo las escuelas por sexo o alternadas⁶, la cual fue concebida para

³ Se entiende por instrucción pública como la formación en Colombia que estuvo organizada y dirigida en concordancia del Estado con la Iglesia católica, dividiéndose en los niveles de primaria, secundaria, industrial y profesional.

⁴ Marcela Piamonte Cruz. Educación (para) indígenas (s): la escuela en resguardos de indígenas del departamento del cauca en la primera mitad del siglo XX. Tesis de Maestría, Popayán, Universidad del Cauca, 2017,47p.

⁵ Gómez Marín, Omar, Gómez Restrepo, Sergio y Urrego Giraldo, Idilio. La educación en Colombia en el siglo XX, 1900-1980. Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Antioquia, 1982, 22p.

⁶ Por alternadas se entendía establecimientos mixtos donde asistían tanto mujeres como hombres.

tres años y se impartían nociones de aritmética, lectura, escritura, religión, geografía, educación cívica, agricultura y labores manuales.

El decreto 491 de 1904 señaló los requerimientos específicos para el establecimiento de las escuelas rurales. Éstas debían contar con mínimo 20 estudiantes en los caseríos ubicados a tres kilómetros de la cabecera del distrito, donde las escuelas serían: “permanentes o periódicas, según lo exijan las necesidades de la población, los recursos de los Departamentos o las circunstancias locales. La enseñanza en estas escuelas comprenderá solamente los puntos más importantes del programa de las escuelas primarias elementales, según lo determinen los Reglamentos de ésta⁷”.

En este mismo contexto, según la Historiadora Aline Helg, se identifican las escuelas rurales de las veredas, localizadas en caseríos donde era difícil el acceso y carecían de una Iglesia o una plaza de mercado. Las escuelas eran construcciones de forma rectangular, de tapia con armadura de guadua y cubierta de paja, con una sola puerta. Generalmente, las escuelas eran apoyadas por los municipios, aporte que no era el suficiente para establecer una estructura escolar pertinente, además, la comunidad procuraba que se lograra la designación del docente, pero en relación al mantenimiento de la escuela y su mobiliario, le correspondía a la comunidad, con lo poco que pudieran adquirir⁸.

Con respecto al magisterio en las zonas rurales, se observó “en 1931, de 3.849 maestros rurales censados, el 90% no tenía ninguna formación pedagógica, el 74% de las mujeres y el 48% de los hombres eran solteros⁹”. Es entonces, como algunos docentes eran nombrados sí obtenían un título certificado de las Escuelas Normales Superiores, pero en algunas ocasiones se requerían de personas que llevaron a cabo menos seis años de estudio, hayan adquirido conocimientos básicos, buena conducta, profesaran la religión católica y el conocimiento de la metodología y su práctica del mismo en el aula.

⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto N° 491 de 1904. (14 de Julio 1904). por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario oficial N°12, 122.p 1-38.

⁸ Helg, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. 2ed. Bogotá, D.C: PLAZA & JANES, editores Colombia S.A, 2001, p334.

⁹ *Ibíd.*,p,51-52.

La instrucción pública estuvo ligada a la directriz religiosa, conservando sus lineamientos hasta 1932, cuando fue transformada con la llegada de la república liberal. Sin embargo, el decreto 491 de 1904, fue derogado parcialmente en 1912, en relación con las Escuelas Normales estipulando los nuevos cambios a través del decreto 0670 de 1912, desligando del plan educativo las nociones referentes a la horticultura y la enseñanza de la agricultura, consolidándose de esta manera los parámetros que ejecutó el establecimiento educativo a partir de la fecha.

Con la Ley 56 de 1927 que se ejecutó el 1º de enero del siguiente año, el Ministerio de instrucción y salubridad pública pasó a denominarse Ministerio de Educación Nacional. La nueva norma fue consiente de expandir la educación en todos los sectores del país, consideró que las haciendas o lugares donde contará con más de 20 niños en edad escolar, debían proporcionar un local para promover la enseñanza primaria.

Otro de las políticas educativas durante las primeras tres décadas del siglo XX, fue la realización de una misión alemana con educadores especializados para capacitar al magisterio colombiano, acción sancionada a través de la Ley 57 de 1923. El proyecto fue apoyado por el presidente de turno Pedro Nel Ospina, quien manifestaba que sí era aprobado se presentaría un cambio en la educación colombiana. Pero la reforma realmente no fue aceptada por la Iglesia, debido a que no se había contado con ella e hicieron algunas objeciones; a raíz de esta reclamación, se realizaron algunas revisiones y se presentó un nuevo proyecto en 1926 ante el congreso, el cual conservó los lineamientos religiosos en la instrucción, aprobándose en segundo debate. Pero cuando se quiso llevar a cabo, el presupuesto que se requería provocó de nuevo cambios para ajustarlo al gasto público nacional, por lo que finalmente no pudo ejecutarse, dejando de lado las propuestas planteadas por la misión alemana¹⁰.

En esta misma tónica, durante el gobierno de Pedro Nel Ospina, se continuó con la implementación de estrategias para mejorar la educación colombiana. Por ejemplo, el pedagogo Agustín Nieto Caballero planteó el ingreso de la “Escuela Nueva” en la enseñanza

¹⁰ *Ibíd.*, Omar Gómez Marín, 85-95.

primaria (metodología que se originó en Europa), al exponer a través de una carta al presidente el 20 de junio de 1923, la necesidad de realizar una veeduría por parte de técnicos en educación pública para mejorar la educación básica a nivel nacional. Pero a pesar de ser una estrategia educativa internacional no fue aplicada, por lo que el ministro de educación en sus memorias, criticó, expresando como la falta de recursos y de una buena administración tanto central como regional, generó que las propuestas como la descrita anteriormente, no se llevarán a cabo¹¹.

Sí bien el gobierno no aceptó el modelo de Escuela activa o Escuela Nueva propuesta por Agustín Nieto Caballero, fue promovida cuando se fundó el Colegio Gimnasio Moderno en Bogotá (1914); iniciativa que se intensificó cuando se invitó al pedagogo belga Ovidio Decroly en 1925, principal promotor de este modelo, hecho que generó un buen clima para que a finales de la década de 1920, fuese impulsado por Gabriel Anzola Gómez como un nuevo método pedagógico para la educación primaria y las escuelas normales del país. Este nuevo método se fundamentaba en primer lugar, en la enseñanza a través de la imagen de los objetos o los símbolos presentes en su entorno para que el estudiante asumiera con mayor facilidad la palabra o la temática en general, y en segundo lugar, la experimentación donde el niño observa, practica y se relaciona directamente con el medio, generando que se formulen preguntas al respecto y ellos mismos establezcan sus propias respuestas¹².

En 1921 se continuó con lo establecido por la ley orgánica de instrucción pública (ley 93 de 1903), esta vez implementando la educación agrícola en las escuelas primarias urbanas y rurales, destinando un terreno que sería proporcionado por los municipios o departamentos, para el desarrollo físico y la horticultura o jardín escolar, destinando una clase diaria para la práctica de los estudiantes.

Con la llegada de la hegemonía liberal, se emitió el decreto 1790 de 1930 estipulando la obligatoriedad de la instrucción pública y la edad mínima para ingresar los estudiantes (seis años). Con el decreto 1487 de 1932, se aumentó a 7 años el ingreso de los niños a la educación

¹¹ *Ibíd.*, 38 - 41.

¹² Ríos Beltrán, Rafael. La Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: *Revista Historia y Sociedad*, 2012, N° 24, p 95-96.

básica; asimismo se destacó la necesidad de fomentar la instrucción en las artes, los oficios y el ingreso de los bachilleres a las facultades de Educación, para quienes desearan ingresar al magisterio¹³. Otro de los cambios del momento, fue la carencia de maestros en las escuelas rurales, debido a la renuencia de los religiosos a ir hacía aquellos territorios se determinó que estuviesen orientadas por laicos, permitiendo a futuro ir aumentando el plantel docente y paulatinamente el número de escuelas rurales y urbanas.

Por lo anterior, para atender la demanda de maestros, al finalizar la guerra de los mil días se restableció la Escuela Normal de Varones, regentada por los Hermanos Maristas en 1904 y la Escuela Normal de Señoritas en 1906, ambas en Popayán. Para el primero, el plantel no contaba con local propio y era frecuentemente trasladado, por lo que la Gobernación decidió ubicarlo en el Claustro El Carmen, cediendo una parte de la edificación, ya que ahí se albergaban a los Hermanos Maristas¹⁴. En el segundo, funcionó inicialmente en la casa de campo de La Estancia y finalmente, se trasladó a la casa de la Hacienda la Ladera¹⁵.

En esta misma perspectiva, para atender la demanda de maestros rurales a nivel regional, se fundó posteriormente la Normal de Varones y de Mujeres en Bolívar en 1913 y en Almaguer a mediados de los años treinta¹⁶. En cuanto a la Escuela Normal de Almaguer, se estableció el proyecto bajo el modelo Escuela Nueva, programa que se implementó en ésta y en las escuelas rurales del departamento, bajo la orientación de maestros de la Facultad Nacional de Educación¹⁷. En la década de 1930, se decretó que las Escuelas Normales solo brindarían la formación para ser maestros de escuela elemental y superior, quedando a cargo de la Facultad de educación en Bogotá, la especialización en un saber en específico.

En 1934 el gobierno de Alfonso López Pumarejo, continuó con la iniciativa de promover la educación rural. Para ello se aprobó la Ley 12 de 1934, la cual se organizó el proyecto de: “campana de cultura aldeana y rural” que, apoyándose en las tecnologías modernas como la radio, el cine y otros más tradicionales como las bibliotecas, buscó llegar a las periferias de

¹³ *Ibíd.*, Omar, Gómez Marín, 130.

¹⁴ *Ibíd.*, Marcela Piamonte Cruz, 63.

¹⁵ *Ibíd.*, 65.

¹⁶ *Ibíd.*, 64.

¹⁷ *Ibíd.*, 67.

la nación. La ley permitía establecer normales de maestros rurales, establecer la enseñanza obrera, reorganizar la Escuela Nacional de Comercio y reglamentar el escalafón del magisterio a nivel nacional¹⁸. En el proceso, la injerencia religiosa en la educación pública se fue minimizando.

En este mismo contexto, se planteó una nueva metodología pedagógica, la cual conservaba algunos aspectos del proyecto de escuela activa propuesta por Ovidio Decroly, esta vez, planteada por el norteamericano John Dewey. La propuesta se fundamentó en cómo el estudiante se adapta al medio de acuerdo con sus necesidades sociales, de esta forma los maestros debían incentivar al estudiante a ser participativo y autónomo, para que perciba su lugar en la sociedad, actividad que empezaba desde la escuela para saber cómo enfrentarse a una sociedad más amplia. Es así como el trabajo en grupo y la cooperación eran una de los fundamentos que el método buscaba en la educación primaria¹⁹. Desde esta perspectiva, el decreto 267 de 1938 correspondiente a los restaurantes escolares señalaba la necesidad de formar cooperativas de nutrición donde los estudiantes a través de la siembra en su jardín o huerta escolar, adquieran un conocimiento directo de los productos propios de su región.

Finalmente, en 1941 se crea el consejo de enseñanza agrícola para asesorar al Ministerio de Educación en lo relacionado a este tema, acción que posteriormente permitió la creación del consejo de enseñanza agrícola primaria, el cual buscó que los maestros llevaran a cabo dinámicas y formas de aprendizaje acordes al contexto rural. De esta manera se exigió que en las escuelas rurales existiera una granja para prácticas agrícolas por seis horas semanales y los maestros en el escalafón nacional, tenían que llevar a cabo este tipo de actividades para no perder su rango en dicha clasificación²⁰.

En general, en la primera mitad del siglo XX, la instrucción se caracterizó por estar sujeta a las designaciones establecidas por la Iglesia católica, pero tuvo una paulatina expansión en

¹⁸ *Ibíd.*, Omar Gómez, 136.

¹⁹ Ríos Beltrán, Rafael. La Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Revista Historia y Sociedad, 2012, N° 24, p 79-107.

²⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto N° 1340 de 1941. 5 de agosto. Sobre reforma del régimen pedagógico, orientación agrícola y creación del Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria. Diario Oficial, 24729.

el territorio nacional. Con la llegada de la Republica Liberal, se buscó un nuevo modelo de educación a nivel nacional, sin descuidar la ampliación de la cobertura tanto en sectores urbanos como rurales. Sin embargo, ello no minimizó el índice de analfabetismo que por lo general presentaba los mayores índices en las áreas rurales, al estar inmerso en situaciones de baja producción agrícola y desempleo, provocando que la población en edad escolar no ingresara a la educación por falta de recursos económicos y, por el contrario, se concentraran en brindar un apoyo laboral para el sostenimiento familiar.

1.2 ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

A mediados de la década de 1940, se presentó paulatinamente un cambio a nivel mundial. Las organizaciones internacionales como la OEA, establecieron en los seminarios realizados en Caracas y en Brasil, la necesidad primordial de intensificar la educación primaria, esta iniciativa se desarrolló con la promoción de la educación básica obligatoria y gratuita que debía desarrollarse en los países del tercer mundo. Posteriormente, en 1956 con la IX sesión de la conferencia general de las Naciones Unidas, en Nueva Delhi, se identificaron los objetivos para la expansión de la educación en América Latina y el Caribe; el proyecto contempló: planeamiento de la educación, expansión de la educación primaria, revisión de los planes y programas de estudio, mejoramiento de los sistemas de formación, profesionalización del magisterio y preparación de un grupo de dirigentes especializados en la educación.

En primera instancia, los planes a nivel internacional se concentraron en la expansión de la educación en todos los países. Por este motivo, la UNESCO manifestó que era un propósito mundial y una de las primeras necesidades de los Estados. La educación primaria desde ese momento, se incorporó a los parámetros internacionales y de esta manera lentamente se fue desprendiendo de su principal objetivo decimonónico: formador de ciudadanos a la formación de individuos productivos.

En el caso latinoamericano, la mayoría de países considerados subdesarrollados, fueron objeto de políticas globales que buscaron mejorar las condiciones de atraso o pobreza en que se hallaban sus habitantes. La educación se configuró como un medio que ayudaría a

estimular los procesos de modernización y de mejora de las condiciones socioeconómicas. Este proceso de mundialización de la educación, se cristalizó en: “(...) la expansión acelerada y vertiginosa de los sistemas educativos, propiciada y estimulada por los procesos de modernización, la aparición de nuevas teorías educativas, el auge de la ciencia y la tecnología, entre otros factores”²¹. Desde este momento, la educación se consideró como una necesidad y un vehículo de movilidad social.

En el caso colombiano, se implementaron políticas y programas para integrar paulatinamente a la población marginal, como la campesina y a su vez mejorar la productividad en el país. Tales iniciativas ingresaron en el territorio nacional de dos formas: la primera, como una estrategia política y la segunda, con la introducción en el campo educativo de lo que hoy se conoce como el currículo (plan de estudios).

Respecto a la primera medida, la misión extranjera denominada: Misión Currie, se enfocó en diagnosticar el estado de la economía colombiana. El informe evidenció como realmente la falta de industria y la tecnificación agrícola, provocaba estancamiento y poco desarrollo. El diagnóstico presentó estrategias orientadas a fomentar el desarrollo económico, a partir de estimular el sector de la construcción por medio de créditos de vivienda, como también, destinar una parte considerable del gasto público hacia la salud, servicios públicos y por supuesto, la educación.

La misión internacional llamada Le Bret de 1956, vinculó la educación con el desarrollo, una de sus iniciativas fue la planificación en la enseñanza formal²². Lo anterior, promovió el desarrollo del plan quinquenal que buscaba principalmente minimizar la deserción escolar en la formación primaria, el ingreso de la educación técnica y un cambio en los planes de estudio en todos los niveles educativos del país²³. Una de las primeras ejecuciones del plan fue

²¹Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto y Castro, Jorge Orlando. Currículo y Modernización: Cuatro Décadas de Educación en Colombia. 2ed. Bogotá, D.C: Cooperativa editorial del magisterio, 2003. p82.

²² Se entiende por educación formal, la que se imparte dentro de un establecimiento educativo oficial o privado, donde los estudiantes cumplen con una secuencia regular de períodos lectivos o grados para finalizar los niveles académicos (básica primaria, secundaria, media), y así obtener un título certificado.

²³COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL- Decreto N°45 de 1962. 25 de enero. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. Diario oficial, 30704.

unificar los tres planes de estudio de la formación básica existentes hasta ese momento, aumentando el tiempo para cada nivel educativo.

Es resumen, la educación se consideró como la mejor alternativa para superar la condición del subdesarrollo, tal y como lo determinan los estudios que tomaban como indicador el índice de analfabetismo, para determinar la posición económica y de desarrollo de los países. Se planteó como la educación busca democratizar la sociedad al: “reducir las diferencias, zanjear las desigualdades, igualar las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales y morales”²⁴. Para llevar a cabo esta estrategia, el modelo educativo se concentró en las ciudades, las cuales se consideraban con más ventaja para llegar al desarrollo, contrario a las zonas rurales que eran: “(...) consideradas como atrasadas y subdesarrolladas²⁵”. De este modo, la educación no se enfocó en acoplarse a las condiciones de cada contexto, sólo seguía la política y las directrices internacionales que se enfatizaban en formar hombres productivos.

Asimismo, se desarrollaron con la Acción cultural popular ACPO en 1947 a través de las escuelas radiofónicas (Radio Sutatenza). Este tipo de programas se desarrollaron con ayuda de materiales didácticos como cartillas sobre lectura y escritura que, llegó a publicar alrededor de 50 títulos. Su distribución se realizó a partir de 1964, donde se recibían las lecciones por la radio extendiéndose desde la ciudad hasta el sector rural y campesino del país, “la estrategia fundamental de la ACPO, se basó en la educación radial impartida mediante puntos operacionales denominados [escuelas radiofónicas] (en 1976 funcionaban 17.615 con un número de 62.365 estudiantes matriculados)”²⁶. Cada curso tenía una duración de media hora, logrando un gran éxito, donde se agrega la formación de maestros, la educación de la salud, para militares, etc.

En 1960, la UNESCO triplicó el gasto público para la formación básica en los países subdesarrollados. Desde esta perspectiva, Colombia decidió implementar un modelo educativo homogeneizante y global, a través de la modificación curricular para relacionarse

²⁴Ibíd., Alberto, Martínez Boom, et al. 112.

²⁵Ibíd., 114.

²⁶ Ibid., p,41.

con los planteamientos del crecimiento y desarrollo en boga²⁷. El currículo se concentró en una serie de actividades, materiales didácticos y la organización de nuevos planes de estudio, como uno de los aspectos que básicamente representaba la nueva dirección social, cultural y económica que se dirigía a nivel mundial. En general, sus objetivos centrales eran la formación tecnológica, una instrucción esquematizada y homogénea a nivel de América Latina y el Caribe.

La renovación curricular generó que: “(...) los maestros se limitaban en general a seguir de una manera mecánica y rutinaria los lineamientos elaborados por los expertos en el Ministerio de Educación. De este modo, los docentes debían officiar de intermediarios entre los diseñadores del currículo y los estudiantes”²⁸.

De igual modo, la lucha por disminuir las tasas de analfabetismo a nivel mundial y nacional, estimuló la educación primaria rural, la cual recibió apoyo de todos los gobiernos del periodo²⁹. En esta lógica se inscribió el programa Escuela Nueva, propuesta desarrollada por la UNESCO, que implementó nuevas estrategias educativas y de enseñanza para mejorar la calidad educativa en el país³⁰. El programa determinó el uso de la metodología activa en los niños para promover el aprender haciendo y jugando, como también a buscar la solución de problemas de su quehacer cotidiano. La idea era formar niños activos, creativos, participantes y responsables, además de pensantes y analíticos con capacidad de aplicar el conocimiento adquirido en su comunidad³¹.

El programa contempló los grupos multigrado³², según la densidad de estudiantes, lo cual exigía un carácter cooperativo entre docente-alumno, pero independiente, donde el análisis

²⁷COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1710 de 1963, 31 de agosto. por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Diario oficial 31169.

²⁸Aristizábal, Magnolia. La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 su influencia en las reformas educativas en Colombia. En: Revista Acción Pedagógica, 2012, N°21.,p 30.

²⁹Gerardo Molina, Carlos. 1980-1995 un periodo de transición en la educación en Colombia. En: Nueva Historia de Colombia, Tomo IX. Bogotá: Editorial Planeta, 1998. p 132.

³⁰Colbert, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Iberoamericana de Educación, 1999,N°20.,p 107-135.

³¹Parra Sandoval, Rodrigo. Escuela y Modernidad, Escuela Rural, Tomo II, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1996, 128p.

³² Se entiende como grupos multigrado, la enseñanza que un solo docente debe realizar a todos los grupos desde transición al grado quinto de primaria.

dependió exclusivamente del estudiante. De la misma manera, generó múltiples alternativas para mejorar la calidad educativa en las zonas rurales. Sin embargo, tanto el conocimiento y la didáctica de la clase estaba consignado en las guías, cartillas que describían el tipo de actividades que estudiantes y maestros debían realizar, como también la forma de evaluación según determinados objetivos. Las guías, fueron el instrumento pedagógico dominante, una suerte de tecnología educativa, que ha permitido pensar a ciertos académicos la Escuela Nueva, como una escuela instrumental³³.

Con relación al magisterio colombiano, se continuó con la organización de la planta docente a través del escalafón medio por el cual se clasificaba el rango profesoral según su nivel académico para determinar el sueldo³⁴. Posteriormente, se sancionó el Estatuto docente que estableció el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y el retiro de los maestros y maestras en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional de 1979. Lo anterior, promovió a los docentes a realizar estudios superiores o de actualización, haciendo uso de tipos de estrategias como: los cursos crédito donde se realizaban capacitaciones presenciales y de estudios universitarios, debidamente reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional, para ascender en el escalafón³⁵.

El avance que se logró en el magisterio, no generó la misma situación en la formación educativa, presentándose falencias y la incapacidad de enfrentar las transformaciones de la modernización. Por ejemplo, se fomentaron programas educativos técnicos y tecnológicos evidenciando una baja calidad que disminuía a medida que pasaba el tiempo, a ello se suma, el aumento de la cobertura que, “entre 1983 y 1993, la matrícula total de educación superior pasó de 355.000 alumnos a 549.000. Se había dado un importante crecimiento de la

³³Ibíd., 135.

³⁴Entendido como el sistema de clasificación de los profesores en grupos, de acuerdo con sus especialidades científicas y técnicas, las que se determinarán de acuerdo con sus títulos su actual ejercicio profesional en categorías y según su certificado de estudio, títulos profesionales y años de servicio docente. COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 43 de 1945. 19 de diciembre. Por la cual se crea el Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria. Diario oficial, 26014.

³⁵Ibíd., Gerardo Molina, 142.

educación superior, pero su tasa de cobertura seguía siendo baja comparada con América latina, siendo apenas del 11.5%”³⁶.

En la década de 1980 se continuó con el proceso de modernización, a partir de la descentralización educativa y el manejo de recursos a nivel municipal, según la capacidad local. Lo anterior, fue producto de la incapacidad del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para enfrentar cabalmente los retos y de una deficiente dirigencia por parte de los ministros y secretarios a nivel nacional como local. Como lo afirma Carlos Eduardo Molina: "el país, dominado por la tendencia mundial que miraba ante todo los equilibrios macroeconómicos y fiscales, fortaleció más las estructuras tecnocráticas de otros sectores, en particular los económicos, dejando a la deriva los sociales"³⁷. Es así como, el desarrollo de la educación y de su implementación en el nuevo contexto, fue sólo motivo de interés para pocos como: docentes, administrativos y algunos gremios magisteriales.

En la misma década, se implementó el Plan Nacional de Rehabilitación, durante el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986), buscando llegar a las zonas más afectadas por la violencia. Durante este periodo, se destinaron más recursos y se fortaleció la educación primaria en las zonas rurales. En este contexto el tema de la equidad estaba a la orden del día y, fue seguido en la siguiente administración, con el fomento de programas que buscaban focalizar la oferta de servicios públicos educativos en la población más pobre, con el riesgo de que se volvieran sustitutos de los programas tradicionales de universalización de la educación³⁸. Con el plan de rehabilitación, los subsidios recibidos generaron que la población de estudiantes en el nivel de primaria, aumentará significativamente, situación que no se presentó a el nivel superior, porque no se recibía este tipo de ayuda.

Durante los años setentas y ochentas, se configuró puntos de quiebre importantes, respecto a la educación rural. La descentralización de los recursos al promoverse la autonomía de las regiones, les otorgó potestad a los alcaldes para la construcción y dotación de las escuelas y colegios. Igualmente, se realizó en 1988 una descentralización del Ministerio de Educación

³⁶ *Ibíd.*, 143.

³⁷ *Ibíd.*, 130.

³⁸ *Ibíd.*, 138.

Nacional (MEN), pasando el manejo administrativo a los departamentos. El Estado aseguró el pago de la educación en dos formas: la primera, el situado fiscal, el cual es la transferencia de recursos a los Departamentos para el salario docente; segundo, las participaciones municipales a través de las transferencias que realiza el Gobierno central para la infraestructura educativa; y finalmente, el conocer las necesidades de los planteles educativos, fue una tarea que se fue implementando por parte de los entes territoriales, situación que se dio a conocer a través de la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI), donde las instituciones se transformaron en ejes de gestión para mejorar la calidad educativa.

1.3 LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA, SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

Con respecto a la modernización educativa en el Cauca, a finales de la década de 1940 en adelante, no se han realizado estudios. Por esta razón la siguiente descripción del proceso educativo en la zonas rurales y urbanas del departamento, se hará a través del registro oficial.

Durante el periodo de estudio, hay una expansión de la educación en general, a partir de la construcción de locales escolares en diferentes municipios, por parte de la comunidad. En efecto, según la ordenanza No. 7 de 1941, eran las autoridades, los vecinos y las personas interesadas de la localidad, quienes debían construir el local y dotar del mobiliario adecuado para la enseñanza, para que el departamento les enviara un maestro³⁹. De este modo, era necesario que la comunidad tuviera una participación directa con el gobierno departamental y viceversa, para que la educación llegará a todos los sectores donde se carecía.

En esta misma perspectiva, en 1942 el MEN asignó recursos para la construcción de nuevas escuelas urbanas y rurales, en la lógica de continuar el proceso de expansión educativa en el Departamento. Es así como se realizó una asignación presupuestal, para cada sector o distrito, especificando la cantidad que la Nación, el Departamento y el Municipio destinaban para llevar a cabo las diferentes construcciones⁴⁰. Este procedimiento, tuvo parte activa los inspectores escolares quienes debían informar de la necesidad de locales en los territorios de

³⁹ Archivo Histórico de la Gobernación del Cauca. Libro N°54, Registro oficial, XXXI, Popayán, junio 20 de 1941, #2357. (de ahora en adelante se citará de la siguiente manera: AHGC)

⁴⁰ AHGC, Libro N°55, Registro oficial, XXXI, Popayán, noviembre 24 de 1942, #2426.

su jurisdicción⁴¹. Además, para que los planteles entraran en total funcionamiento, los inspectores comunicaban a los Concejos municipales los elementos que necesitan (muebles, residencia para el maestro, etc.), a fin de que fueran suministrados antes de proceder a la apertura, porque solo podían ser nombrados los empleados cuando las condiciones locativas e higiénicas hubiesen sido debidamente atendidas⁴².

Para el periodo, la instrucción primaria en el Cauca tuvo como principales fundamentos: dar una educación democrática; ofrecer iguales oportunidades para todos los niños en edad escolar; promover el desarrollo ordenado y libre de su personalidad; y dirigir sus capacidades y aspiraciones hacia el ideal de engrandecimiento de sí mismo, de sus semejantes y de la patria⁴³. Con relación a los docentes, debían estar inscritos en el escalafón nacional para ser nombrados en las diferentes escuelas; pero para quienes aún no ingresaban al escalafón, debían presentar un examen oral ante una junta de la dirección de educación la cual otorgaba el aval para ejercer su labor y al sueldo, determinado por el Departamento o municipio, quienes contribuían en conjunto para la dotación escolar y salarios⁴⁴.

A finales de la década de 1940, los cambios que se presentaban a nivel mundial e internacional afectaron la idea de educación en la región, al considerarla un medio para superar la condición de la pobreza y el subdesarrollo⁴⁵. Desde entonces, la expansión educativa en todos los sectores continuó incrementándose y, asimismo, se elevó la solicitud de recursos al MEN a través del fondo de fomento municipal, para llevar a cabo obras de ampliación, mejoraras o construir nuevos edificios escolares⁴⁶. Igualmente se realizaron otro tipo de acciones, como la distribución del material educativo a nivel primaria, que en el Cauca fue a través de las direcciones escolares, quienes las repartían a cada una de las escuelas⁴⁷.

⁴¹ AHGC, Libro N°56, Registro oficial, XXXIV, Popayán, septiembre 23 de 1943, #2462.

⁴² AHGC, Libro N°57, Registro oficial, XXXV, Popayán, agosto 19 de 1944, #2499.

⁴³ AHGC, Libro N°58, Registro oficial, XXXV, Popayán, septiembre 3 de 1945, #2550.

⁴⁴ AHGC, Libro N°54, Registro oficial, XXXI, Popayán, junio 20 de 1941, #2357; AHGC, Libro N°58, Registro oficial, XXXV, Popayán, febrero 3 de 1945, #2522.

⁴⁵ *Ibíd.*, Alberto Martínez Boom, et al., 237.

⁴⁶ AHGC, Libro N°65, Registró oficial, MCMXL, Popayán, mayo 31 de 1950, # 2743.

⁴⁷ AHGC, Libro N 65, Registro oficial, MCMXL, Popayán, agosto 10 de 1950, # 2750.

Para el caso del departamento del Cauca, en consonancia con la política educativa de formar hombres productivos, se incursionó en la enseñanza comercial a nivel secundaria, incorporando en 1947 un nuevo plan de estudios en los diferentes colegios⁴⁸. La reforma, reflejó un nuevo lineamiento educativo para mejorar la educación media y secundaria en el departamento, que también se presentó en las escuelas normales⁴⁹. Como las políticas se concentraron en “preparar personal eficiente” para actividades de comercio, la banca, la industria, la administración pública, entre otras, las capacitaciones se extendieron más a labores prácticas, al promover materias como: mecanografía, mecano-taquigrafía, mecanotaquígrafo corresponsal, tenedor de libros, comercio, etc.⁵⁰. Sin embargo, este tipo de objetivos dejó de lado los planteles escolares rurales, por la ausencia de personal capacitado, carencia de equipos e instrumentos para promover tales conocimientos técnicos.

En esta misma medida, con el ingreso de la planeación curricular y la ejecución de objetivos y metas en 1963, fue necesario realizar evaluaciones. En materia educativa, los exámenes se configuran como un requisito fundamental para evaluar el aprendizaje adquirido por los estudiantes, como, por ejemplo, el examen de ingreso a la Universidad, donde se evaluaban tres materias elementales según la carrera o programa universitario elegido. Además, se realizaban preguntas sobre conocimientos básicos adquiridos durante el bachillerato, medidas avaladas por el MEN⁵¹.

Alrededor de 1960, se fomentó la capacitación del magisterio, al promover títulos o certificados de estudios para los posibles aspirantes; asimismo la capacitación pedagógica, como mecanismo para ascenso en el escalafón docente. Se esperaba que el director de educación informaría quienes deberían hacer tales cursos a la oficina coordinadora de cada departamento⁵². Para el caso de Popayán se asignó en 1960, 10.000 pesos para los cursos de capacitación pedagógica que, contemplaba pago de docentes, material didáctico, entre otros

⁴⁸ AHGC, Libro N°60, Registro oficial, MCMXL, Popayán, diciembre 26 de 1947# 2644.

⁴⁹ AHGC, Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, marzo 28 de 1951, #2775; AHGC, Libro N°66, Registro Oficial, MCMXLI, Popayán, abril 7 de 1951, # 2776

⁵⁰ AHGC, Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, mayo 21 de 1951, #2780.

⁵¹ AHGC, Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, enero 3 de 1951, #2768.

⁵² AHGC, Libro N°67, Registro oficial, MCMXLII, Popayán, agosto 30 de 1952, #2834.

gastos⁵³. El estímulo para la capacitación eran ascender en el escalafón nacional y elevar sus ingresos.

En esta misma década se realizó la unificación de textos escolares para la enseñanza primaria en el departamento, que se hizo efectivo a partir de 1965 a 1966, a través de una junta especial que analizó cuáles textos eran acordes y económicos, para el abaratamiento de la educación primaria. Ella se determinó su elección y distribución de los textos, que en nuestro caso fueron: “Geografía del Cauca” y “El Cauca es así”⁵⁴. Dicha perspectiva se inscribió en las políticas internacionales de homogenizar la enseñanza primaria, atendiendo al aprendizaje de pautas prácticas que dejaban de lado el contexto o localidad donde se desarrollaba la instrucción, en especial, en los sectores rurales. En todo caso se continuó con la creación de escuelas, el nombramiento de maestros y la formalización de la labor docente en los diferentes planteles rurales mixtos en municipios como Morales, Buenos Aires, Patía, Bolívar y Padilla, en la década de 1970⁵⁵.

Paulatinamente, el planeamiento educativo también se va institucionalizando del centro a la escuela, por ejemplo, el plan de desarrollo de inversiones del Departamento se ejecutaba según el informe de los supervisores de educación, para asignar lo correspondiente en cada sector. El plan de desarrollo del sector de educación, fue el resultado de la suma de esfuerzos institucionales que conforme a las prioridades, se harían para el corto, mediano y largo plazo con base en estadísticas y proyecciones de las oficinas de planeación departamental y educativa⁵⁶. Con lo anterior, se estableció estrategias como aumentar la cobertura primaria a través del programa de educación pre-escolar, que incluían personas con limitaciones especiales. En general los objetivos eran:

“Desarrollar en el niño las aptitudes, habilidades y destrezas para que adquiera la madurez necesaria antes de iniciarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Brindar a la población excepcional la oportunidad de integrarse a un medio educativo (...), con el fin de alcanzar una mayor socialización y generar en el niño excepcionales habilidades e intereses, que de alguna manera compensen su deficiencia, permitiéndole

⁵³ AHGC, Libro N°75, Registro oficial, LX, Popayán, octubre 15 de 1960, #3082.

⁵⁴ AHGC, Libro N°81, Registro oficial, LV, Popayán, mayo 18 de 1965, #3235.

⁵⁵ AHGC. Libro N°92, Registro Oficial, LXIII, Popayán, noviembre 15 de 1973, #3500.

⁵⁶ AHGC. Libro N°102, Registro oficial, LXXXI, Popayán, febrero 27 de 1981, # 3712.

la posibilidad de ubicarse en la comunidad en un futuro próximo, con capacidad de independencia y aceptación⁵⁷”.

El programa se inició como fase experimental en 1982 y se reafirmó en 1988, proyectándose como un plan educativo que debía continuar con su ejecución, es así como en 1992 se adhirió al plan de universalización de educación primaria, concentrándose en: la prestación de un conjunto integrado de bienes y servicios educativos ofrecidos a los seis primeros grados (transición a quinto); en la capacitación de docentes; suministro de textos para los niños; bibliotecas para las escuelas; material de instrucción para los maestros; provisión de mobiliario escolar en las escuelas; renovación y mejoramiento de la planta física en términos de construcción y reparación de aulas, unidades sanitarias, servicio de agua y pozo séptico.

El programa fue propuesto durante el gobierno de Cesar Gaviria para separar los dos niveles de: educación pre-escolar y especial que, debían ser dirigidos por un coordinador de planta postulado por la Gobernación y tenían que cumplir con el requisito de ser docente profesionales con especialización en los dos niveles educativos. Con ello, se amplió la cobertura y el ingreso de estudiantes en los diferentes cursos iniciales que se habían consolidado hasta el momento⁵⁸.

Con el mismo plan, también se desarrollaron convenios como una nueva forma de inversión desarrollada por el gobierno central y los municipios, esta vez para la construcción, reparación de locales educativos, entre otros aspectos⁵⁹. Por ejemplo, una de las acciones que se realizaron fue la creación de plazas docentes rurales municipales en Suárez, cofinanciados entre el Fondo educativo del Ministerio de Educación Nacional y el ente territorial mencionado; en este convenio se contó con un intermediario, la Fiduciaria Popular S.A., encargada de administrar los recursos del gobierno central y cumplir con el plan educativo. De este modo, los objetivos de la cofinanciación era la ampliación de la cobertura primaria rural y el pago a tres docentes rurales de primera categoría⁶⁰. Este tipo de acuerdos

⁵⁷ AHGC. Asamblea departamental, sesiones ordinarias. Ordenanzas 1982.pp, 58-59.

⁵⁸ COLOMBIA, Departamento Nacional De Planeación. Plan de apertura educativa 1991-1994. Bogotá, marzo 19 de 1991; AHGC, Libro N°113, Registro Oficial, XCII, Popayán, diciembre 30 de 1992, #4028.

⁵⁹ Ibid., Plan de apertura educativa 1991-1994,21.

⁶⁰ AHGC, Libro N°114, Registro Oficial, XCIII, Popayán, abril 39 de 1993, #4036. El monto designado fue de cinco millones de pesos (5'000.000) destinados en 12 contados desde 1993.

continuó estableciéndose, esta vez el departamento fomentaba el convenio con los municipios, para llevar cabo no sólo construcciones si no reparaciones de locales educativos en todo el departamento⁶¹.

Asimismo, se continuó con las nuevas implementaciones educativas nacionales como la descentralización de la educación propuesta en el Cauca desde 1996, situación que generó la necesidad de promover nuevas estrategias educativas por cada Municipio. En este punto, la Secretaria de Educación, Cultura y Deporte fue la encargada de coordinar las tomas de decisiones a desarrollar en cada territorio. Desde ese momento se entregan a los 38 municipios existentes, la administración educativa, estableciendo como uno de sus objetivos, la creación de directores de núcleo para fomentar los programas educativos. En materia de formación, se buscó generar procesos de investigación socioeducativa, modernización curricular, innovaciones escolares, logrando concertar con las comunidades indígenas y afrocolombianas el desarrollo de los programas etnoeducativos conforme a la constitución de 1991.

De la misma manera, la educación en el departamento se veía enfrentada a limitaciones respecto a la apropiación de nuevas tecnologías, ya que la oferta educativa iba en contravía de los sectores definidos como prioritarios para el crecimiento del Cauca. Por ejemplo, el 71.3% de los establecimientos educativos tenían modalidad académica, y con respecto al sector rural, solo el 8.6% tienen modalidad agropecuaria, siendo este uno de los campos que requería mayor atención para el desarrollo del departamento⁶². Sin embargo, en la siguiente (tabla N°1), se observa como este cambio administrativo y “modernizador”, no generó la creación de nuevos establecimientos educativos agrícolas para fomentar la producción en las zonas rurales del departamento, concentrándose específicamente en la construcción o refacción de colegios y escuelas para ampliar la cobertura.

⁶¹ AHGC, Libro N°119, Registro Oficial, XCVI, Popayán, enero 30 de 1996, # 4203.

⁶² AHGC, Libro N°119. Gaceta Departamental, XCVI, Popayán, septiembre 6 de 1996, # 4253.

Tabla 1. Establecimientos educativos creados y reparados (1996-2000)

| OBJETO | MUNICIPIO | VALOR |
|---|-------------------------|------------------|
| Construcción de un aula en la escuela urbana de varones | Florencia | \$6'000.000.00 |
| Reparación y adecuación de la planta física del centro docente de educación básica de la escuela la Balsa | No Registra | \$24'998.965, 00 |
| Terminación de la planta física del colegio agropecuario Isabel María Narváez De San Joaquín | Mercaderes | \$87.000.000.00 |
| Obras de ampliación planta física de la escuela la esperanza y adecuación de la escuela de niñas | Puerto Tejada | \$45'725.000.00 |
| Construcción de aula y batería sanitaria en el centro docente El Mirador | Popayán | \$62'667.000.00 |
| Adecuación del aula múltiple de la escuela rural integrada | Cajibío | |
| Construcción cancha múltiple en el barrio Germán Ramírez | Timbío | |
| Construcción de aula en la escuela rural San Juan | Bolívar | |
| Construcción de aula escolar en el colegio mixto de Usenda | Silvia | \$23.817.127.14 |
| Adecuación de una cancha multifuncional en la vereda "La Paz" | Sotará | |
| Reconstrucción del polideportivo de "Loma Grande" | Rosas | |
| Construcción del área de Administración, sala de profesores y salón de cómputo en el Instituto Técnico Agrícola de Tierradentro ⁽⁶³⁾ | Inzá | \$115'678.717.00 |
| Construcción de los colegios: Normal Nacional De Señoritas, Cesar Negret Velasco, Cristo Rey | Popayán | \$64'989.998.00 |
| Construcción de Mundo Infantil | Villa Rica | |
| Instituto Agrícola | San Andrés de Pisimbalá | |
| Construcción de las aulas para los grados Diez y Once de la concentración de Desarrollo Rural | El Estrecho-Patía | \$15'000.000.00 |
| Construcción de la cubierta para el centro docente de niñas María de Asnazu ⁽⁶⁴⁾ | Suarez | \$43'969.111.00 |
| Construcción de la segunda etapa de la normal de Santa Clara ⁽⁶⁵⁾ | Almaguer | \$135'845.541.00 |
| Obras de construcción y mejoramiento de la planta física del bachillerato | Patía | \$89'785.569.00 |
| Construcción y mejoramiento de la planta física del colegio San Carlos | El Tambo | \$100'000.000.00 |
| Obra de construcción y mejoramiento de la planta física del colegio Huisito ⁽⁶⁶⁾ | El Tambo | \$50'183.379.13 |
| Obras de mejoramiento en la planta física del Instituto Agrícola de Tierradentro | Inzá | \$19'992.404.00 |

Fuente: Registro y Gaceta Departamental de 1996, 1997, 1998, 1999 y 2000.

Es así como se observa cómo poco antes de la descentralización educativa, existían alrededor de 36 establecimientos educativos agrícolas ubicados en los diferentes municipios del departamento⁶⁷, número mayor a los cuatro colegios agrícolas presentados en la tabla anterior. De esta forma, la falta de una enseñanza acorde a contexto rural, provocó que los estudiantes se hayan limitado a aprender lo necesario y a no continuar con los niveles de secundaria, y mucho menos, ingresar a la educación superior⁶⁸.

⁶³ AHGC. Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, febrero 28 de 2000, # 4437.

⁶⁴ AHGC. Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, febrero 15 de 2000, # 4434.

⁶⁵ AHGC. Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, agosto 15 de 2000, #4462.

⁶⁶ AHGC. Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, mayo 30 de 2000, #4451.

⁶⁷ AHGC. Libro N°115, Registro Oficial, XCIII, Popayán, marzo 13 de 1993, #4033 hasta Libro N°119, Registro Oficial, XCVI, Popayán, Julio 29 de 1996, # 4244.

⁶⁸ Perfetti, Mauricio. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Italia, Roma: PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO 2004) p 164-213.

En resumen, las zonas rurales tienen su propia particularidad por lo que no es preciso implementar un currículo ligado exclusivamente a políticas que, no se adecuan a estas zonas. Es así como se refleja que “la innovación educativa es un factor necesario, pero no suficiente para responder a las transformaciones educativas que se requieren en el campo”⁶⁹. Realmente se requiere la formulación de estrategias para estas zonas buscando enfrentar y resolver las problemáticas educativas de la población rural.

⁶⁹Gajardo, Marcela. Enseñanza Básica en las Zonas Rurales Experiencias innovadoras. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1988, p, 97.

CAPÍTULO II.
LA FORMACIÓN RURAL: LA MIRADA DE MAESTRAS RURALES EN EL
MUNICIPIO DE SOTARÁ, CAUCA 1960-2000

2. INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo XX, la educación se consideró una alternativa para superar la pobreza y el analfabetismo en Latinoamérica, Colombia no fue la excepción. Las políticas que se implementaron al respecto buscaban la expansión de la educación en todos los sectores: urbano y rural, y propendían por la formación básica primaria, secundaria, técnica y superior. No obstante, los proyectos desarrollados en torno a la educación no tuvieron en cuenta el contexto social, cultural ni económico del sector agrario, los cuales presentaban problemas como la baja productividad, que limitaba las posibilidades de obtener recursos para proporcionar una educación de calidad que sí se ofrecía en las ciudades.

En este capítulo se muestra el estado de la educación en la Colombia rural desde dos perspectivas: la primera, un panorama general que presenta las principales características de la enseñanza rural y, la segunda, la mirada de las maestras rurales en torno a cómo se desarrolló la educación durante el siglo XX. Esta última parte tendrá en cuenta las historias de vida de dos maestras en el altiplano cundiboyacense y, para ampliar el campo de investigación, se expondrá el relato de relato de dos maestras en el municipio de Sotará — zona rural ubicada al suroccidente del departamento del Cauca— quienes desde su experiencia narran su proceso de formación profesional para ingresar al magisterio durante la segunda mitad del siglo XX.

2.1 LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

En Colombia, durante la década de 1930, al inicio de la hegemonía liberal, se promovió una serie de políticas que se concentraron en la expansión educativa, especialmente en la básica primaria, para reducir el analfabetismo del país. Este objetivo continuó hasta mediados del siglo de la mano de políticas de desarrollo y de modernización en boga, como mecanismo para hacer más cualificada la mano de obra.

En este contexto se sancionaron leyes y decretos para el magisterio, por ejemplo, la Ley 143 de 1938 sobre el pago de los docentes por medio del 2% del impuesto de las loterías; posteriormente, con el decreto 2265 de 1955, durante el gobierno de Rojas Pinilla se hizo el pago respectivo con el impuesto de venta de licor. Este medio de financiamiento promovió que a las maestras rurales de básica primaria, en los años cincuenta, se designara su salario en 85 pesos y se les cancelara cada seis meses: “(...) en botellas de aguardiente en las tesorerías municipales. Cabe anotar que este salario de 85 pesos era similar al de un maestro de construcción¹”.

A raíz de esta situación, los gremios y sindicatos de maestros decidieron profesionalizar la labor, manifestando la necesidad de continuar con la capacitación y formación según lo determinado por el escalafón. Con el decreto N°1955 de 1963, se estableció el marco de perfeccionamiento al magisterio y aquellos que hasta ese momento carecían de su título profesional, por medio de capacitaciones se les promovió como bachilleres normalistas².

En esta misma línea, el decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, estableció 14 categorías para el escalafón donde el grado 1° eran el bachiller pedagógico y desde la 6° categoría en adelante, eran los que habían obtenido un título profesional universitario³. El 23 de enero de 1980 se hicieron algunas modificaciones al decreto 2277 donde se manifestaba que se podía nombrar a docentes que tuvieran hasta el momento un título de bachiller de cualquier modalidad, brindándoles un plazo máximo de tres años a quienes trabajaran en las áreas rurales y de difícil acceso, para realizar la capacitación pedagógica y así, obtener el título de bachiller pedagógico e inscribirse en el escalafón⁴.

¹ Soto Arango, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994. En: Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana, 2013, Vol. 15 No. 21., p247; Martha Cecilia, Herrera. Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. En: Revista Colombiana de Educación, 1993, vol. 26, N 97.

² Triana Ramírez, Alba Nidia. Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2012, vol. 14, N°18., p 93-118.

³Soto Arango, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994. En: Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana, 2013, Vol. 15 No. 21., p 229-262.

⁴COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 85 de 1980. Febrero 27. por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979. Diario oficial miércoles 27 de febrero de 1980.

Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 se ratificó el concurso docente para el ingreso al magisterio y se permitió participar a aquellos profesionales con títulos diferentes a licenciaturas para ser docentes, siempre y cuando se capacitaran en estudios pedagógicos de mínimo un año⁵. La norma en cuestión también promovió control y sanciones al ejercicio docente por práctica inmoral (embriaguez y práctica del juego); igualmente al manejo indebido de recursos destinados a los establecimientos educativos, el abandono del cargo, además se eliminó cualquier injerencia de la Iglesia católica en el magisterio colombiano, en especial de las zonas rurales, ya que por irrespeto a los párrocos podían ser los profesores despedidos por comportamiento indecente, al tener estos cierto control sobre la educación en las localidades⁶. Con lo anterior, se buscó fortalecer la educación, en este caso, desde el gremio docente.

En cuanto a la educación nacional, la modernización promovió una educación homogenizada para el sector urbano y rural, generando innumerables problemáticas debido a que no se identificó la desigualdad presente en las regiones en relación a su desarrollo económico como a las necesidades presentes en cada sector. Por lo señalado, fue más viable la modernización educativa en las regiones con crecimiento productivo e industrial, como el eje cafetero, provocando una fuerte diferenciación educativa regional⁷.

“En esta época es notorio el cambio que se da en el ordenamiento departamental por grado de alfabetismo: los que se vinculan con el nuevo tipo de industrialización son: Cundinamarca, Valle del Cauca, Atlántico y Antioquia quienes sobrepasan a Caldas que hacia 1938 tenía el porcentaje más elevado”⁸.

De ese modo, el desarrollo industrial jugó un papel primordial para impulsar la educación básica en la zona rural, puesto que había mayor facilidad para invertir, lo que se reflejó en el aumento de estudiantes que ingresaron a la educación superior. En el caso de las Escuelas Normales, para Rodrigo Parra, se incrementó la cobertura a raíz de la necesidad de

⁵COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley 115 de 1994. Febrero 8. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial. 41214.

⁶Ibíd., Diana, Soto Arango,28.

⁷ Parra Sandoval, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. Vol. 1”. Bogotá: Fundación FES, 1996., 447p.

⁸ Parra Sandoval, Rodrigo. Desarrollo agrícola, urbanización y educación en la zona cafetera. En: Educación en la zona cafetera, Buenos Aires, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1978., p46.

capacitarse y lograr una oportunidad laboral; los normalistas, por lo general, pertenecían en su mayoría (85%) a la clase media, sus padres eran pequeños propietarios urbanos y rurales o empleados medios y bajos de las empresas públicas y privadas o de la franja del trabajador independiente⁹. Es así, como el desarrollo agroindustrial cobijó solo algunas regiones, promovió en las zonas atrasadas la migración de los campesinos a las ciudades en búsqueda de mejores condiciones de vida.

A partir de los sesenta y setenta, la enseñanza conservó su directriz homogénea dentro del marco de las políticas internacionales para la promoción del crecimiento, modernización y complemento al desarrollo industrial que se suscitaba¹⁰. En este marco, se implementaron nuevas metodologías para mejorar la enseñanza rural, entre ellas el programa Escuela Nueva, ejecutado desde la segunda década del siglo XX por Ovidio Decroly, pedagogo belga, quien realizó estrategias en favor de la competencia lectora, de las matemáticas, la geometría y las ciencias naturales; su metodología pedagógica consistía en el aprendizaje través de la percepción de la imagen de un elemento, donde el estudiante registraba lo observado y se complementaba su conocimiento, cuando el docente le explicaba el funcionamiento o el significado del mismo, en general, se buscaba implementar una formación a partir de la experiencia del niño con el medio .

Posteriormente en la década de 1990, se promovió el método Dewey, enfocado en el conocimiento del medio y su adaptación, concentrándose en la experiencia en relación con el contexto. Este método mantuvo la idea de la Escuela Nueva, pero esta vez, se trataba de establecer una pequeña sociedad en los planteles educativos, para lograr formas de conocimiento con base en una relación entre el estudiante, los maestros y la comunidad educativa en general, “(...) de esta manera se deja de lado el aprendizaje de memoria y se incentiva la investigación, seminarios, proyectos, estudios de campo y prácticas, etc. Más allá, del programa que fija el contenido de la enseñanza, se enfatiza en nuevos elementos

⁹Ibíd., p,57.

¹⁰ Aristizábal, Magnolia. La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 su influencia en las reformas educativas en Colombia. En: Acción Pedagógica, 2012, N ° 21., p 28 - 37.

como ordenadores de la enseñanza: necesidades, tendencias, instintos, que en una sola expresión se denominan los intereses del niño”¹¹.

Ahora bien, con relación a la mujer, se identificó que la educación abrió espacios para su desarrollo a nivel social, en este caso, a través de la docencia, una labor por fuera del ámbito doméstico. Durante el contexto liberal (1930), por el incremento del personal docente, el acceso al magisterio se hizo más evidente, así lo expone la investigadora Vilma Nury Blanco en su estudio de caso sobre Ofelia Uribe, docente que ingresó a la Escuela Normal de San Gil, departamento de Santander, para formarse como maestra, una de las pocas profesiones que le permitía el acceso al mercado laboral de la mujer en aquella época. Ella, desde su formación normalista, observó cómo la educación campesina era la más descuidada del país, sobre todo en el nivel de secundaria que tan sólo se reducía a dos años más, limitándose exclusivamente a conocimientos básicos y nociones de ciudadanía para vísperas de las elecciones¹².

2.2 EDUCACIÓN RURAL: MIRADA DE DOS MAESTRAS CAMPESINAS EN LA REGIÓN CUNDIBOYACENSE, A MEDIADOS DEL SIGLO XX.

A partir de las experiencias de vida de dos maestras rurales, investigadas por Diana Soto Arango, se pueden observar las dificultades que se presentaron en el campo colombiano a mediados del siglo XX¹³. Las docentes Amparo Arango y Andrea Linares, oriundas del municipio de Yacopí, Cundinamarca, fueron testigos de la violencia política de su pueblo de filiación liberal. Esta localidad, según las maestras en su relato, fue bombardeada en 1952, porque difería de la política del gobierno de Laureano Gómez, lo que provocó que las dos mujeres tomaran la decisión de migrar hacia la ciudad para encontrar una mejor condición de vida.

¹¹Ríos Beltrán, Rafael, y Cerquera Cuellar, Martha Yaneth. La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2012, vol. 16, N.º 22., p 157-172.

¹² Blanco Ruiz, Vilma Nury. Ofelia Uribe acosta: crítica a la educación colombiana. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2015, vol. 17, N.º 24., p 17-34.

¹³ Soto Arango, Diana Elvira,. La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras a mediados del siglo XX. Tomo VI, Tunja, FUDESA, 2014, 216p.

Debido a esta situación, las maestras culminan su formación académica e ingresan al magisterio, permitiéndoles obtener estabilidad económica. En ese tránsito, ellas identificaron que el agro en Colombia representaba exclusión y marginalidad por la falta de servicios públicos básicos, de salud y vías intransitables que, a su vez, se reflejaban en la precariedad del sistema educativo¹⁴. De la misma manera, dicha marginalidad se expresaba estructuralmente porque el agro concentraba el 59% de la población y solo existía el 30% de las escuelas¹⁵.

Las historias de vida abarcaron los años de 1948 y 1974, período en el que los cambios urbanos y rurales fueron preponderantes. La violencia que vivieron las maestras determinó su filiación política. Sin embargo, no podían expresarlo en las localidades, porque ello provocaría la pérdida de su trabajo y algunas dificultades con la comunidad.

En el caso de Amparo Arango, maestra liberal, ingresó a la labor docente por recomendación de un conservador, porque el doctor Arango (padre de Amparo), conocía a don Antonio, papá de Mercy, sobrina del político conservador Bohórquez Carrillo, quién le dio el aval para ejercer esta labor. Desde ese momento, en 1953, la maestra llevó a cabo su magisterio en el departamento de Boyacá, a los 23 años y trabajó hasta 1973, cuando se jubiló a la edad de 52 años; realizó su labor en 15 escuelas, inició con un salario de 85 pesos que era entregados en cajas de aguardiente y posteriormente canjeado por víveres y comestibles en la tienda del pueblo.

En el transcurso de su labor docente, identificó las carencias de las escuelas rurales, la falta de una infraestructura eficiente y de implementos educativos, situación que durante su formación educativa en primaria y secundaria no se presentó. Es así como en la escuela ubicada en el Guamal, departamento de Boyacá y las siguientes escuelas rurales, la maestra realizó labores como: la construcción de la cocina para el restaurante escolar, una letrina, la creación de una huerta donde sembraba yuca, maíz y otros productos de pan coger, incluso,

¹⁴ *Ibíd.*, p,23

¹⁵ *Ibíd.*, 30.

con ayuda de los estudiantes, traía todos los días agua de un chorro cercano, para la preparación de los alimentos y el aseo de la escuela.

Con lo anterior, la maestra reconoce que el trabajo directo con la comunidad le permitió realizar innumerables labores para mejorar la infraestructura y otros servicios que el Estado no les proporcionaba, a raíz del difícil acceso y la distancia a la se encontraban las diferentes escuelas rurales. Además, su relación con la comunidad se afianzó debido a que: “Amparo, además de su oficio de “maestra”, se desempeñaba como líder en la comunidad para construir las escuelas, ejercer de partera, curandera, costurera, granjera, cocinera del restaurante escolar, consejera y educadora de generaciones de niños y niñas¹⁶”.

Cuando contrae matrimonio y tiempo después, con el nacimiento de su primera hija, decide interrumpir su labor a raíz de que su marido adquiere un empleo en el almacén de una cárcel de la ciudad de Cali; durante su matrimonio, es maltratada físicamente por su esposo e incluso pierde a su segunda hija, tomando la decisión de separarse y reintegrarse al magisterio continuando su labor en el sector rural.

Al reingresar, continuó observando que los establecimientos educativos presentaban difíciles condiciones para el acceso de transporte, situación que le garantizó que ningún funcionario realizara una visita frecuente. Además le brindó la posibilidad de llevar a su hija a vivir con ella, porque en ese momento, era juzgada por los supervisores e incluso por los sacerdotes por ser madre soltera.

En segundo lugar, se expone la experiencia de Andrea Linares, iniciando su labor a los 19 años en 1934, su título lo obtuvo del colegio María Auxiliadora de Soacha y transitó por 14 escuelas durante un periodo de 32 años. En la Escuela Rural Alto de Cañas, ubicada a 4 horas a lomo de caballo de Yacopí, empezó su magisterio durante la hegemonía liberal en 1930, sin embargo, esta situación no generó problemas para el desarrollo de su labor a pesar de su filiación conservadora.

¹⁶ *Ibíd.*, 111.

Posteriormente, pide su traslado a Ibama donde le otorgaron la escuela de niñas y permanece en este lugar por 17 años hasta la destrucción del pueblo en 1952. En este sector describe, desde su experiencia, que la escuela estaba construida en adobe, zinc y tenía un solo salón, un baño y un patio grande. En esta localidad impulsó a las familias más pudientes de la región a enviar a sus hijas a estudiar y preferiblemente ejercer la labor de maestras.

Del mismo modo, recuerda que las escuelas se caracterizaban por tener un tablero con tiza para impartir las diferentes temáticas, además, una de sus estrategias pedagógicas fue indicarles a sus estudiantes más disciplinadas encargarse de otros grupos para el desarrollo de actividades. La doble jornada escolar que se manejaba en ese momento, generaba que los estudiantes que residían en lugares lejanos a la escuela, se quedaran y llevaran su propio almuerzo o incluso les brindaba algún tipo de alimento, porque la mayoría de ellos eran de escasos recursos.

Una de las experiencias que recuerda son las salidas escolares, cuando los estudiantes con los padres de familia se iban al río que quedaba a media hora de la escuela y con vejigas de res que era costumbre de la comunidad, se inflaban y se usaban como flotadores para que los niños no se ahogaran.

Por lo general, las dos experiencias coinciden en la distancia de las escuelas rurales como su principal limitante para el desarrollo de una educación de calidad; la carencia de vías de acceso, obligaba a que las maestras se desplazaran por más de tres horas para llegar a su destino, lo que dificultaba llevar implementos escolares y que no se presentaran los inspectores escolares.

De la misma manera, se identificó que las maestras tuvieron una filiación política, pero por cuestión de supervivencia no la expresaron frente a la comunidad ni frente a los inspectores escolares. Sin embargo, cuando se identificaba su afiliación partidista, generó en algunos casos, trasladarlas a lugares distantes de las cabeceras municipales como le aconteció a Amparo Arango.

Es entonces, como en el transcurso de sus experiencias, ellas coinciden en que “las escuelas se modernizan en las instalaciones, más por trabajo de la comunidad que por política del

Estado, que no logra transformar en este periodo la escuela unitaria, en métodos de aprendizaje¹⁷”.

En resumen, las historias relatadas por la historiadora Diana Soto Arango, son una ventana para mirar desde otros puntos de vista lo que es ser maestras rurales en la primera mitad del siglo XX que, de ser mujer, se enfrentan a problemas estructurales, muchos de ellos solucionados más por iniciativa de la comunidad que por políticas estatales.

2.3 LA FORMACIÓN RURAL: LA MIRADA DE DOS MAESTRAS RURALES EN EL MUNICIPIO DE SOTARÁ, CAUCA, 1960-2000.

En este punto, es importante destacar como antecedente, la falta de una formalización del magisterio a nivel nacional al presentar un gran número de docentes que carecían hasta el momento de un título oficial o profesional, necesidad que surgió a finales de la década de 1960 e inicios de 1970, en el departamento del Cauca. Básicamente, esta situación se presentaba en gran medida en esta localidad a diferencia de otros entes territoriales, creando por iniciativa del magisterio caucano la facultad de educación, fortaleciendo esta propuesta con el establecimiento del decreto 2277 de 1979, donde el Estado implementó como requisito primordial para el magisterio y su estabilidad laboral, la profesionalización docente.

En segundo lugar, se describe como estudio de caso, la formación educativa de las dos maestras rurales oriundas del resguardo indígena de Rioblanco, ubicado en el municipio de Sotar¹⁸, departamento del Cauca, analizando desde sus experiencias de vida, las condiciones que enfrentaron durante su formación básica, teniendo en cuenta que su localidad no contaba con un desarrollo agrícola eficiente, carecían de la prestación de servicios básicos y de vías de comunicación, esto hacía compleja la situación en cuanto a la enseñanza en los

¹⁷ *Ibíd.*, 137.

¹⁸ El municipio de Sotar¹⁸, se estableció en 1920 como inspección de policía y posteriormente, es adherido como territorio propio del distrito de Timbío hasta el 5 de abril de 1931, denominándose a partir de la fecha, como ente territorial constituido. Archivo Histórico Departamental del Cauca. Registro Oficial, XXII, Popayán, 7 de abril de 1931, #1724.

establecimientos educativos, debido a que era difícil contar con los implementos necesarios, como de una infraestructura educativa de calidad. Posteriormente, se evidencia como ingresaron a la formación superior y su proceso de formalización docente durante este periodo de estudio.

2.4. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA

Para empezar, para la década de los años setenta, la educación presentaba falencias debido a que la cobertura era mínima, incluso eran pocos los que determinaban ser docentes en el país, y quiénes optaban por el ingreso al magisterio, regularmente eran apoyados al estar ligados a una línea bipartidista. Generalmente, para ser docente solo se requería contar con un conocimiento de un arte como: carpintero, sastre, zapatero o ser egresado de los establecimientos educativos dirigidos por comunidades religiosas.

En el caso de los docentes de primaria, ellos eran elegidos por la administración municipal, a diferencia de los docentes en secundaria quienes eran designados por el departamento o el Ministerio de Educación. En contraste, los primeros eran menos beneficiados con el sueldo a diferencia de los segundos, sin embargo, obtuvieron un apoyo pensional cuando se estableció la ley 14 de 1913 donde se les asigna la pensión gracia que era un monto adicional a su sueldo.

En cuanto al escalafón, se establecían cinco categorías, donde la última indicaba que el docente mínimamente sabía leer y escribir, y para su ascenso, tenía que contar con la aprobación del párroco, la junta de acción comunal, vecinos notables de la comunidad y el alcalde. De la misma manera sucedía para los docentes de secundaria, quienes debían estar cuatro años en la categoría y obtener recomendaciones, claro está, el docente que solo había aprobado la formación primaria no tenía derecho ascenso.

En ese momento, INCADELMA, era el ente que capacitaba a los docentes para ascender al nivel de secundaria, otros dirigían cursos de verano dirigidos por docentes que tenían vasta experiencia en el magisterio. En ese momento los movimientos sindicales estaban ligados a

la tendencia bipartidista, incluso existían otro tipo de sindicatos de maestros como: ASONORMA (asociación de maestros del norte del Cauca), ASOINCA (asociación de institutores y educadores del Cauca), asociación de trabajadores de Santander de Quilichao (ANDEPT), asociación nacional de profesores de enseñanza técnica (APROEMCA), Asociación de profesores de enseñanza media del Cauca, asociación colombiana de profesores de enseñanza colombiana ACPES y asociación nacional de maestros consejeros ANAMAC.

A finales de 1960 y principios de la década de 1970, se creó la facultad de educación en el departamento del Cauca, iniciativa que se llevó a cabo por una comisión de profesores, con el objetivo de hacer trámites y presentar los respectivos documentos al Ministerio de Educación. En general, se debía buscar la aprobación oficial. Para Ángel Navia, uno de los docentes afiliados a la asociación de institutores y educadores del Cauca ASOINCA: “inicialmente la solicitud es acá con la Universidad, porque la Universidad es la que va a crear la facultad, pero los trámites necesitaban por ejemplo, el visto bueno del Ministerio de Educación¹⁹”.

Los docentes, con sus propios recursos viajaron hasta la ciudad de Bogotá, para agilizar el proceso de consolidación, uno de ellos fue el profesor José Caicedo Muñoz, logrando “mediante el Acuerdo No. 251 del 3 de noviembre de 1971 emanado del Consejo Superior, fue creada la Facultad de Ciencias de la Educación, como un aporte de la Universidad del Cauca a la solución de los problemas de baja calidad de la educación primaria y secundaria y la escasez de docentes profesionalizados²⁰”. En contraste, para el profesor Ángel Navia: “la iniciativa fue promovida por los mismos docentes, no fue una propuesta por la Universidad y tampoco por el Estado, fue por voluntad y el deseo de adquirir un nivel superior, el principal motivo para la creación de la facultad²¹”.

¹⁹ Ángel Navia.(docente jubilado, adscrito ASOINCA) Entrevistado por: Gresia Fernández Hormiga. 25 de enero de 2019.

²⁰ Facultad ciencias naturales, exactas y de la educación. Universidad del Cauca. (25 enero 2019). Disponible en: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades/facultad-de-ciencias-naturales-exactas-y-de-la-educacion/historia>

²¹ Ángel Navia. .(docente jubilado, adscrito ASOINCA) Entrevistado por: Gresia Fernández Hormiga. 25 de enero de 2019

Es entonces, como se iniciaron labores en 1972, con un grupo de docentes en las instalaciones de la facultad de ingeniería civil, electrónica y de telecomunicaciones en jornada nocturna, porque la mayoría eran docentes en ejercicio. Los programas que se establecieron para ese periodo fueron los de: Español, Biología, Matemáticas, Lenguas Modernas y Ciencias Sociales que se dividió en dos énfasis de Historia y Geografía. Posteriormente, con el aumento de la cobertura, pasaron alrededor de 10 años para que la facultad se trasladará al edificio donde funcionó el Liceo Nacional Alejandro de Humbolt.

Básicamente, la creación de la facultad brindó oportunidades para realizar un programa superior en Popayán, porque anteriormente era difícil debido a que los docentes que procuraban obtener la licenciatura, en algunos casos, se inscribían en cursos o programas a distancia en universidades de otra ciudad, a veces eran clases presenciales pero en otras ocasiones tenían que viajar, por ejemplo, hacía Cali.

Con la creación de la facultad de educación, los profesores que querían ascender en el escalafón realizaban una serie de cursos o licenciaturas; sin embargo, el profesor Ángel Navia alude que no todos los docentes tenían la posibilidad de estudiar, por ejemplo, la gran mayoría en ese tiempo, no podían viajar debido a que sus lugares de trabajo eran distantes de la ciudad y tampoco había un medio de transporte frecuente, por eso quienes realmente pudieron ingresar a la facultad nocturna, fueron los maestros que trabajaban en Popayán y en municipios cercanos como Timbío.

Es importante anotar que la Escuela Normal Superior brindaba una serie de cursos para reunir créditos y subir de categoría a nivel del magisterio, pero hizo necesario la licenciatura y las especialidades para trabajar en los colegios de educación media, porque cuando se realizaban las capacitaciones en este establecimiento, los docentes en este momento, solo podían ejercer su labor en el nivel de básica primaria.

En esta misma década, la formación de los docentes esta ceñida a lo proyectado por Escuela Nueva brindando capacitaciones con respecto al desarrollo del programa en los lugares de trabajo, pero es con el decreto 2277 de 1979 que se establecen una serie de requisitos para el

ascenso del magisterio como la implementación de cursos que estaban bajo la responsabilidad de las Escuelas Normales y la Facultad de Educación²².

En los años ochenta, el Estado con la creación del Mapa educativo, buscaba fusionar los establecimientos educativos, con el fin de recortar planta de personal, estableciendo una huelga indefinida en contra de este tipo de política. Una de las manifestaciones realizadas, fue la marcha de motos hacia Bogotá, situación que hizo que el ministro de educación llegara a la ciudad de Popayán y decidiera no aplicar este tipo de acciones en el departamento.

Con la Ley 115 de 1994, se garantizó la formación para los educadores de grupo étnicos, así como se reitera la profesionalización de los docentes en estudio de posgrado, según lo determinado por el Ministerio de Educación Nacional. Es entonces como las instituciones de educación superior se determinan como los espacios para la adquisición de dichos conocimientos. Asimismo, el magisterio amplía su rango de acción, porque se estableció en 1996, la formación para educadores que atiendan a estudiantes con limitaciones especiales.

En 1998, con el paro indefinido, se logró la cancelación de pago oportuno del salario, de dotaciones, y la retroactividad por la demora en el pago del ascenso. De la misma forma, se validó el establecimiento de las olimpiadas del magisterio, así como, el aval de la secretaria y la Gobernación del Cauca para que ASOINCA coordine las capacitaciones durante la semana de planeación docente, sobre todo aquellos que requieran el ascenso, coordinando una serie de cursos con la Universidad del Cauca y cuando no se requiera de ellos, se llevan a cabo talleres en la sede central.

Posteriormente, con el decreto establecido en el año 2002, la profesionalización se perfila como el medio para mejorar la calidad educativa a su desarrollo y crecimiento profesional, así como la obtención de nuevos conocimientos que generen un mejor cumplimiento de sus labores. En resumen, los decretos 2277 de 1979 y el 1278 de 2002, fomentaron una división

²² Burbano Collazos, Miguel Andrés. Aportes de la formación docente coordinada por ASOINCA en la actividad sindical y sus procesos organizativos. Trabajo de maestría. Popayán: Universidad del Cauca. Facultad de ciencias naturales, exactas y de la educación. 2018. 115p.

en el cuerpo magisterial, debido a que los docentes que se rigen de este último, se le plantean nuevos requisitos de estudio y categorías para el ascenso en el escalafón docente.

2.5 MAESTRA UNIVERSITARIA

El primer caso describe la vida de la maestra Gilda Palechor Palechor, quien nació el 5 de marzo de 1954, desempeñando su magisterio durante 28 años. Inició en 1983, siendo una de las primeras docentes nombradas durante la fundación del colegio “Los Comuneros” en el Resguardo Indígena de Rioblanco, Sotará. Ella no recuerda cuándo inició sus estudios de primaria, aún así, tiene presente el nombre de las docentes que le enseñaron en la escuela de niñas, ubicada en Sotará, entre ellas: Carmen Julia Chicangana, Martha Cerón, Hermelina Sevilla y Cornelia (de quién no recuerda el apellido). Generalmente, las profesoras orientaban los conocimientos básicos, además, le enseñaron a sembrar, cuidar la naturaleza, entre otros aspectos, relacionados a la agricultura. Son pocas las situaciones que puede describir con claridad la maestra Gilda, pues, debido a que era muy niña: “son cosas pasajeras que me acuerdo”²³ (Imagen N° 1).

Ilustración 1. Escuela Rural de Niñas de Rioblanco, Sotará.



Fuente: Archivo. Martha Cerón. Álbum Familiar. 1961

²³Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 5 de octubre de 2017.

Al ingresar al grado quinto, presentó dificultades académicas; le informaron a su padre que debía repetir algunas materias, por ello, él decidió enviarla a Popayán para que terminara el colegio en el bachillerato San Agustín. La futura maestra se traslada a la ciudad, su padre le alquiló una habitación en una residencia donde la mayoría de sus arrendatarios eran estudiantes de colegio y de universidad, a pesar del cambio, culminó con éxito su formación primaria. En cuanto a la enseñanza de conocimientos básicos, se trataba de escuchar al profesor y responder todo lo que orientaban; además, en aquel momento se aprendía todo de memoria, la maestra cuenta: “fue una experiencia tan dura que tuve en mi vida, porque exigían todo de memoria y casi no me gustaba, entonces me iba mal, más que todo en sociales y ya, sí en eso, y lo que más me llamaba la atención, eran las matemáticas²⁴”.

A raíz de problemas familiares, Gilda no ingresó a la secundaria, estuvo desescolarizada alrededor de cuatro años, tiempo durante el cual permaneció en casa cuidando de su abuelo convaleciente. Posteriormente, la familia atraviesa dificultades económicas por lo que decide ayudar a su padre en el oficio de la sastrería, haciendo pantalones u otro tipo de prenda de vestir, lo cual le permite obtener un dinero extra para su familia. Estas circunstancias provocaron que paulatinamente perdiera el interés por seguir estudiando, sin embargo, su hermana menor, cuando terminó el quinto de primaria quiso seguir estudiando, entonces su papá decidió enviarlas a las dos a La Sierra, pueblo cercano a la localidad, para continuar con sus estudios de secundaria.

Gilda inició primero de bachillerato (actualmente denominado sexto grado) en un instituto docente, propiedad de una cooperativa o mutualidad, conformado por padres de familia que se organizaban con apoyo del Ministerio de Educación Nacional y la Superintendencia Nacional de Cooperativa, con el objetivo de brindar la oportunidad de ingreso de los estudiantes de bajos recursos²⁵. A su padre le correspondía pagar la pensión en La Sierra, además: “Allá mi papá pagaba hospedaje y alimentación donde una señora Herminia Cruz,

²⁴ Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 5 de octubre de 2017.

²⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 9a de 1971. Septiembre 22. Diario oficial. por la cual se fomentan los Colegios Cooperativos para la educación popular. (no disponible).

allí el primer año, y ya terminando éramos casi todos adultos, y eran muy poquiticos los que eran de menor edad, los demás eran de 15 años en adelante, los menos era de 10 y 11 años, eran como tres nada más, los demás de 15, 16, hasta 17 y más²⁶”. Al culminar el año, su padre decidió solicitar un cupo en Popayán, las hermanas fueron aceptadas en el colegio Gabriela Mistral, que para entonces era privado. Para ingresar presentaron un examen de admisión, realizado por los profesores. Ocho días más tarde, recibieron un informe, indicando que habían sido aceptadas para ingresar al grado séptimo.

Durante su estancia en Popayán, vivieron por dos años en el barrio Pandiguando en la casa de Heladio Palechor, familiar de su padre, allí pagaban alimentación y alquiler; la casa quedaba cerca al colegio Gabriela Mistral, ubicado en el barrio Valencia, donde en la actualidad se encuentra el auditorio de ASOINCA (calle 5 #11-92). Posteriormente, cuando estaban en cuarto (actualmente noveno grado), se trasladan a una residencia de estudiantes cerca al centro de la ciudad en el año de 1979, junto a su hermana culmina el bachillerato (Imagen N° 2).

Ilustración 2. Diploma de Bachillerato.



Fuente: Archivo. Gilda Palechor Palechor. Fondo Personal. 1979.

²⁶ Gilda Palechor Palechor, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de agosto 2017.

Al terminar el bachillerato, la maestra Gilda presentó el examen ICFES²⁷, pero con el puntaje obtenido no logró ingresar a enfermería superior, por ello, decidió esperar el siguiente año para presentar nuevamente la prueba; entre tanto, su padre atendió su solicitud de estudiar un curso temporal mientras ingresaba a la Universidad; se inscribió al GREGG, instituto que brindaba cursos de secretariado, y que en ese momento, estaba ubicado en el centro de la ciudad, lugar que actualmente ocupa el SENA (carrea 3 # 3- 11). La maestra realizó el secretariado comercial, aprendió en un tiempo estimado de diez meses: mecanografía, taquigrafía y contabilidad.

En el instituto comercial, la jornada de estudio era nocturna, mientras en el día estudiaba para la prueba ICFES, además se inscribió en la facultad de Humanidades de la Universidad del Cauca, para estudiar inglés durante seis meses, en ese tiempo, eran denominados cursos de extensión, también pagados su padre. Para culminar la capacitación en secretariado realizó un trabajo de contabilidad y un examen de mecanografía redactando una serie de cartas en una máquina de escribir en el menor tiempo posible.

La maestra recuerda que el curso de taquigrafía le fue de ayuda cuando ingresó a la Universidad, porque le era más fácil y rápido escribir a través de signos para tomar apuntes, por ello, cuando sus compañeros le solicitaban el cuaderno no le entendían, debido a que “(...) la taquigrafía era con signos, por ejemplo, una raya algo decía, horizontal, vertical, (...) una línea ya decía unas palabras”²⁸.

Cabe señalar que Gilda decidió no estudiar en la Escuela Normal de La Vega, Cauca, debido a que esta formación solo le permitiría enseñar en el nivel de básica primaria. Por el contrario, estudiar una carrera profesional podría brindarle la oportunidad de obtener un nombramiento en cualquier establecimiento educativo y tanto el sueldo como las cesantías serían pagados por el departamento.

²⁷ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior.

²⁸ Gilda Palechor Palechor, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 5 de octubre 2017.

En mayo de 1979, presentó nuevamente las pruebas ICFES, mientras realizaba el curso de secretariado. En agosto le llegó el informe de sus resultados, obtuvo el puntaje requerido para estudiar Licenciatura en español y literatura. Además, tuvo que realizar una entrevista y un examen que consistía en escribir en el menor tiempo posible un texto. Finalmente ingresó al programa seleccionado, tenía clases todos los días de 7 de la mañana hasta medio día, recibía clases en la Facultad de Humanidades ubicada cerca al banco de la república, donde hoy se localiza la Facultad de Artes (carrera 6 # 3-14, centro histórico). De la misma manera, continuó con el curso de inglés por extensión, cursando el segundo semestre.

Durante su formación, recuerda que desde el primer semestre tuvo que leer un gran volumen de libros y era frecuente la realización de trabajos en grupo que, implicaban pasar la noche completa para poder terminarlos; este tipo de ejercicio le permitió consolidar un grupo de amigos de 9 personas que, luego se redujo a 5 integrantes, quiénes desde ese momento realizaron trabajos, talleres juntos y compartían fotocopias de cada materia:

“Por ejemplo, yo sacaba una fotocopia de cuento latinoamericano, de cuento colombiano sacábamos la fotocopia y me lo leía, y se lo prestaba al compañero, él me prestaba la fotocopia de que él sacaba y nos distribuíamos y llegábamos y tal hora y tal hora va, y uno tenía que leer, con una responsabilidad la máxima y nos distribuíamos, más que todo el horario y decíamos a tal hora llegué, y a leer, a leer. Y así nos ayudábamos porque era muy caro en ese tiempo”²⁹.

Para ahorrar en el pago de arriendo, su padre decidió comprar una casa ubicada en el barrio El Empedrado (carrera 3 # 10-46), cerca al centro de la ciudad y por supuesto a la facultad. La cercanía a la Universidad del Cauca le facilitó desplazarse a pie todos los días sin tener la necesidad usar el transporte público, asimismo, pudo llegar temprano a sus clases porque en ese momento, si no llegaba a tiempo, no podía ingresar y se registraban faltas lo que podía generar la pérdida de materias.

²⁹ Gilda Palechor Palechor, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de agosto de 2017.

Cuando regresaba de la Universidad, Gilda preparaba su almuerzo o en algunas ocasiones lo dejaba listo desde la mañana, esta acción la realizó desde que inició la Licenciatura hasta el octavo semestre; sin embargo, la jornada y el aumento de la carga académica provocaron problemas de salud, por esta razón su papá consiguió una persona para que le ayudara en la casa y en la preparación de alimentos, esto fue así durante unos dos meses más o menos.

Durante este periodo, también se presentó un cambio en el programa debido a que se les informó que su título quedaría reducido a un diplomado, eliminando su denominación de licenciados y a su vez, una serie de cursos que se tenían programados desde el inicio de la carrera.

Debido a esto se llevó a cabo una movilización estudiantil, reclamando al Gobierno de ese entonces que no se aprobara esta propuesta. Uno de los principales representantes de la manifestación fue “Lucho Calderón” (asesinado tiempo después), quién dirigió distintas concentraciones y protestas al interior y fuera de la Universidad durante un mes. Este tipo de manifestaciones terminaron con la reunión de los estudiantes y representantes del Gobierno nacional, obteniendo finalmente su titulación como licenciados con la condición de aumentar un año de estudio, para recibir los cursos correspondientes a pedagogía.

Con lo anterior, desde octavo semestre se extendió la jornada de estudio a las horas de la tarde, tiempo en el cual estudiarían ciencias de la educación; el horario era de dos a seis de la tarde y para finalizar con todas las materias correspondientes a su programa académico, decidió, junto a sus compañeros, recibir clases en la noche.

Por lo general, los cursos de ciencias de la educación se enfocaron en pedagogía, didáctica, filosofía de la educación y microenseñanza, dictados en la Facultad de Educación. Con respecto a la didáctica, los preparaban en cómo orientar las clases en un colegio o escuela a través de un plan de estudios, correspondiente a un grado en específico; tenían que entregar este plan con todos los elementos, prácticamente tenían que registrar la materia, el grado, los temas, la forma y los criterios de evaluación que se iban a implementar, etc.

De la misma manera, sucedía en la microenseñanza, donde tenían que preparar y realizar la clase frente a los compañeros, y ellos a su vez, hacían preguntas para que el docente encargado evaluara la capacidad de responder de cada estudiante que en ese momento estaba orientando la clase; además, se determinaba un tiempo límite para este tipo de ejercicios, básicamente, las clases combinaban la teoría impartida por el docente encargado con la práctica que realizaban los estudiantes, a partir de la preparación y exposiciones de diferentes temáticas que se realizaban en cada una de las sesiones.

Para finalizar su pregrado, se les indicó la realización de una práctica final en un establecimiento educativo y se presentaron distintas propuestas como la organización de una biblioteca pública en un colegio privado, la orientación de algunas clases, etc. Decidieron hacer la biblioteca en el colegio Santo Tomás de Aquino que estaba ubicado en la carrera 8ª con calle 7ª, cerca al centro de la ciudad, donde tuvieron que presentar, al director del establecimiento, el anteproyecto y la forma en que organizarían este espacio. Su trabajo se enfocó en adecuar la biblioteca, dividir el material por temáticas y finalmente ubicarlo en los estantes.

La práctica se efectuó por tres meses y durante este periodo recuerda que el día anterior al 31 de marzo de 1983, su grupo de trabajo había organizado y seleccionado los libros por temáticas, pero con el terremoto en Popayán, todo se desmoronó a causa de la caída del techo de la biblioteca y los libros estaban debajo de los escombros, obligándolos a realizar nuevamente su labor.

El terremoto también impactó en su formación académica, al afectar algunas instalaciones de la Universidad, obligándolos a trasladarse por falta de salones a otras facultades. Además, las réplicas continuaron presentándose por todo el mes de abril y “(...) eso todos los días, eso era, pues pasaban mucho los temblores, y de verdad había movimientos, y uno estaba en clase y ¡ay Dios mío!, cómo a querer sentarse en el último puesto, así que medio movía a correr pues, y a veces los profesores salían corriendo y después, decían: “devolvámonos”, pero no se interrumpían las clases³⁰”.

³⁰Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 15 de agosto 2017.

Según el relato de la maestra, las réplicas se presentaban por las tardes y a veces sucedían por las noches, por ello, cuando se terminaba cada sesión les indicaban la hora y el lugar para recibir el próximo curso; esta situación sucedió en las facultades de Educación, Ingenierías y Contaduría (actualmente Derecho, calle 5 # 4-70, centro histórico), en Humanidades no se presentó este tipo de afectaciones. Sin embargo, el semestre continuó a pesar de la crisis de la ciudad a causa del terremoto; además, estas medidas adoptadas por la Universidad, le brindó la oportunidad de terminar a tiempo su carrera profesional.

Asimismo, recuerda que su profesor Alirio orientó en ciencias de la educación cómo afrontar la realidad y sobre todo problemas como: “la poliquitería”, situación propia de los sectores rurales.

De esta forma, los docentes tenían que prepararse para poder sobrellevar esta situación debido a que se estaban preparando en la Universidad y se les proporcionaba el conocimiento necesario para trabajar en la comunidad con prudencia y tranquilidad. El mismo profesor señalaba que la función principal del magisterio era adaptarse al medio, sobre todo en el campo donde la educación es diferente a la impartida en la ciudad, incluso su labor se podía ampliar a la enseñanza de población adulta. Por ello, debían asumir con responsabilidad la formación impartida y por supuesto, tenían que estar preparados para este tipo de aspectos en su lugar de trabajo.

Para la maestra Gilda, fue importante la orientación del profesor Alirio, debido a que les señalaba aspectos propios de la realidad: “bueno, deben tener una madurez (...) van a vivir aquí, usted es de la universidad, van a tener otro espacio, y van a tener choques con la comunidad, y van a tener mucha prudencia, para poder ustedes poder afrontar toda la dificultad (...)”³¹, pero, aun así, las temáticas, los planes de estudio de la educación secundaria giraban alrededor de la ciudad, olvidando aspectos y características propias del contexto que difiere del sector urbano. (Imagen N°3).

³¹ Gilda Palechor Palechor, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 15 de agosto de 2018.

Ilustración 3. Diploma Universitario



Fuente: Archivo. Gilda Palechor Palechor. Fondo Personal. 1983.

Posteriormente, cuando terminó su formación profesional, presentó, aproximadamente por dos meses, hojas de vida en la Secretaría de Educación departamental. Tiempo después, ingresó como docente nombrada en el colegio “Los comuneros” fundado en 1983 en el pueblo de Rioblanco, Sotará, lugar de origen, donde tuvo que orientar áreas como: español, inglés, religión, música, folklor, entre otras. Durante su fundación, optaron por ocupar las instalaciones del internado de señoritas que hacía algunos años se había cerrado, para dar apertura al establecimiento educativo.

En 1996, inició su especialización a distancia en la Universidad Mariana de Pasto³², (institución privada) recibió las clases en el colegio Francisco José de Caldas INEM todos los fines de semana. La jornada iniciaba los viernes a partir de las 5 de la tarde, a los profesores que ejercían su magisterio en lugares de difícil acceso, les permitían llegar a

³² Es una modalidad de estudio que no tiene una sede en diferentes localidades, brindando la posibilidad de ingreso de estudiantes sin límite de edad y ocupación; sin embargo, hace uso de otras instituciones para dictar los cursos presenciales de algunos pregrados o postgrados y son certificados como tal.

las 6 de la tarde, la clase terminaba a las 10 de la noche; el sábado la jornada iniciaba a las ocho de la mañana, finalizando a las cinco o seis de la tarde y el domingo iniciaba a la misma hora, pero terminaba al mediodía, situación que le permitía regresar el mismo día al pueblo, al cual llegaba más o menos a las once de la noche.

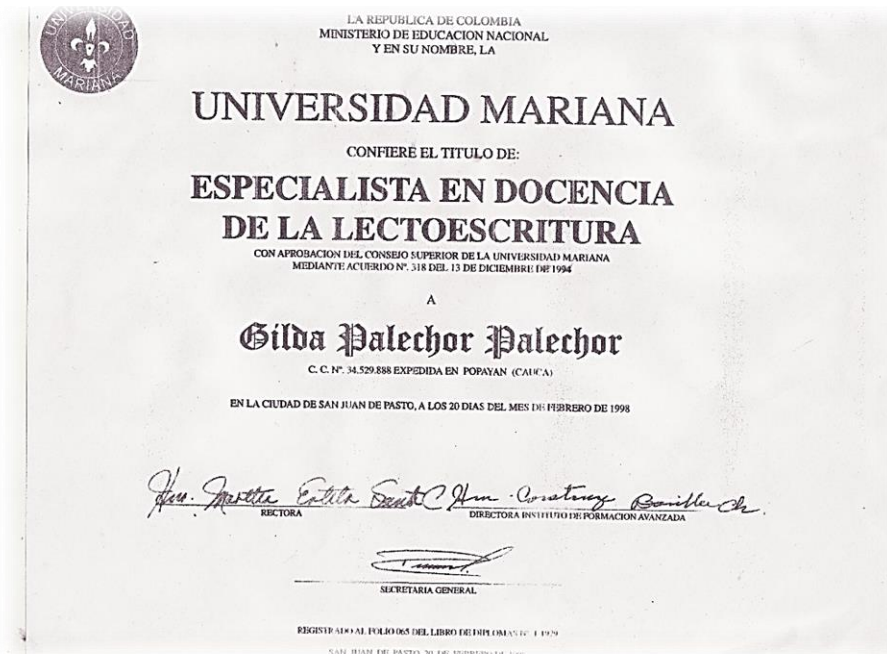
La especialización que ella realizó, fue en compañía de su hermana Imelda Palechor, también maestra, presentando un proyecto que aplicaron en sus respectivos lugares de trabajo, pero al final solo se formalizó en el pueblo de Rioblanco y se tituló: “la resignificación de la lectoescritura con los jóvenes estudiantes del colegio Los Comuneros”.

El proyecto se concentró en evidenciar la cosmovisión indígena de los jóvenes de Rioblanco, Sotará, desde las clases de español, realizó todo tipo de talleres sobre poesía, preguntas de análisis de un texto en específico, dibujos de las tradiciones y costumbres de la localidad, como la danza, el vestuario, las comidas típicas, etc. Es así como este tipo de actividades, expresadas en el medio escrito y en la imagen, fueron las estrategias que la maestra Gilda, al igual que sus compañeros en La Vega llevaron a cabo para, finalmente, compartir sus experiencias de trabajo entre ellos y entre los estudiantes, logrando reflejar las distintas perspectivas culturales que en las dos localidades se desarrollaban, claro está, centrándose específicamente el trabajo de investigación en el lugar de análisis elegido. De la misma manera, hicieron entrevistas a las artesanas como también a personas de la tercera edad que conocían de este tipo de tradiciones.

Con lo anterior, se realizó un proyecto final que fue expuesto a la comunidad educativa, el Cabildo Yanacona de Rioblanco Sotará y finalmente en la Universidad; es importante anotar que la ceremonia de grado fue en la ciudad de Pasto. (Imagen N°4).

En resumen, en el caso de la maestra Gilda la formación académica le brindó pautas para desarrollar su práctica pedagógica en zonas rurales. Durante su preparación profesional identificó los tipos de enseñanza impartidos en los diferentes establecimientos educativos, entre los cuales no se establecía ninguna diferencia, a pesar de la diversidad del contexto y las situaciones propias de cada lugar.

Ilustración 4. Diploma Especialización



Fuente: Archivo. Gilda Palechor Palechor. Fondo Personal. 1998.

2.6 MAESTRA NORMALISTA

En cuanto al segundo caso, se presenta a la maestra Isaura Hormiga Jiménez quién nació el 23 de diciembre de 1955 en Rioblanco Sotará., es la hija menor de 6 hermanos y quién continúa realizando su labor en el magisterio, llevando hasta el momento 39 años de trabajo en 6 escuelas rurales.

Ingresó a la escuela rural de niñas en el pueblo de Rioblanco, Sotará, para recibir su formación básica primaria; la jornada académica era de martes a sábado desde las siete hasta las once de la mañana, y se regresaba de una a cuatro de la tarde; durante este periodo, no existía restaurante escolar y debían desplazarse a sus respectivas casas para almorzar, situación que se tornaba difícil para los estudiantes debido a que sus hogares estaban a largas distancias, pero aun así, se veían forzados asistir a este establecimiento porque no había muchas alternativas de estudio en la localidad, por ello, la mayoría del alumnado solo

estudiaban en la escuela de niños o de niñas del pueblo, porque en las veredas hubo tres o cuatro escuelas aproximadamente y: “había niños que venían de largas distancias de dos horas (...) y para regresarse a la escuela, pues ellos me contaban que tenían que llegar a las seis de la tarde, levantarse a las cuatro de la mañana y traer el desayuno y almuerzo también a la escuela, para no volver a la casa almorzar”³³.

En cuanto a las maestras, recuerda a Martha Cerón y Hermelina Sevilla, quienes de manera regular las llevaban con su respectivo uniforme: jardinera azul, camisa blanca de manga larga, zapatos negros, medias blancas y boina de paño o manto, traje que únicamente se empleaba los domingos en la misa, era fundamental la práctica de la religión católica; los demás días asistían con ropa particular. Sin embargo, era importante llevar la ropa limpia y ordenada, porque se exigía la higiene y la buena presentación personal. Es así como durante este periodo, señala la maestra, no utilizaban zapatos y, aun así, se debía tener los pies limpios en la escuela a pesar del barro o el polvo que se presentara en el camino; fue en tercero o cuarto de primaria que empezaron a usar calzado de manera regular.

Otra de las maestras que recuerda es a Irma Bambague Gómez, porque fue ella quién le enseñó manualidades como tejido, bordados, modistería incluso les enseñó a cocinar. Los cursos fueron fáciles de aprender porque no estaba tan pequeña, incluso manifestó que se retiró un año después de su ingreso, a los cinco años, y se reintegró a la edad de doce al grado segundo, terminando la primaria a los quince.

Durante este periodo no había límite de edad para cursar los diferentes grados académicos, además, los padres de familia en ese momento no se preocupaban por la educación a temprana edad y decían que: “las mujeres éramos de la casa, que teníamos que servir y que los únicos que iban a estudiar eran los hombres³⁴”, por ello, quienes continuaban con la formación secundaria, en su mayoría eran los varones por ser los colegios distantes y tener

³³ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 4 de noviembre de 2017.

³⁴ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 4 de noviembre 2017.

que desplazarse a pie, por lo general se dirigían a la Escuela Normal en La Vega, Bolívar, Almaguer o Popayán.

Con respecto a la infraestructura escolar, describe que las paredes eran hechas en tapia, pisos en primario³⁵, el techo era de teja; además señala que las escuelas de la localidad las habían construido los líderes del Resguardo a través de mingas y con algún aporte y con un aporte solicitado al Estado. Realmente, las escuelas no eran excelentes, porque eran hechas según el saber cultural de la gente, con tapia³⁶, teja y madera traída de la montaña: “cogida a unos días, porque allá se cree mucho en lo de la Luna, no se cortaba nunca una madera en la tarde sino en la mañana, el 3 o 5 de Luna, porque si se cortaba el ocho o en otra ocasión la madera le caía gorgojo (...), entonces, ellos escogían esos días para hacer las mingas y traer la madera³⁷”.

De la misma forma, en la escuela no se contaba con agua potable, por ello la traían desde una región muy lejana a través de sequias hacia el establecimiento, a veces cuando no lograba llegar, debían dirigirse al “chorro” comunitario donde todo el pueblo llegaba para obtener lo necesario y así solventar sus necesidades básicas; las profesoras los enviaban con tarros de botellas a traer el agua para hacer el aseo, para las plantas y para lavarse las manos.

Cuando ingresa el acueducto al pueblo, este fue elaborado por la comunidad y los estudiantes a través de mingas iniciando desde la bocatoma ubicada en la zona denominada “la cortadera”, a dos horas del pueblo de Rioblanco, con el apoyo de 200 o 300 personas, llevando ladrillo, arena, cemento, terminando así, esta obra en la región (Imagen N°5).

³⁵ cemento

³⁶ Tierra pisada

³⁷ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 4 de noviembre 2017.

Ilustración 5 Certificación Básica Primaria Escuela de Niñas Rioblanco, Sotará.

AA 06927655

Departamento del Cauca.
Municipio de Sotará

El suscrito Director de la Escuela Rural de Niñas de Rioblanco, de acuerdo al Libro de Calificaciones y a petición del interesado:


C E R T I F I C O :

Que la alumna ISaura HORMIGA JIMENEZ cursó en este Establecimiento el Quinto Grado de Enseñanza Primaria y obtuvo al finalizar el año escolar de 1.969-1.970 las calificaciones siguientes en las Áreas de estudio que señala el Decreto No1710 de 25 de Julio de 1.963.

| ÁREAS | INTEGRIDAD H. SERVICIOS | CALIFICACIONES NUMÉRICAS - LETRAS |
|------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|
| EDUCACION RELIGIOSA Y | | |
| MORAL/ | 3 | 4.30Cuatro Tres Cero |
| MATEMATICA | 5 | 3.70Tres Siete Cero |
| LENGUAJE | 6 | 4.60Cuatro Seis Cero |
| ESTUDIOS SOCIALES | 6 | 3.30Tres Tres Cero |
| CIENCIAS NATURALES | 6 | 3.80Tres Ocho Cero |
| EDUCACION ESTETICA Y | | |
| MANUAL | 4 | 4.60Cuatro Seis Cero |
| EDUCACION FISICA | 3 | 4.60Cuatro Seis Cero |
| CONDUCTA | | 5.00Cinco Cero Cero |

Dado en Rioblanco a los Trece (13) días del mes de Octubre de 1.972.

Es fiel copia de su Original, para constancia firmo:


 Angel Hernay Cerón F. Director de la Ela.
 C.C. #4.773.941 de Sotará.

Fuente: Archivo. Isaura Hormiga Jiménez. Fondo Personal. 1972.

A la edad de 19 años ingresó en el colegio cooperativo de La Sierra, Cauca, pueblo vecino, allí realizó primero y segundo de bachillerato (actualmente grado sexto y séptimo), pagando una pensión mensual aproximadamente de \$15.000 a \$20.000 pesos para poder solventar el sueldo de los profesores; posteriormente, al no contar con los recursos necesarios para continuar sus estudios, obtiene una beca en Popayán para cursar enfermería en la escuela de auxiliares en vías respiratorias, establecimiento dirigido por monjas, donde uno de los requisitos era la culminación del segundo nivel de secundaria.

De la misma manera, presentó un examen de admisión que aprobó, pero tan solo realizó el primer semestre de enfermería, porque en primer lugar, fue un cambio abrupto del campo a la ciudad y le fue difícil acostumbrarse, además su padre no podía enviarle regularmente

dinero para solventar sus necesidades; en segundo lugar, después de dos meses de formación teórica, realizó la práctica en el Hospital San José y no pudo ejercer con facilidad lo aprendido, sintiéndose incapaz de continuar, tomando la decisión de retirarse.

Durante la realización de este curso en la ciudad, vivió en la casa de su hermano Darío Hormiga, ubicada en el barrio Tomás Cipriano de Mosquera; al retirarse continuó con sus estudios el año siguiente, pagando esta vez por su cuenta los gastos que implicaban su formación secundaria.

Es así como ingresó a Carvajal, fábrica de papel dirigida por empresarios estadounidenses y ubicada diagonal a la glorieta de la Chirimía (calle 13 # 15 - 02), lugar donde trabajó todos los días de lunes a viernes en la mañana y, durante la noche, estudió en el colegio FETRACAUCA (Federación de trabajadores del Cauca), establecimiento que fue dirigido en ese momento por José Domínguez, jubilado en la actualidad. Describe que los profesores eran practicantes de los últimos semestres de los diferentes programas de licenciatura de la Universidad del Cauca, y con ellos culmina su formación secundaria. La jornada iniciaba desde las 6:45 hasta las 11:15 de la noche, además, señala que no recibían materias como educación física y manualidades, a raíz de la falta de un espacio deportivo y del tiempo para poder llevarlos a cabo, pero a pesar de ello decidió estudiar en esta jornada, debido a que no contaba con el apoyo de su familia para terminar sus estudios en la ciudad.

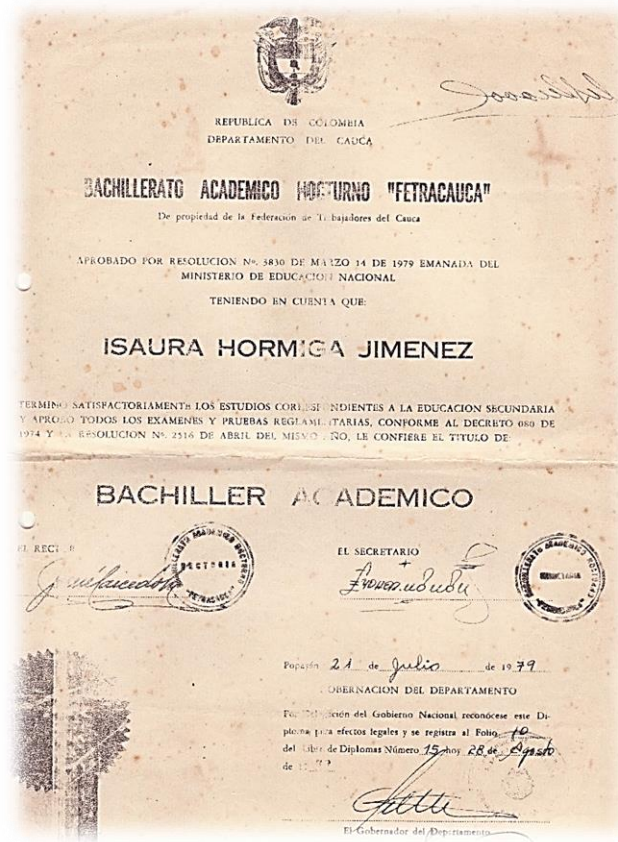
En Carvajal, la jornada iniciaba desde las siete de la mañana (7.00 am), salía a las doce y media (12:30 pm) y regresaba a la una de la tarde (1:00 pm); a aquellos que estudiaban en la noche les daban la prioridad de salir a las cinco y cuarenta y cinco, (05:45 pm), aprovechaban para comer rápidamente y dirigirse al colegio FETRACAUCA; sin embargo, en diciembre tenían que reponer el tiempo, por ello, durante las vacaciones continuó trabajando incluso en la noche, porque obtenían dinero extra para solventar sus necesidades básicas.

Durante su trabajo en la fábrica, su labor se enfocó en la sección denominada: “el despedadero”, donde organizaban libros de cuentos con sus respectivas figuras e imágenes

que implicaba un manejo cuidadoso de los materiales. Este trabajo era supervisado por una sola persona quien les informaba que por cada hora tenían que realizar sesenta libros, persona que no cumpliera con la meta establecida, era despedida; asimismo, se revisaban los libros y si alguno presentaba defectos, la persona encargada tenía que organizarlo durante su tiempo de descanso.

Al terminar su formación secundaria, el 21 de julio de 1979, el grupo organizó un viaje de excursión a la isla de San Andrés; ella y sus compañeras de trabajo deciden retirarse de la fábrica para poder ir de viaje, además durante ese momento, todavía se presentaban facilidades para obtener empleo en empresas como la Lotería del Cauca, empaques del Cauca, la Licorera y la Federación de cafeteros, donde la especialidad era recibir mujeres; asistieron al viaje días después de su graduación (Imagen N° 6) .

Ilustración 6 Certificado Bachiller Académico. FETRAUCA.



Fuente: Archivo. Isaura Hormiga Jiménez. Fondo Personal. 1979.

Al regresar de su viaje, le informan que por solicitud de la comunidad en la vereda Chapiloma, ubicada en el corregimiento de Rioblanco Sotará realice el ejercicio de la docencia por tres meses aproximadamente, debido a que se creó la escuela en esta zona; al terminar el año de 1979, le informaron que debe trasladarse a la escuela El Salado las estrellas, establecimiento que también se creó en esta localidad y que estaba ubicada en el mismo municipio. Desde este momento, se le indicó en la Secretaría de Educación del departamento capacitarse en la Escuela Normal Superior de Popayán para dar cumplimiento al Decreto 2762 de 1980, estipulado por el Ministerio de Educación Nacional, ofreciendo los cursos para profesionalizar a los docentes que ejercían su labor en los establecimientos educativos públicos y no públicos (actualmente privados), para obtener el título de Bachiller pedagógico ³⁸.

En cuanto a las actividades que realizaron durante esta capacitación, recuerda que se desarrollaron de manera teórica y posteriormente práctica. En relación al primer aspecto, describe que en su mayoría se hizo uso de talleres y exposiciones en grupo; en segundo lugar, las prácticas eran frente a los compañeros sobre cómo orientar una clase y qué tipo de elementos o ejercicios se podían llevar a cabo, además, señala que debían expresarse de manera natural, sin exagerar, con todos los conocimientos del área, debido a que eran evaluados por las maestras asesoras que los observaban durante la práctica, estas actividades posteriormente serían la base estructural para orientar sus clases a los estudiantes en los diferentes establecimientos, tanto urbanos como rurales.

Básicamente, las prácticas se hacían en el salón de clases donde recibían las mismas orientaciones o a veces eran a campo abierto, por ejemplo, para dictar el área de educación física el docente recurría a las canchas de la Normal. De este modo, durante la formación, no

³⁸ Es importante señalar que los cursos se ofrecían para el ascenso del escalafón exceptuando a los docentes que ejercían su magisterio en el nivel superior, debido a que ellos tenían otras especificaciones. COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 2762 de 1980, octubre 31, por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. Diario oficial. 35634.

tuvieron salidas a otros lugares o eventos porque el tiempo era muy corto y la mayoría de personas residían o trabajaban en lugares lejanos, por ello “teníamos que, alguna partecita de vacaciones que nos quedara, disfrutarla”³⁹. La capacitación, durante la primera etapa fue la más larga en los meses de julio y agosto; la segunda etapa fue en diciembre, incluso terminaron antes del tiempo estimado. El curso se realizaba en jornada continua de siete de la mañana (7:00 am) a 1 de la tarde (1:00 pm) y cuando se realizaban las prácticas, que por lo general eran bastante largas: “terminábamos a las 2 o 2:30 de la tarde”⁴⁰.

Recuerda una anécdota que presentó cuando estaba finalizando la capacitación: para el área de ciencias naturales tuvieron que llevar a cabo un trabajo en grupo acerca del esqueleto de un conejo, debían organizar y enumerar cada una de sus partes, este ejercicio se había tornado complicado y difícil de realizar, de pronto, cuando ya estaban finalizando, uno de sus compañeros derribó el esqueleto y lo destruyó en su totalidad; se vieron obligados a elaborar de nuevo todo el trabajo. Esta situación fue para ella difícil de sobrellevar, incluso para sus compañeras, quienes llegaron al punto de no continuar con el ejercicio, sin embargo, tuvieron que repetirlo porque era la presentación final para esta área, esta vez fueron más rigurosos para desarrollar el trabajo, terminaron alrededor de la una de la mañana y entregaron finalmente la estructura al día siguiente.

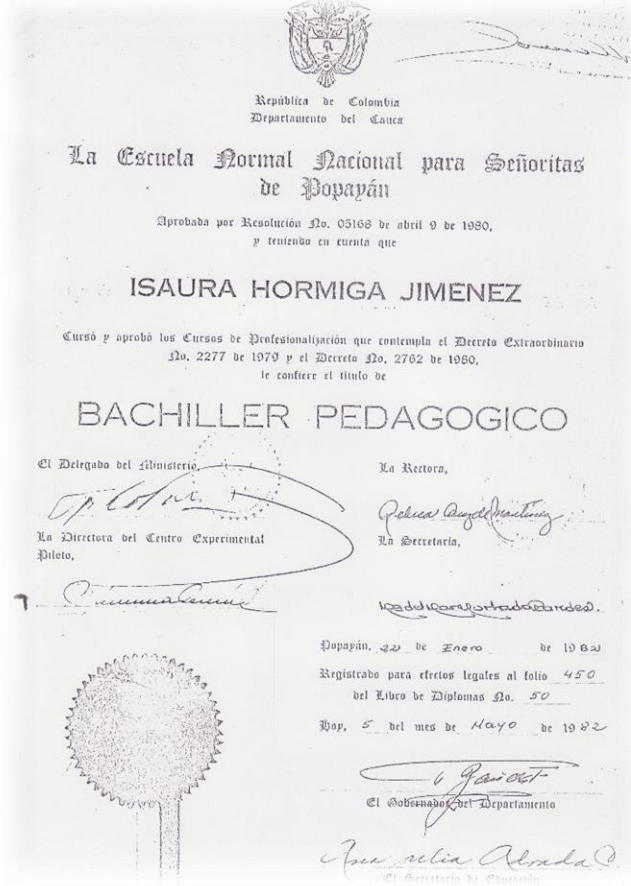
Es así como en el año de 1980, los maestros que ingresaron como bachilleres académicos tuvieron que validar dos años en uno, cumpliendo con lo establecido por el sistema de capacitación del magisterio como del programa de estudio de la Escuela Normal Superior, para finalmente cursar áreas relacionadas a la pedagogía. La capacitación fue dividida en dos etapas: la primera, en el mes de julio y agosto durante las vacaciones de mitad de año, y la segunda, en el mes de diciembre. Con lo anterior, recibió el título de bachiller pedagógico, documento que era requerido para poder ingresar al escalafón como para continuar ejerciendo su labor docente; ello le proporcionó recibir el pago de su sueldo según su categoría o nivel

³⁹ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevista por: Gresia Fernández Hormiga, 19 de julio de 2017.

⁴⁰ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevista por: Gresia Fernández Hormiga, 19 de julio de 2017.

de estudio y de otros beneficios que en ese momento se destinaban al magisterio. (Imagen N°7).

Ilustración 7 Diploma Bachiller Pedagógico



Fuente: Archivo. Isaura Hormiga Jiménez. Fondo Personal. 1982.

Posteriormente, continuó capacitándose a través de cursos para ascender en el escalafón, a pesar de que las zonas de trabajo eran lejanas; por lo general, las escuelas siempre fueron de un día, dos días de distancia; las zonas donde ejerció su magisterio eran las más lejanas, además, al ser maestra municipal, el sueldo era bajo a diferencia de otros profesores, sin embargo, llevó a cabo este tipo de capacitaciones durante las vacaciones para adquirir nuevos conocimientos.

De la misma manera, recuerda que se dictaban áreas relacionadas con las matemáticas, religión, español y cada una de ellas representaba un número determinado de créditos, cursos pagados por cada uno de los docentes, es así como la suma de cada capacitación certificada y el tiempo laboral llevado hasta el momento, contribuía para subir en el escalafón y por ende de ingreso mensual. Asimismo, recuerda que una vez, realizaron un curso en la cabecera municipal de Sotará que les facilitó el transporte y asistencia de los docentes rurales, pero generalmente, recibieron este tipo de capacitaciones en la Universidad del Cauca, ASOINCA y en la Escuela Normal Superior de Popayán, establecimientos certificados por el Ministerio de Educación Nacional y el sistema de capacitación del magisterio, en el departamento del Cauca.

Con lo anterior, las maestras coinciden en un aspecto: su formación no estuvo direccionada realmente a prepararlas para ejercer su labor en el sector rural, incluso se dejan de lado las situaciones que puedan presentarse y no se analiza si las temáticas están acordes a este sector porque “todo era globalizado”, eran pocas las veces que tenían que realizar trabajos relacionados con la zona rural.

Sin embargo, la maestra Isaura Hormiga señala que su procedencia indígena y el trabajo en “mingas”, aportaron para poder organizar su trabajo pedagógico y trabajo educativo (comunitario) con los padres de familia, y así, desarrollar su labor en este sector, básicamente:“(…) para llegar a una escuela rural, se sigue la misma línea de nuestra cultura, se trabaja con los padres de familia, con los niños, allí es donde uno va educando a los niños para que se ayuden en grupo, mutuamente para que los trabajos puedan progresar, tanto en la parte académica, cómo en la parte cultural (...)”⁴¹. De la misma manera, la maestra Gilda Palechor, alude que su labor pudo llevarla a cabo porque conocía el medio de trabajo, debido a que era oriunda de este sector y sabía cómo trabajar y las temáticas o metodologías en este contexto.

⁴¹ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 25 noviembre de 2017.

En resumen, las maestras rurales, desde su formación académica identificaron las múltiples problemáticas como la falta de vías y la baja producción agrícola e industrial que se presentan en este sector rural, generando que migraran hacia la ciudad para lograr una mejor condición de vida. Su mirada refleja la falta de apoyo del Estado hacia aquellos sectores que carecen de un desarrollo productivo eficiente, siendo este tipo de zonas las que continúan evidenciando una baja calidad educativa.

CAPÍTULO III.
EXPERIENCIA MAESTRA: EL ROL DE LAS MAESTRAS RURALES A TRAVÉS DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EDUCATIVAS. SOTARÁ, CAUCA, 1979-2000.

“Esta función docente de entrelazar mundos diversos por medio de la práctica docente, de enseñar el contenido cultural y cognoscitivo de otros mundos, de ser agente de interculturación, convierte al maestro en un actor fundamental de la generación de valores en la sociedad¹”.

3.1 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo se ocupará de exponer las experiencias de las dos maestras que ejercen el magisterio en los niveles de básica primaria y secundaria en el municipio de Sotará, desde finales del siglo XX. Esto se hará mediante la descripción de sus prácticas pedagógicas y educativas, base fundamental en la labor docente que permite analizar las acciones que se llevan a cabo en las zonas rurales, y que se presentan de una manera diferente a las dinámicas del sector urbano.

Respecto al primero, práctica pedagógica, se refiere a la labor de los maestros al interior del aula, atendiendo a las dinámicas o estrategias metodológicas que llevaron a cabo. Por práctica educativa, se alude a la relación social y comunal que los maestros construyen mediante su labor de magisterio con los padres de familia, estudiantes y comunidad en general; acción que permite el desarrollo de proyectos o actividades para solventar las necesidades que en gran medida presentan los establecimientos de las zonas rurales y de difícil acceso².

Con lo anterior, es pertinente señalar que la maestra Isaura Hormiga Jiménez, quien culminó su capacitación normalista en Popayán, realizó su labor en los niveles de primaria y en escuelas multigrado en cinco veredas del municipio de Sotará; en cambio, la maestra Gilda

¹ Parra Sandoval, Rodrigo. La calidad de la educación, universidad y cultura popular. Bogotá, Tercer Mundo Editores en coedición con la fundación para la educación, FES, 1992,. 272p.

² BRUMAT, María Rosa. Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. En: Revista Iberoamericana de Educación, 2011, N.º 55,p 1-10.

Palechor Palechor con su licenciatura y especialización, enseñó a nivel de secundario y media, realizando su actividad en el colegio “Los Comuneros” del Resguardo Indígena de Rioblanco.

Es importante señalar, como el municipio en mención, está inmerso en el macizo colombiano, donde se presentan problemáticas sociales, políticas y económicas, por ejemplo, el desplazamiento, las diferencias económicas y la violencia (narcotráfico y los grupos armados ilegales), aspectos que incidieron y continúan proyectándose en la educación, situaciones que enfrentan los grupos indígenas, campesinas y afro descendientes que habitan la región.

De esta manera, se evidencia a lo largo de los relatos como el modelo educativo que se desarrolla en la escuela, no fomenta una identificación con el territorio, desconociendo la identidad propia de las comunidades, debido a que “la función social de la escuela ha sido relegada, el sistema la convirtió en el escenario idóneo en el que se prioriza las competencias laborales basadas en currículos y estándares que no responden a las necesidades culturales, económicas y cosmogónicas de contextos pluriculturales y biodiversos³”. Desde este enfoque, se espera ampliar la perspectiva de los estudios en educación rural, en especial en la localidad, analizando la forma como las docentes a pesar de las problemáticas de la región, buscan implementar estrategias y dinámicas que logren los estudiantes ser conscientes de su realidad, de su contexto.

El presente apartado busca evidenciar como se lleva a cabo el magisterio de las docentes en este territorio, debido a que no se cuenta con un análisis de las condiciones que en materia educativa se presentan en este sector del macizo colombiano, como es el caso del municipio de Sotará, Departamento del Cauca, durante este periodo.

³ Mamián Zemanate. Anderson Alfonso, Cajibío y Gironza, Dary Candelaria, Guzmán Pino, Duber Ney, et., al. Pedagogía de la resistencia del pueblo macizo y la educación intercultural en contextos educativos de la vega y bolívar cauca. Tesis de maestría. Popayán. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias sociales y Humanas. 2016., p 17.

3.2 EXPERIENCIAS EN LAS ESCUELAS MULTIGRADO

En esta sección, se describe la experiencia de la docente Isaura Hormiga Jiménez, quien inició su trabajo al culminar su formación secundaria en la institución educativa FETRACAUCA, donde se graduó en 1979; en este mismo periodo, se le solicitó su colaboración como docente en la Escuela Chapiloma, ubicada en el Resguardo Indígena de Rioblanco, Sotará. El proceso de selección, según la maestra, se llevó a cabo en una de las reuniones que se realizaban en el pueblo; las escuelas eran costeadas por la comunidad, por tal razón sus miembros decidían qué docente elegir para los establecimientos que se habían constituido hasta ese momento. En aquel tiempo, los bachilleres académicos, así como los normalistas, eran escasos; además ella era reconocida en el sector por realizar trabajo comunitario, ella decidió aceptar la petición de la comunidad, a pesar de que el sueldo era bajo, pero la motivó el hecho de regresar a su lugar de origen y colaborar con la población.

Al iniciar su trabajo se presentó una contrariedad debido a que se le notificó por documento público que realizaría su labor en la escuela Las Minas, vereda que pertenecía al corregimiento de Rioblanco; ella no conoció realmente el motivo de esta equivocación, no sabe si fue error de la administración municipal, sin embargo, realizó su labor educativa en Chapiloma.

En ese momento, la escuela se ubicó en la casa de Tiberio Narváez, allí también se almacenaban productos agrícolas que se ubicaban en la esquina del salón donde la maestra debía instruir a los estudiantes; en esa época se contaba solo con el servicio de agua. La labor educativa se desarrolló en este lugar durante un mes aproximadamente, luego continuó en el rancho de paja, construido por la comunidad; la maestra recuerda que las paredes eran de bahareque, el piso de tierra y no contaba con un tablero, por ello consiguió tres tablas que fueron pegadas por ella y los padres de familia y, para escribir utilizaba una tiza, en sus palabras:

“no era un tablero bien sofisticado, no era uno bien hecho, de cemento, nada, nosotros nos tocó así empezar y colaborar con las mingas, para poder terminar o levantar la escuela, en ese tiempo ni existía escuela, era una casita, un ranchito prácticamente, donde los niños acudían con ese amor a estudiar, porque las escuelas eran distantes, y del pueblo, había casi una hora y media (...)”⁴.

De la misma manera, señala que en ese momento no había migración hacia otros lugares, todavía se mantenía la gente en el Resguardo y en las veredas, por ello, la población estudiantil era numerosa; además era una gran responsabilidad porque se debía atender a quienes asistían a este establecimiento. Según ella, el sueldo que recibía no era adecuado porque se trataba de la atención a una escuela multigrado (de primero hasta quinto de primaria); en ese momento recibía dos mil pesos (\$2.000) y atendía 10 niños, posteriormente aumentó a 30 niños, incluso hubo una época donde tuvo que atender alrededor de 45 niños en total.

Como ya se mencionó en este lugar, se contaba con el servicio de agua, pero en cuanto al espacio, la maestra manifiesta que era reducido porque no se tenía un lugar para que los niños jugaran, tampoco se contaba con una huerta casera; incluso, durante el inicio de su labor, no se tenía el servicio de restaurante escolar (beneficio que realmente se obtiene en 1980), sin embargo, ella toma la iniciativa de arrendar uno de los predios de los padres de familia, quienes otorgaban el permiso para realizar la huerta.

De esta forma, para la maestra era indispensable y hacía parte de la cultura de la localidad tener un espacio para el cultivo de diferentes productos; además, le fue fácil enseñar temas relacionados con agricultura, el cuidado de las plantas y la siembra de productos de pan coger debido a que se fomentaba este tipo de aprendizaje desde los hogares de los estudiantes; con esta dinámica pretendía incentivar la siembra de productos de la región, así como la relación de conocimientos básicos. El sector se caracterizaba por tener un clima frío donde se sembraba cebolla larga, cebolleta, ulluco, papa, maíz, frijol y todo tipo de hortalizas.

⁴ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

En cuanto a la organización de su trabajo, decidió dividir la jornada académica en dos: desde las 7:30 de la mañana hasta a las 12:30, posteriormente regresaban todos los estudiantes de 1:30 hasta las 6:00 de la tarde. Esta dinámica se realizaba en primer lugar, porque no le alcanzaba el tiempo para enseñar en una sola jornada a los cinco grupos y, en segundo lugar, esta estrategia le permitía atender durante veinte minutos a cada grado y, en lo posible, que se dieran todas las áreas para que los estudiantes recibieran la programación completa.

Esta estrategia cambia debido a que se implementa la jornada continua, que iniciaba a las 7:00 de la mañana y se prolongaba hasta la 1:00 de la tarde; en este periodo se disminuyó el tiempo que ella le dedicaba a cada grupo, pero se logró sobrellevar a raíz de la implementación del programa de Escuela Nueva, haciendo uso de guías de trabajo, por eso:

“cuando ya llegó lo de Escuela Nueva, pues fue una parte de ayuda por medio de guías, entonces ahí le quedaba más fácil, le quedaba tiempo de dejar un ejercicio en grupo y seguir con otro grupo hasta terminar con todos los grados, y volver y revisar, entonces eran diez o doce minutos cada grado que uno le daba y de todas maneras trataba lo mejor posible de que toda la programación se diera completa”⁵.

La docente afirma que el programa de Escuela Nueva se desarrolló de manera eficiente en esta zona porque el trabajo en grupo era un eje fundamental, además era una de las acciones que caracterizaba a esta localidad y que se fortaleció tanto en la parte académica como a nivel social, logrando que toda la población, empezando por los niños, participara en los trabajos comunitarios.

Otra de las estrategias que implementaba era explicar la temática y luego dejar ejercicios en clase a un grupo determinado, lo anterior le daba tiempo para continuar con otro grado; de la misma manera, la maestra orientaba clases globales a todos los grupos. Por ejemplo, cuando realizaba temáticas en relación a religión o con el área de matemáticas, lograba explicar un tema general, iniciaba con primero hasta tercero y de la misma manera lo realizaba con cuarto a quinto: “si yo iba a enseñar la suma o la división desde primero hasta tercero pues, iba los de primero con menos números, los de segundo, con unidades y decenas, los de tercero

⁵Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevista por: Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

unidades, decenas y centenas, pero todo lo estaba explicando en un mismo tema en un mismo tiempo ¿no? (...)»⁶.

La maestra Isaura hacía lo posible para explicar con material real, para que los estudiantes aprendieran de manera eficiente las temáticas, por ello, hizo uso de elementos del medio como hojitas, palitos, piedritas, semillas de maíz, de frijol, etc. En relación con el área de Educación Física la docente hacía uso de canciones infantiles, de juegos tradicionales como la cuarta, que se realizaba con una moneda; también se jugaba con el trompo, al tejo, fútbol, basquetbol; prácticas que según la maestra se fomentaron en los estudiantes.

Asimismo, durante su estadía en la localidad, la comunidad le brindó la posibilidad de un espacio donde podía alojarse cuando llovía o el clima no le permitía transitar por el camino de herradura que se dirigía hacia el pueblo. La maestra recuerda que la escuela, en ese momento, se localizaba en la parte alta de la vereda y el último tramo del recorrido tenía que subir una loma. Dicho recorrido tomaba alrededor de dos horas para llegar al establecimiento, por eso optó por quedarse en la casa de una familia desde el día lunes y regresar al pueblo el viernes en la tarde o, a veces, cuando tenía alguna emergencia, bajaba el día miércoles. Posteriormente, el espacio que le habían otorgado los padres de familia para su estancia se terminó, entonces tuvo que caminar todos los días hacia Rioblanco, donde se encontraba su casa de habitación, este recorrido le tomaba dos horas aproximadamente.

Esta primera experiencia fue corta, ejerció como docente solo por tres meses (septiembre, octubre y noviembre), al finalizar el año de 1979 se le informó su traslado hacia la vereda El Salado las estrellas, ubicada al norte del municipio de Sotará, zona de población campesina, en su mayoría.

Desde este momento, ella identificó que su traslado estuvo ligado al bipartidismo, porque el alcalde era de filiación conservadora, incluso, fue un militar quién quería favorecer a los maestros de su misma afiliación política en un establecimiento cercano a la cabecera o con

⁶ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

una vía de comunicación transitada; en contraste, para aquellos que eran liberales como la maestra en cuestión, los desplazaba a sectores de difícil acceso, acción que por lo general realizaban para incentivar la renuncia de los docentes, sin embargo, esta situación no generó que ella desistiera de su magisterio, debido a que le era indispensable este trabajo para su sostenimiento económico.

Durante su llegada al establecimiento ubicado en la vereda: el Salado las estrellas, la maestra recuerda que inicialmente le fue difícil adaptarse a ese contexto, debido a que el ambiente era muy diferente. En su lugar de origen, a pesar de que no se tenía una infraestructura escolar adecuada, la gente colaboraba, estaba pendiente de la información o propuestas presentadas por el profesor y se trabajaba en equipo para organizar la escuela. Pero cuando llegó a la zona campesina, evidenció que el trabajo en comunidad y la organización eran deficientes; además, la zona contaba con una población reducida y ellos: “no sabían qué era una minga, que había que hacer reuniones para trabajar, que había que hacer una reunión y programar una minga para organizar la escuela⁷”, incluso durante su llegada observó que el establecimiento estaba constituido tan solo por “algunas paredes, un techo de zinc, no tenía puertas ni ventanas, el salón estaba en tierra, tenía un tablero hecho con trozos de madera y había solo tres bancas hechas por los padres de familia; básicamente, la escuela carecía de servicios básicos, excepto el acueducto, debido a que en ese tiempo fue ejecutado por la comunidad”⁸.

Por esta razón decide realizar una primera reunión a la que asistieron cuatro padres de familia; sin embargo, continuó llevando a cabo reuniones para concienciar a la comunidad de las necesidades relacionadas con el arreglo de la infraestructura escolar, ya que cuando había corrientes fuertes de viento se levantaba el techo, igualmente el salón se inundaba en temporada de lluvias; esta situación provocaba que tuvieran que arrinconarse en una esquina para continuar con las clases. Posteriormente la comunidad educativa solicitó recursos a la

⁷ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

⁸ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), Entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

Alcaldía para mejorar las condiciones que presentaban los estudiantes durante su formación básica.

Con lo anterior, la labor impulsada por los padres de familia se desarrolló a lo largo de dos meses, el concejo municipal aprobó cien mil pesos (\$100.000) recurso que se destinó a la compra del cemento. Entre tanto, los otros materiales para completar la escuela se obtuvieron poco a poco, a partir de actividades como rifas, festivales donde se vendían empanadas, entre otros alimentos. Estas acciones, se fueron consolidando en la localidad para finalmente completar una sección de la escuela; este proceso continuó durante cinco años hasta que terminó la construcción de los andenes, el salón se repelló, se organizaron las puertas, ventanas, se adecuaron los baños, incluso, se realizó una habitación para la docente.

Es importante señalar que, durante el primer año de trabajo en el establecimiento, la maestra tuvo que caminar media hora, aproximadamente, desde la escuela hasta la casa de los padres de familia que le brindaron hospedaje. Posteriormente, cuando se completó la infraestructura, se quedaba en la escuela y cada fin de mes se dirigía a Paispamba (cabecera municipal) para recibir su sueldo. Con respecto a este último punto, señala que cuando fue trasladada a la zona campesina su pago aumentó a tres mil pesos (\$3.000), dinero que usaba para comprar la remesa que tenía que llevar “al hombro” hasta la escuela. Asimismo, cuando no iba hacia la cabecera municipal, se dirigía los fines de semana hacia Popayán para visitar a sus familiares, sin embargo, el recorrido era largo porque desde la escuela tenía que bajar a pie hasta Timbío, que se encuentra a dos horas, porque no había una carretera. De la misma manera, la maestra optaba por un camino alternativo, pues hasta cierto punto llegaba la carretera y hacía uso de los carros lecheros que subían a las cinco o seis de la mañana, donde llegaba a la entrada del camino, tomándose hora y media para llegar a la escuela; por ello, salía cada quince días o cada mes debido a que le implicaba un recorrido bastante complicado y a veces difícil de transitar.

A medida que pasaba el tiempo, ella se adaptó a esta rutina, además fortaleció su relación con la comunidad a través de la realización de actos culturales como por ejemplo la fiesta de

la madre, las clausuras, donde: “los padres se sintieran halagados porque los niños realizaban todo tipo de acto cultural que se presentaba ante el público; eso me sirvió muchísimo, los demás profesores no lo habían hecho, eso fue una novedad, eso trajo muchos alumnos a la escuela, a pesar de que era una escuela de pocos habitantes, se logró tener hasta 40 niños (...)”⁹.

En cuanto a su estadía en la localidad, tuvo que vivir en diferentes casas de los padres de familia, también le brindaron hospedaje en la hacienda denominada El Salado, lugares que se encontraban a más de una hora de la escuela. Posteriormente, cuando se completó la infraestructura escolar, ella, al no tener todavía una familia constituida, solicitaba que la acompañara una madre de familia o una niña, porque la zona que rodeaba el establecimiento era solitaria, cuando la profesora tenía que viajar, su acompañante regresaba a su casa.

En este mismo periodo (1980), el Ministerio de Educación les exige a los maestros de todos los establecimientos educativos, que aún no cuenten con su título normalista, para realizar una capacitación para validar dos años en uno, debían cumplir este requerimiento para ser parte del estatuto docente; la maestra recibe este curso en la Escuela Normal Superior de Popayán donde se impartieron nociones básicas acerca de cómo realizar una clase, el tiempo, la forma de dirigirse a los niños, el trato; aspectos que, considera, fueron importantes para corregir y reforzar conocimientos en su labor docente.

Desde este momento, lo adquirido en la Normal y sus conocimientos propios fueron combinados y aplicados al contexto; la maestra Isaura empezó a ejecutar una estrategia a través de la agricultura, buscando fomentar el cultivo de las semillas nativas y la siembra de los productos de la región; era necesario indicarles a los estudiantes este tipo de conocimientos porque la zona se caracterizaba por la cría de ganado —actividad productiva a la que se dedicaba la mayoría de la población—, los niños estaban acostumbrados a manejar el ganado, a limpiar los potreros, pero de siembra conocían muy poco, solo tenían en sus

⁹ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

huertas productos como caña de azúcar, café, plátano y, en la parte alta de la vereda, se sembraba papa; cada uno de estos productos se cultivaban en una cantidad menor, dejando la mayoría del terreno para el ganado.

Para llevar a cabo este tipo de actividades recurrieron al terreno adjunto a la escuela, que tenía una longitud de media hectárea, el municipio aportó trescientos mil pesos (\$300.000), el terreno fue entregado por la señora Tomasa Bolaños, a quien se canceló una parte del costo total de esta parcela y mediante un abogado, que era vecino de la localidad, se logró legalizar y hacer los papeles correspondientes para realizar allí la huerta escolar.

Los estudiantes y la maestra empezaron con las plantas ornamentales para adornar la escuela, la siembra de árboles y plantas medicinales, respecto a estas últimas, la maestra indicaba los beneficios de cada una, por ejemplo, la yerbabuena sirve para calmar el dolor de estómago, la ruda, para el dolor de cabeza y la ansiedad, el romero para el cuidado del cabello, etc. En cuanto a la parte agrícola sembraron maíz, plátano y árboles de guayaba, todo lo que fuera del lugar para que los niños aprendieran la importancia de la agricultura. A partir de esta dinámica tuvieron la oportunidad de hacer dulce de guayaba o cuando hubo cosecha de maíz, ella les indicó cómo cocinarlo, acción que permitió que se concienciaran de lo que se podía obtener si se implementaba este tipo de actividad como un medio alternativo a la cría del ganado; los estudiantes expresaban a la maestra su agradecimiento: “nosotros acá únicamente nos enseñan es a limpiar el potrero¹⁰”. Desde este momento, era primordial el uso de las herramientas para trabajar, elementos que los padres de familia les proporcionaban durante el periodo en el cual ella ejerció su magisterio.

Lo anterior tuvo que adecuarse a la jornada única que se empezó a desarrollar a mediados de 1980: iniciaba a las 7:30 y finalizaba a la 1 o 2 de la tarde aproximadamente, situación que le hizo cambiar la forma cómo estaba llevando su labor; anteriormente manejaba dos jornadas para instruir a tres grupos en la mañana y los restantes en la tarde, situación que se modificó debido a que tuvo que atender a los cinco grupos durante una sola jornada (ver imagen N°8).

¹⁰ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo 2018.

Ilustración 8 Estudiantes Escuela El Salado



Fuente: Archivo Isaura Hormiga Jiménez. Álbum Familiar. (sf)

Es importante señalar que durante su magisterio, la maestra identificó deserción escolar en el establecimiento educativo, lo que advertía que la educación, a nivel nacional —en ese momento y en la actualidad—, estaba —y está— relacionada con que la mejor formación se imparte en la ciudad, situación que provoca, por un lado, la migración de los campesinos hacia esa zona y, por otro, que después de culminar sus estudios, trabajen allá, aspecto que reitera la maestra, no debería suceder, porque esa una de las principales circunstancias para que se presente un incremento en la pobreza y de analfabetismo a nivel nacional. Es así como paulatinamente, a raíz de la escasez de trabajo, los padres de familia y con ellos, los estudiantes, fueron disminuyendo; migraron a la ciudad o a otros sectores para buscar trabajo y mejorar su condición de vida.

En resumen, después de 7 años de trabajo y por la inseguridad que se estaba presentando en el sector, la maestra Isaura solicitó su traslado; en el año de 1987 se le brindó la oportunidad de regresar a Chapiloma, para esa época la escuela ya tenía un camino constituido hasta el establecimiento y la infraestructura escolar terminada. Al regresar a la localidad, la maestra encuentra que la escuela había sido construida por la comunidad, en compañía de la profesora que hasta ese momento trabajó en el establecimiento; la construcción se realizó a través de

mingas porque era la mejor forma de llevar a cabo esta actividad, la escuela finalmente tuvo un salón de clases, habitaciones, cocina y letrina. Posteriormente, fue instalado el servicio de energía en la vereda alrededor de la década de 1988, donde tuvieron que trasladar los postes de madera hasta donde estaba construida lo que les tomó, según ella, una semana para instalar los cables correspondientes en la localidad.

Entre tanto, la escuela, al consolidar su infraestructura escolar, continuó recibiendo un gran número de estudiantes; además durante los siete años que llevó a cabo su magisterio no presentó problemas con respecto a la deserción. Asimismo, las familias eran numerosas y cada padre de familia tenía 3 o 6 hijos, por ello llegó a enseñarle a 30 o 40 niños, situación que consolidó la creación de una nueva plaza docente, pues llegó a aumentar la cobertura hasta a 60 niños, aproximadamente.

Posteriormente, solicitó el traslado a una escuela más cercana debido a que ya había constituido su familia y además quería buscar la manera de continuar un estudio profesional; por esta razón llega en 1994, a la escuela El Secadero, zona campesina que presentaba dificultades de ingreso al establecimiento: no contaba con una vía de comunicación directa, su recorrido iniciaba en carro desde la ciudad de Popayán hasta el corregimiento del Carmen, municipio de Sotará, y desde este punto, caminaba alrededor de una hora para finalmente llegar a la escuela; no se contaba con servicio de transporte fijo los días lunes o viernes, por ello optó por madrugar a las cuatro o cinco de la mañana y tomar un carro lechero que iba hasta la vereda La Paz, Sotará, desde ahí caminaba alrededor de una hora y media para llegar a la escuela. Realizaba este mismo recorrido para regresar en su casa de habitación en Popayán, esta vez, esperando cualquier tipo de transporte que la llevara a la ciudad.

En cuanto a la escuela, recuerda que también era solitaria, no contaba con servicios públicos y no tenía casas cercanas a sus alrededores y, a diferencia de las localidades mencionadas anteriormente, no presentaba un gran número de estudiantes porque “había mucho traslado de los padres de familia de un lado para otro porque ahí el trabajo no era fijo, lo que había era [una empresa] Cartón de Colombia y la gente, más que todo, vivía de la leche, del ganado,

pero unos pocos, porque había familias de escasos recursos y ellos tenían que irse donde hubiera trabajo, entonces buscaban trabajos en otros lugares, entonces haciendo eso se trasladaban los niños¹¹”. A raíz de lo anterior, la comunidad no estaba acostumbrada a trabajar en mingas, todo era individual, por ello, contaba exclusivamente con el apoyo de los estudiantes para la realización de la huerta escolar y en cuanto al restaurante, se contaba con el apoyo de una señora, pero, al no tener una estufa para la preparación de alimento, se cocinaba con leña.

En general, la escuela estaba construida en ladrillo, techo de eternit y tenía un salón de clases, una habitación, una cocina y había dos baños, sin embargo, las puertas y las ventanas estaban dañadas y presentaba problemas de seguridad: por ejemplo, recuerda que una vez, “el televisor se quedó donde la presidenta de la junta y se perdió, por eso era tremendo, no había seguridad, entonces la inseguridad era bastante y la escuela estaba muy distante de las casas de los padres de familia, entonces no había seguridad en las puertas, no había seguridad en las ventanas, (...) y se llevaban las cosas que se tenían allá¹²”.

Con respecto a la enseñanza en este establecimiento, señala que evidenció un cambio a diferencia de la zona indígena donde había un mayor interés por la educación, en esta localidad, a pesar de contar con los materiales del programa Escuela Nueva, tuvo que aplicar otro tipo de metodologías porque se cansaban de leer las cartillas; recurrió a una orientación a cada uno de los grupos, incluso, al dejar talleres, los niños preferían trabajar y obtener dinero e irse a Cartón Colombia o a las cosechas de café, de este modo, procuraba implementar actividades como el deporte, las danzas, el teatro y realizar con frecuencia actos culturales que generaran interés en los estudiantes para que acudieran a la escuela, al respecto decían: “me gusta venir a la escuela porque me gusta hacer las danzas, me gusta participar en el teatro”.

¹¹ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 24 de septiembre de 2018.

¹² Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 24 de septiembre de 2018.

De esta forma, la consecución de reuniones continuas con los niños y los padres de familia le garantizó el espacio para explicar la importancia de la formación básica y de continuar con estudios de secundaria en el colegio, que estaba a media hora de la vereda, con el fin de mejorar sus condiciones de vida. (Imagen N°9).

Ilustración 9 Estudiantes Escuela El Secadero-Primera Comuni3n



Fuente: Archivo. Isaura Hormiga Jiménez. Álbum Familiar. 1995.

En la escuela del Secadero terminó su labor en el año de 1996, en el mes de noviembre, aproximadamente. Posteriormente se traslada a la vereda del Platanillal, también zona campesina; en esta institución la infraestructura constaba de comedor, salones, cocina y los baños completos, debido a que había sido creada alrededor de la década de 1960 y desde ese momento estuvo dirigida por el departamento, a diferencia de las escuelas mencionadas anteriormente.

En esta escuela contaba con el apoyo de un profesor, debido a que tenían alrededor de 60 o 70 estudiantes; la maestra realizó su labor en los grados primero, segundo y tercero; mientras que su compañero atendía los niveles cuarto y quinto. Esta situación cambiaba algunas veces,

según el número de estudiantes que ingresaban al establecimiento, pero generalmente, ella realizó su labor con más de dos grupos simultáneamente.

Del mismo modo, el establecimiento continuó con Escuela Nueva, programa que recuerda aplicó desde 1984, orientando a través cartillas, de talleres en grupo y, en este caso, los niños realizaban lo propuesto en clase, situación que le garantizó la facilidad de enseñar a los diferentes grupos. La maestra identificó que los padres de familia estaban pendientes de sus niños, porque les colaboraban en casa y hacían cumplir las labores escolares, además participaban activamente en las reuniones.

Durante su magisterio en la escuela El Platanillal, observó que la mayoría de los estudiantes que terminaban su formación primaria continuaban sus estudios de secundaria en Timbío — municipio aledaño—, ingresaban al colegio denominado “Promoción Social”, debido a que esta zona se encontraba más cerca de la población, a diferencia de otras instituciones.

Con respecto a la comunidad, la maestra señala que la gente era muy colaboradora y su principal actividad económica era la extracción de arena y piedra; también realizaban siembra de productos como café y yuca. Sin embargo, esta situación económica presentó problemas debido a que la Corporación Regional del Cauca (CRC) les prohibió la extracción de material de construcción, por esta razón tuvieron que implementar medidas de contingencia a través de programas de agricultura. El proceso en mención, fue difícil porque, según la docente, ellos no estaban acostumbrados a la siembra, presentándose algunos problemas para el desarrollo del proyecto, lo que generó el desplazamiento de los habitantes hacia el municipio de Timbío o a la ciudad; no obstante, esta situación no disminuyó el interés de enviar a los estudiantes a la escuela, incluso algunas familias continuaron sembrando o llevando a cabo la cría de ganado o de especies menores (gallinas, conejos, etc.) en la localidad.

Respecto al recorrido para llegar al establecimiento, se presentaban algunas dificultades: durante los dos años de trabajo tuvo que desplazarse a pie hasta el pueblo de Timbío, lo que

tomaba un tiempo estimado de una hora; en algunas ocasiones se movilizaba hasta esta localidad en volquetas en las que se transportaba arena y piedra. Con el pasar del tiempo, la maestra tuvo que solicitar traslado debido a que aumentó la inseguridad y el número de asesinatos en la vía.

En cuanto a las actividades que se llevaron a cabo en el establecimiento, la comunidad educativa se concentró en solventar la falta de mobiliario como pupitres, tableros, tiza y en aportar implementos necesarios para la preparación de alimentos; esto se hizo en conjunto y realizando festivales, venta de comida y rifas, la maestra señala: “si uno quiere que la comunidad funcione, uno como maestro tiene que colaborar con la comunidad, no es obligación, pero bueno, es necesario fomentar la unidad comunitaria”¹³.

En 1998 se traslada a la escuela Buenavista, relativamente más cerca de la ciudad de Popayán; sin embargo, desde su lugar de habitación hasta el establecimiento tardaba un tiempo de dos horas a pie, debido a que la carretera solo llegaba a un punto y desde allí tenía que hacer un recorrido a través de caminos de herradura.

Cuando inició su labor, identificó que la escuela era una casa de habitación, donada por un padre de familia, y que también estaba dirigida por el Departamento; fue creada alrededor de la década de 1960, esta vez, las casas se encontraban más cercanas a la infraestructura escolar.

Con relación a la población estudiantil, observó que era mínima, la cantidad de estudiantes matriculados en el establecimiento, pero poco a poco se incrementó la cobertura. Observó también que esta localidad, presentaba falencias en cuanto a la falta de atención de los padres de familia hacia sus hijos, haciendo difícil el proceso de enseñanza y evidenciando que las dificultades familiares incidían en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

En relación con la práctica pedagógica que llevó a cabo en la escuela Buenavista, realizó todo tipo de dinámicas: “por ejemplo, un niño me aprendió no con letras sino con palabras normales, con frases o con lo que hay en el contexto”, es así, como su experiencia y su recorrido en diferentes entornos le facilitó crear nuevas técnicas de enseñanza combinando

¹³ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 24 de septiembre de 2018.

este tipo de acciones con lo propuesto en el programa Escuela Nueva. La maestra señala que, una de las principales funciones del magisterio colombiano es estar preparado para “un continuo cambio, así sea personal, dentro del aula, así no haya ido a una universidad, pero uno tiene una explicación y uno tiene que inventarse cosas para que los niños lo entiendan y para que los niños permanezcan en su salón¹⁴”; se trataba no de aburrir, sino de evitar las distracciones de los estudiantes durante su formación básica. (Imagen N° 10)

Ilustración 10 Escuela Buenavista.



Fuente: Archivo. Isaura Hormiga Jiménez. Álbum familiar. (2003).

Durante los siete años que realizó su labor en el establecimiento se llevaron a cabo actividades organizadas por padres de familia, realizadas con el fin de solventar las necesidades presentes en el restaurante escolar; asimismo, se impulsó la construcción de la huerta con la siembra de productos de pan coger y de plantas de jardín, esta se convirtió en una de las principales dinámicas que realizó la maestra durante su magisterio. Realmente los eventos y celebraciones comunitarias se consolidaron como el punto de encuentro y de

¹⁴ Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 24 de septiembre de 2018.

reunión que dieron origen a la adquisición de recursos para solventar las necesidades presentadas en el establecimiento.

La maestra recuerda que en esta Institución se presentó la deserción escolar en gran medida, por ello tuvo que promover de manera regular la idea de no retirar a los niños de la escuela, durante las reuniones de padres de familia, porque se cortaba su formación y se limitaban a recibir los conocimientos básicos y empezaban a trabajar; por el contrario la maestra proponía que los estudiantes debían ingresar: “al colegio y la universidad que, toda la vida no podían estar con la tierra, las vacas, el cultivo; [...] había que estudiar y que había que volver a la tierra para aplicar nuevas técnicas para la agricultura, el ganado, que se fomentaran más opciones de trabajo”¹⁵.

Por otra parte, se desarrolló un proyecto con la comunidad para realizar una vía de comunicación en la vereda, por la dificultad del ingreso de productos hacia sus hogares tanto para los estudiantes como para la comunidad en general. La gestión se llevó a cabo con la Alcaldía municipal y más tarde se realizó la vía hasta la escuela, a pesar de que no fue pavimentada minimizó el tiempo de llegada al establecimiento. Con lo anterior, se logró la visita de funcionarios de la Secretaria de Educación, de la alcaldía, así como la llegada de nuevos materiales y programas educativos para la escuela, mejorando de alguna manera las necesidades que allí se encontraban.

Actualmente, continúa su labor en la Escuela Antonmoreno, Sotará, escuela rural y multigrado que se encuentra a 20 minutos de la ciudad de Popayán; ahí la maestra lleva a cabo toda una serie de actividades para enseñarles a diez estudiantes de diferentes grados, en una jornada que inicia a las siete y media y finaliza a las doce y media. (Imagen N° 11).

En resumen, la experiencia de la maestra Isaura, en las seis escuelas multigrado, permite afirmar que, en las zonas rurales, cercanas a la ciudad, aumenta el grado de deserción escolar debido a que los padres de familia se trasladan a la urbe para mejorar su condición de vida, o incluso en la búsqueda de una mejor educación, al carecer los establecimientos de lo necesario para la enseñanza, a diferencia de la zona urbana. La maestra reitera la importancia

¹⁵ Entrevista con Isaura Hormiga Jiménez. Popayán, 24 de septiembre de 2018.

de que el magisterio colombiano incentive a los estudiantes a que la formación, ya sea recibida en la ciudad o en la zona rural, la apliquen en su región, por ello destaca la importancia de consolidar la enseñanza de la huerta escolar desde niños, para que consolide su sentido de pertenencia y así se logró mantener la población en sus localidades.

Ilustración 11 Estudiantes Escuela Antonmoreno, Sotará



Fuente: Archivo Juan Sebastián León. Fecha registro: 21 de septiembre de 2018.

3.3 LOS PROCESOS INDÍGENAS Y CAMPESINOS EN EL MACIZO COLOMBIANO, 1970 – 2000.

A manera de introducción, es importante señalar dos acontecimientos que en la región se consolidaron durante este periodo, en primer lugar, el proceso de identificación de los Yanaconas, como grupo étnico que buscaba su reconocimiento a nivel nacional y, en segundo lugar, la creación del comité campesino del macizo colombiano CIMA, contexto donde confluyen estas dos organizaciones con el propósito de adquirir nuevas alternativas para mejorar las condiciones educativas, sociales, económicas, culturales y sobre todo políticas de la región.

Para empezar, los Yanaconas surgieron como grupo étnico a finales de la década de los ochenta, con el único objetivo de consolidar su identidad indígena o reindigenización en las

comunidades presentes en el macizo colombiano desde aspectos histórico-culturales con la antigua sociedad inca. Este proceso representa una serie de cambios políticos, económicos, sociales y culturales en este sector, debido a que su propósito se concentraba no solo en la consecución de un espacio físico, sino en la consolidación de los cabildos indígenas como entidades políticas tradicionales. Con lo anterior, es importante señalar las cinco comunidades identificadas como grupo étnico yanacona como: Rioblanco, ubicado en el municipio de Sotará, Guachicono y Pancitará en el municipio de la Vega, Caquiona en el municipio de Almaguer y San Sebastián en el municipio del mismo nombre. En general, estos grupos se han visto confinados en sus territorios, buscando una ampliación del mismo, pero se agudizan cada vez más los conflictos en el interior de cada uno de los resguardos.

Con lo anterior, los indígenas yanaconas han optado por migrar a centros urbanos como Popayán, Armenia, Cali y Bogotá, en la búsqueda de mejores condiciones de vida, llevando a cabo labores como vigilantes, empleadas domésticas, trabajadores de fábricas o jornaleros en haciendas cafeteras y plantaciones azucareras. Sin embargo, continúan con el objetivo de fortalecer su identidad en otros espacios, colonizando territorios como las zonas selváticas del Putumayo o la bota caucana, ubicada en la zona suroriental del departamento o por el contrario han llegado a residir en zonas rurales cercanas ubicadas en el municipio de la Sierra como son: Frontino, El Oso y El Moral, comunidades que continúan conservando sus relaciones sociales y culturales con los resguardos indígenas.

En relación a su proceso de identidad cultural y su relación con las comunidades ancestrales incaicas, se manifiesta como primer aspecto, el reconocimiento del quechua como lengua originaria, a pesar de que se hace uso de algunas palabras que, según los investigadores fueron usadas durante la colonia, aunque no se desconoce que se hayan usado durante épocas prehispánicas, pero en su totalidad los indígenas yanaconas son hispanohablantes.

Durante esta dinámica, se es importante señalar como poner en evidencia su identidad étnica, no solo se consolida como un proceso histórico-cultural, sino que busca la necesidad de fomentar un proyecto social, económico y político, en el cual intervienen mujeres y hombres

de la comunidad, como también intelectuales que se involucran para ampliar este campo de conocimiento, según Steven Feierman, se consideran como tal aquellos que ejercen una participación social en la comunidad, como por ejemplo, los educadores, artistas, líderes políticos, curanderos, funcionarios públicos, etc. De esta forma, la difusión que se estaba consolidando en los resguardos, se fortaleció, a raíz del apoyo de este tipo de colonias, proyectando y ampliando sus objetivos de resistencia y conservación yanacona. “(...) los educadores indígenas han jugado un papel muy importante en la gestación de un proceso de organización social y política que pretendía acabar con la situación de dominación y dependencia política en las diferentes comunidades¹⁶”. En general, en este proceso se identifican intelectuales académicos que han recibido una educación superior como también, aquellos que participan activamente en la comunidad y en la difusión del movimiento yanacona.

Con lo anterior, la conciencia de una identidad yanacona, la conservación de tradiciones, costumbres como la vida cotidiana que se lleva a cabo en los resguardos, es el punto de enfoque que el magisterio indígena ha consolidado y continúa estableciendo a lo largo del tiempo, configurándose como principal garante de este proceso, en el interior de la comunidad. Es así como la juventud indígena que recibe este tipo de formación, son quienes paulatinamente participan en este proceso incluso, llegan a ser gobernadores y líderes sociales en su comunidad, proyectando un avance y la garantía que este proyecto se conservará.

Asimismo, los médicos tradicionales como las promotoras de salud también intervienen en la consolidación de este proyecto, debido a que combinan los conocimientos tradicionales con la medicina facultativa. Es como todo este compendio de acciones como de tradiciones culturales y prácticas como la danza, la música, las artesanías y el vestuario, continúan fomentándose en la comunidad y en las instituciones para así mantener y conservar este

¹⁶ López, Claudia Leonor. La reconstrucción de la casa yanacona, etnicidad y transformación del espacio social en el macizo colombiano. Etnicidad y transformación del espacios social en el Macizo Colombiano. En: Revista de antropología y sociología. 1999, Vol. 1. p 48.

propósito que se ha implementado desde la década de los años ochenta. De esta forma, este proceso finalmente logró en 1989, ser legalmente reconocidos como cabildos indígenas a pesar de los enfrentamientos con la administración municipal y algunos grupos políticos¹⁷.

En este mismo contexto, se observó diferentes conflictos sociales y de lucha armada con la presencia de grupos como las FARC y el ELN, generando un ambiente de conflictos y problemáticas, incluso en la década de los setenta, el macizo colombiano fue uno de los focos de concentración de cultivos ilícitos y tráfico de cocaína, aumentando el rango de enfrentamientos y disputas.

En el caso de los grupos indígenas yanaconas, el cultivo y procesamiento de la amapola en látex, configuró el punto de quiebre y de conflictos para este grupo étnico en los años noventa en el cual se vieron involucrados. Es así como esta coyuntura generó una serie de obstáculos en el proceso de conformación como de identidad cultural, política y social de la población. De esta forma, el proceso que hasta ese momento se había consolidado, se paralizó a raíz de esta situación. A lo anterior se suma, la falta de tierras debido a que se le designa por parte del cabildo un área de 2.5 hectáreas para su usufructo, generando que los pobladores indígenas opten por cultivar en las zonas bajas que no son parte del cabildo para así, obtener de los diferentes pisos térmicos productos de pan coger.

En cuanto a los grupos alzados en armas y el cultivo de la amapola en el interior de los resguardos, se logró que se incentivaran soluciones al respecto, minimizando este tipo de actividad con el apoyo de proyecto de desarrollo social presentados por las comunidades indígenas, así como la no intervención de la fuerza pública en sus territorios, debido a que bajo su estructura política no hacen uso de las armas y, tampoco, pretenden estar sometidos a la intimidación como estar en medio del fuego entre estos dos frentes. Es entonces como su identidad como el respeto a sus autoridades propias, son los ejes fundamentales que han

¹⁷ Es importante identificar que los cabildos y resguardos son dos conceptos diferentes, debido a que el cabildo es la forma de gobierno de las comunidades indígenas civiles (fuera del resguardo), tienen un territorio en particular y no es un territorio de propiedad colectiva como si se concibe en los resguardos.

consolidado su representación a nivel regional e incluso nacional, a lo anterior, se suma el grado de autonomía y transformación que han construido en el macizo, al fomentar la necesidad de elección de su proyecto socio cultural y político.

Entre tanto, la comunidad campesina no indígena al ver que no se desarrollan nuevas oportunidades de trabajo y de estrategias económicas, decidieron en el año de 1991 crear el comité de integración campesina del macizo colombiano CIMA, configurada por ocho municipios: Almaguer, Sotará, Bolívar, La Sierra, La Vega, Rosas, Santa Rosa y Mercaderes. Este comité llevo a cabo un cierre en la panamericana en la búsqueda de la atención del Estado para buscar soluciones a las problemáticas de carácter económico y social que estaban enfrentando. El motivo central que fomentó esta gran concentración donde se agruparon entre sí, fue por la serie de incumplimientos del Gobierno o del Estado para atender los acuerdos establecidos a lo largo de la década de 1990¹⁸.

Es entonces, como se presentó de nuevo una reunión que fomentaron los líderes del CIMA, ASOINCA y otras organizaciones sociales, con la necesidad de promover el plan de agua, vida y dignidad del macizo del suroccidente colombiano, incluyendo las necesidades de fortalecer componentes como la educación, cultura, medio ambiente, derechos humanos, infraestructura, llevándolo a cabo en los sectores que hacían de la región. Es desde este punto, como se generó el paro en 1999, no solo estuvo integrado por la población del macizo colombiano, sino todo el sector suroccidental del país, incluyendo organizaciones de los departamentos del Cauca, Nariño, Valle del Cauca y Huila, concentrándose en: la zona del Pílon – Galíndez donde se concentraba el norte de Nariño, macizo y sur del Cauca, concentrando más de 30.000 campesinos y el punto del Cairo –Cajibío donde confluía la gente del centro del Macizo y lo urbano, reuniendo alrededor de 20.000 personas.

¹⁸ MUÑOZ SAAVEDRA. Catherine. Organización Social Campesina: el caso del comité de integración del macizo colombiano CIMA. Trabajo de grado de sociología. Santiago de Cali. Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. 2016, 116p.

Esta gran resistencia, se concentró por 27 días, con el objetivo de lograr la atención del Estado para buscar soluciones a las problemáticas de carácter económico y social que estaban enfrentando, quedando incomunicada la ciudad de Popayán y sufriendo desabastecimiento, situación que finalmente se culmina, con el compromiso de llevar a cabo lo pactado. Es entonces como el CIMA es quién se establece como el veedor principal para el desarrollo de los acuerdos pactados, acontecimiento que evidenció la gran movilización y grado de concentración de los grupos y organizaciones sociales configuradas en el departamento del Cauca.

3.4 LA ENSEÑANZA EN EL COLEGIO RURAL

En cuanto al segundo caso, el de la maestra Gilda Palechor Palechor, quien desarrolló su magisterio solo en un establecimiento: el colegio departamental: “Los Comuneros”, institución educativa que se creó en el Resguardo indígena Yanacona de Rioblanco, Sotará, en 1983, se describe lo siguiente:

La docente afirma que el colegio se estableció porque la comunidad y los líderes de la zona lo plantearon como una necesidad prioritaria; además, el desplazamiento de los estudiantes hacia los pueblos aledaños implicaba un recorrido distante y difícil de transitar, aumentando paulatinamente el número de niños y niñas que no culminaban su formación secundaria. Uno de los representantes del pueblo viajó a la ciudad de Popayán y presentó esta propuesta ante la Asamblea Departamental, ente que aprobó, mediante ordenanza, la creación del colegio en la localidad¹⁹, ocupando las instalaciones del antiguo internado de monjas que se había cerrado hace algunos años.

Desde ese momento inició su labor; en conjunto con los primeros docentes designados estructuraron el planeamiento educativo correspondiente a la carga académica, el horario, la matrícula, entre otros aspectos, para dar apertura a la institución. El 8 de noviembre de 1983, iniciaron las clases con el grado sexto, sus estudiantes se caracterizaban por tener una edad

¹⁹ AHCD. Asamblea departamental, sesiones ordinarias. Ordenanzas 1982. Ordenanza número 031, diciembre 14 de 1982, 56- 57.

que oscilaba entre los 12 y los 20 años, estos fueron separados en dos grupos; al finalizar la jornada se llevó a cabo una reunión con padres de familia en la que los docentes y directivos se presentaron y expusieron el trabajo que desde ese momento se realizaría. (Imagen N°12).

Ilustración 12 Fachada Antiguo Colegio "Los Comuneros"



Fuente: Archivo. Gresia Fernández Hormiga. Registro: 9 de enero de 2018.

En cuanto al mobiliario escolar, se contaba con algunas bancas de madera, razón por la cual se solicitaron algunos pupitres de la escuela primaria. Se logró consolidar la oficina de la rectora, con su escritorio; el secretario y el tesorero también tenían cuartos, aunque reducidos, en los que se presentaban problemas cuando se tenía que atender un gran número de padres de familia. En cuanto al apoyo que brindó el departamento, se entregaron estantes para la biblioteca, algunos libros y escritorios para los profesores.

Con respecto a los útiles escolares, la maestra manifiesta que usaron inicialmente un cuaderno y un lápiz; la rectora realizó una solicitud al Concejo Municipal y la Alcaldía y efectivamente les otorgaron libros, cuadernos, tizas, entre otros elementos. Asimismo, durante los primeros meses no se hizo el uso de uniforme, pero con el paso del tiempo se presentó una propuesta a los padres de familia, proceso que se consolidó a mediados de 1984, sin embargo, hasta ese momento, algunos estudiantes no contaban con los recursos necesarios para usarlo, aspectos que de alguna manera se evidenciaron porque la situación económica en el pueblo era cada vez más difícil.

Con relación a la planta docente, se designaron tres maestros nombrados; uno de ellos fue la maestra Gilda Palechor, los demás eran catedráticos, quienes realizaban su instrucción por un determinado número de horas. Sin embargo, a partir de enero de 1984 ingresaron nuevos docentes para las asignaturas de Biología y de Ciencias Sociales, pero presentaron problemas para el establecimiento del docente correspondiente a la asignatura de Matemáticas, los que llegaban, se regresaban, debido a que tenían que transportarse a lomo de caballo y después desplazarse a pie hasta el pueblo; por esta razón los primeros años no tuvieron el número de docentes necesarios para todas las asignaturas, aun así, continuaron su labor mientras esperaban la designación por parte de la Secretaría de educación departamental.

Debido a esta situación, durante el planeamiento, la rectora Elvia Clara Hormiga, le informó a la maestra Gilda que se le asignaban las clases de español, inglés, religión, música, introducción al folclor y ciencias naturales; esto por supuesto le generó asombro debido a que era licenciada en Literatura y Lengua Española y creía que solo se encargaría del área correspondiente a su profesión. Desde ese momento, realizó planes de clases de las asignaturas determinadas, sin embargo, presentó problemas para las temáticas correspondientes al área de Ciencias Naturales, implicando que ella tuviera que revisar libros o cualquier tipo de documento que le proporcionara información, realmente:

“(…) me preocupé también, entonces me tocó prepararme, y de allí, a buscar mis libros de matemáticas, de español, de física, afortunadamente los tenía; entonces yo empecé a estudiar en un libro y en otro, para poder dar esa materia, y no era como repita solo lo que hay en libro, yo tenía que darles una respuesta también; entonces busqué, me preparé de esa manera para poderles responder²⁰”.

Es importante señalar que la profesora se dedicó a la enseñanza de las materias asignadas a los dos grupos de sexto, que se habían organizado en el momento, a excepción de español, porque solo dictaba al grupo de los niños, mientras la rectora le enseñaba al grupo de los estudiantes de mayor edad. Durante esta transición, aplicó la misma metodología de la presentación de trabajos, la redacción y el orden, sin embargo, con los pequeños se debía

²⁰ Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de diciembre 2017.

tener más paciencia porque se tenía que repetir constantemente, a diferencia de los adultos quienes ellos asumían con mayor responsabilidad los ejercicios planteados.

En general, el objetivo de la docente era que su enseñanza estuviera ceñida al contexto, por ejemplo, en música orientaba las notas y los diferentes tipos de ritmos existentes, pero al relacionarlo con el medio, optó por realizar conversatorios, entre estudiantes y músicos que hacían parte de grupos de chirimía autóctonos, acerca de la importancia de esta práctica en la localidad, sus composiciones y de qué material estaban constituidos los instrumentos; incentivó así la investigación como estrategia pedagógica para relacionar el conocimiento universal con el contexto.

Del mismo modo, para el curso de inglés, durante los primeros años, hizo uso de diálogos y de la escritura de textos referentes a los sitios turísticos de la región; además, daba billetes en inglés para que los conocieran y así aprender con mayor facilidad la moneda, entre otros aspectos. Con respecto al área que se denominaba “Introducción al folclor”, cimentó la investigación por medio de entrevistas a los padres, vecinos, habitantes del pueblo o de las diferentes veredas acerca de una temática en particular. Por lo general, les explicaba cómo se hacía y directamente pasaban a la práctica, realizando, en grupos conformados por 4 o 5 estudiantes, las preguntas que previamente se habían planteado en clase; a veces algunos de ellos contaban con una grabadora o tenían que turnarse para escribir mientras los demás hablaban con el entrevistado. La metodología también le garantizó fomentar la relación entre los padres con sus hijos, durante su labor evidenció que no se presentaba comunicación al interior de la familia, situación crítica para ella, debido a que era uno de los principales factores que generaba el desinterés del estudiante en su formación académica.

De la misma manera implementó las investigaciones correspondientes a las costumbres, tradiciones y comidas típicas de la localidad, para ello impartía un conocimiento general y los estudiantes tenían que identificar, a partir de su conocimiento cultural, lo que se observaban en su propio contexto. Por ejemplo:

“[...] en literatura, vamos hablar del costumbrismo con las comidas, ¿cuáles son las comidas? Y respondían: tal y tal cosa, y yo les decía: pregúntenle a sus papás, los que están en su casa, y me dicen ¿cómo son sus ingredientes? ¿Cómo se prepara? ¿Qué se

hace? Y luego ya, me lo sustentaban en clase, o tomábamos una hora, y le pedíamos a otro profesor que nos colaborara, y después del descanso nos regalaba las otras horas²¹”.

A sus compañeros de trabajo también les interesó la manera cómo se implementaba esta actividad para la formación de los estudiantes, lo que logró articular asignaturas como Biología, Filosofía y Sociales; en estas se implementaban salidas de campo y se les orientaba a los estudiantes desde otros espacios, se reflexionaba sobre lo que observaron y percibieron en el recorrido. En general, se buscaba la articulación de conocimientos entre las asignaturas como un trabajo mancomunado entre los docentes, para que los estudiantes percibieran que realmente un aprendizaje interdisciplinar se puede llevar a cabo. Sin embargo, se presentaron inconvenientes en cuanto a las entrevistas, por ejemplo, había ocasiones que los acompañaba, porque cuando uno de los trabajos propuestos estaba ligado al cabildo, aspecto que causaba cierto recelo entre los exgobernadores que no les gustaba informar acerca del tema; es así como tenía que explicarle a cada uno de ellos, el motivo de la entrevista y el porqué de esa dinámica.

Con el paso del tiempo, los padres de familia empezaron a reclamar afirmando que los estudiantes tomaban la actividad como excusa para salir y hacer otras cosas, situación que generó que cambiara de estrategia y recurriera a salidas pedagógicas a sitios turísticos de la localidad, en compañía de uno o dos docentes; continuó, sin embargo, con la investigación acerca de temáticas que podía relacionar con lo estipulado por el programa de cada curso, esta vez, acompañando a cada grupo a las entrevistas o informes respectivos. Otro de los métodos pedagógicos del que hizo uso la docente fue pedir ayuda a los estudiantes más destacados para que la apoyaran en mantener la disciplina en el curso y durante las salidas a los sitios turísticos de la región.

Esta misma estrategia la aplicó en el salón de clases, durante la revisión de trabajos y cuadernos, mientras los estudiantes organizaban grupos de trabajo que se desarrollaba durante la clase, para brindarle el tiempo necesario para revisarlos. Asimismo, recuerda que

²¹Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de diciembre de 2017.

regularmente tuvo que apoyarse en los estudiantes que eran disciplinados y responsables, debido a que el grupo era numeroso (a medida que el colegio iba aumentando la cobertura escolar), y al estar conformado por varones y mujeres de diferentes edades, era difícil mantener la disciplina durante la jornada.

Con todo esto, una de las características de su enseñanza, según la misma maestra, fue ser exigente y regularmente dejar trabajos escritos, ensayos, resúmenes o la lectura de obras para que los estudiantes estuvieran ocupados, además notó desde su cotidianidad que: “(...) dentro del Resguardo la gente le gustaba era andar en la calle y no hacer nada, no pues, yo decía, no pues yo les pongo harto trabajo, porque pues para mantenerlos ocupados, por eso yo creo que la rabia con uno, porque también, pero no me importa (...)”²².

De la misma forma, la falta de libros y obras literarias, que aún no se encontraban en la biblioteca del colegio, generó problemas debido a que los que podían adquirir el material realizaban la lectura respectiva, pero otros, por falta de recursos, no podían llevarla a cabo; esta situación la llevó a esperar que los estudiantes prestaran sus libros o leyeran en grupo, sin embargo no funcionó esta estrategia debido a que entre compañeros se informaban respecto al libro y eliminaban la necesidad de realizar la lectura; ante esto, la maestra decidió que los estudiantes eligieran textos que se podían encontrar en la biblioteca, la forma de evaluación se realizaba mediante una exposición oral en la tenía que responder interrogantes acerca de la obra, sus personajes, temáticas, etc. Por otro lado, la maestra señala que uno de los aspectos que caracteriza al colegio “Los Comuneros” es la realización de las semanas culturales, actividad que se consolidó como un evento tradicional en la localidad, donde se reunían las sedes asociadas al colegio y otras instituciones invitadas, para exponer los diferentes trabajos que se realizaban en cada una de las áreas:

“Por ejemplo, en español, (...) se decía acerca de la creación literaria, la poesía, las coplas, las producciones de texto y, como yo tenía algo acerca de las plantas medicinales, entonces yo les hice hacer una producción de texto como ¿para qué servía cada planta?, y yo ya les enseñaba o investigaban, y así, para que ellos, pues practicasen

²² Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 4 de mayo de 2018.

la escritura, la redacción y la ortografía y todo lo exponían, pero los mejores trabajos se exponían (...)²³.

De esta forma, cada día se designaba a un área para exponer sus proyectos o trabajos, que eran presentados por los estudiantes al público en general, y cada grupo tenía que sustentarlo en los diferentes salones o pasillos del colegio donde estaban ubicados. Es importante destacar que, durante el inicio de su labor, se hacía uso de una campanita para el cambio de clases, generalmente se enviaba a un estudiante a tocarla con una piedra o a veces lo realizaba el profesor que estuviera esperando afuera, esto porque en ese momento no contaban con un salón de profesores. Cuando se instaló la energía en el establecimiento, se hizo uso del timbre; además incrementó el número de estudiantes y con ello, de salones, donde cada uno de los docentes tenía que rotar, dirigiéndose al salón correspondiente.

Con relación a la formación agropecuaria, en el colegio se inició con la siembra de papa, cebolla, ulluco y la cría de animales como conejo y cuyes; esto se hizo en un patio bastante amplio donde los diferentes profesores impulsaron esta actividad junto a los estudiantes. Esta enseñanza se fue fortaleciendo paulatinamente puesto que cada uno utilizaba las herramientas de trabajo de sus padres para la siembra, la cosecha y el cuidado de la huerta escolar, medicinal y las plantas de jardín. (Imagen N° 13)

Ilustración 13 Patio del Colegio Antiguo "Los Comuneros"



Fuente: Archivo. Gresia Fernández Hormiga. Fecha registro: 9 de enero de 2018.

²³ Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 11 de diciembre de 2017.

En general, este trabajo se fue consolidando en los diferentes grados como un área fundamental, a pesar de que inicialmente el establecimiento no estuviera certificado con el énfasis agropecuario docentes y estudiantes continuaron con esta labor, incluso las primeras promociones de grado once, desarrollaron propuestas en pro del cuidado del ambiente para fomentar este tipo de formación en el establecimiento. Por ejemplo, la maestra recuerda que uno de los primeros grupos de once organizó un espacio respectivo para la manipulación de las basuras, se logró así concienciar a los estudiantes de la importancia de este lugar y de su buen uso, evitando la propagación de plagas, acciones que también eran apoyadas por los diferentes docentes. Cuando se consolidó posteriormente como colegio agropecuario se designó al maestro Alcides Chicangana, ingeniero agrónomo, quien se dedicó exclusivamente a fomentar la creación de proyectos agropecuarios que eran expuestos a la comunidad educativa en general.

Con respecto a la infraestructura escolar, la maestra identificó, durante su experiencia, que el establecimiento carecía de servicios públicos como acueducto y alcantarillado; estas necesidades se le manifestaron a la comunidad la cual empezó trabajar en conjunto para mejorar este tipo de aspectos. Básicamente se hizo uso de actividades para obtener recursos: “nosotros hicimos actividades, con cada necesidad que había, hacíamos festivales, o a veces nos uníamos con los profesores y allí aportábamos también, pero en ese tiempo la gente colaboraba más y era muy bonito, y se apoyaba la comunidad²⁴”.

Poco a poco se fueron obteniendo recursos para mejorar el alcantarillado, construcciones que se hicieron durante su labor en el colegio, donde recuerda que: “cuando se estaban arreglando, eso había huecos por todos los lados, y ya no había ni paso”²⁵. Entre tanto, los sanitarios existentes hasta ese momento, presentaban malas condiciones, incluso tuvieron que compartirlos, porque la mayoría estaban dañados y el servicio de agua no era constante, por ello, reunían agua en baldes, a veces, los estudiantes y los docentes se desplazaban a vertimientos de agua cercanos para traer lo necesario; el trabajo comunitario continuó

²⁴ Entrevista con Gilda Palechor Palechor. Popayán. 11 de diciembre de 2017.

²⁵ Entrevista con Gilda Palechor Palechor. Popayán. 11 de diciembre de 2017.

constantemente, mejorando poco a poco para optimizar la infraestructura, hasta el punto de construir un baño exclusivo para los maestros, hasta ese momento, la profesora prefería desplazarse hasta su casa. (Imagen N° 14)

Ilustración 14 Salón de clases. Colegio antiguo "Los Comuneros"



Fuente: Archivo. Gresia Fernández Hormiga. Fecha registro 9 enero de 2018.

Con lo anterior, la comunidad educativa también solicitó recursos a la alcaldía y la gobernación; el dinero se utilizó para la organización de la biblioteca; además, se obtuvieron libros donados, pupitres, escritorios e incluso se donaron implementos para la instrucción agrícola que se empezaba a fomentar en el establecimiento. Posteriormente, los mismos entes gubernamentales apoyaron la institución con la entrega de instrumentos musicales para la banda, aspecto que reforzó el conocimiento autóctono y la práctica musical en la localidad. Sin embargo, presentaron problemas para la construcción del laboratorio, porque en primer lugar no se podía enseñar el área de química sin contar con este espacio y, en segundo lugar, la comunidad, los docentes y los estudiantes se desplazaron hasta la cabecera municipal de Paispamba para manifestar la necesidad de obtener el laboratorio; realmente esta situación fue bastante agotadora porque, según la maestra Gilda: “nos tocó ir a Paispamba, a exigir, nos fuimos a pie, por allá por Chapa, y caminamos desde Rioblanco toda la noche, a exigir y

allí poco a poco, la gente se iba concientizando y porque ya había gente adulta que también ayudaban²⁶”.

Desde ese momento, se logró la construcción del laboratorio, aspecto que, según ella, fue uno de las primeras acciones que poco a poco consolidaron al colegio, mejorando las condiciones de la formación secundaria en la localidad y solventando sus necesidades (Imagen N° 15, Imagen N°16). Es así como el trabajo en equipo entre los docentes y los padres de familia, realmente contribuyó al fortalecimiento de la institución, se logró la construcción de una nueva infraestructura debido a que la cobertura aumentó y las prácticas agrícolas necesitaban un espacio más amplio, espacio en el que la maestra realizó su labor hasta su jubilación en el año de 2010.

Ilustración 15 Laboratorio. Colegio antiguo "Los Comuneros"



Fuente: Archivo. Gresia Fernández Hormiga. Fecha registro: 9 enero de 2018.

²⁶ Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 11 de diciembre de 2017.

Ilustración 16 Interior del laboratorio. Colegio Antigo "Los Comuneros"



Fuente: Archivo. Gresia Fernández Hormiga. Fecha registro: 9 enero de 2018.

Por otro lado, ella recuerda que su primer sueldo fue de \$9.000 pesos y a medida que iba realizando cursos o capacitaciones, certificadas en la Secretaria de Educación, éste fue aumentando. El pago correspondiente lo recibían por medio de cheques que eran entregados por el tesorero del establecimiento educativo, inicialmente se cobraba en la Caja Agraria, ubicada en La Sierra, pueblo aledaño. Posteriormente, tuvieron que desplazarse hacia Popayán.

Básicamente, para la maestra Gilda Palechor Palechor, en la zona rural, su labor presentó múltiples problemáticas y circunstancias difíciles, pero realmente, según su propio testimonio, el profesor tiene la capacidad de “rebuscárselas por todos los medios”, de esta manera se enseña al estudiante a sobrellevar esta situación, tanto en su formación académica como en la vida real. Es así como el colegio y la escuela son espacios que permiten una interacción más directa entre el docente, el estudiante y la comunidad, por ello, el rol de las maestras ha creado climas sociales de convivencia, de respeto que no se ha limitado a una práctica en el aula, sino a una relación mancomunada con la comunidad rural, logrando la

adquisición de aprendizajes y conocimientos a través de su experiencia y vivencias en el entorno rural. (Imagen N°17)

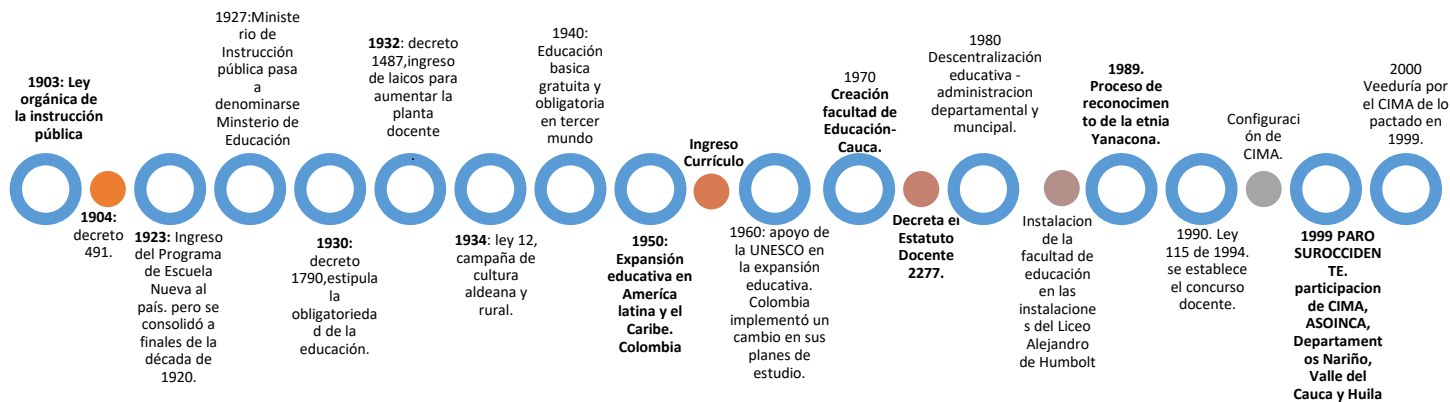
Ilustración 17 Entrevista Gilda Palechor



Fuente: Archivo. Juan Sebastián León. Fecha de registro: 12 de octubre de 2018.

En resumen, para las maestras fue recurrente, durante su magisterio, contribuir en la construcción de las escuelas rurales, contrario a lo que puede observarse en las ciudades; esto evidencia que su rol no se limita a una enseñanza elemental, sino que se concentra en un trabajo comunitario en pro de mejorar las condiciones en las cuales los estudiantes reciben su formación académica, comprendiendo de este modo, como ellas deben llevar su labor de manera ardua y demandante, además, su lucha es por los campesinos, indígenas que tienen como única opción educarse para mejorar las condiciones de vida.

3.5 LÍNEA DE TIEMPO. CAMBIOS DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA 1900-2000



CONCLUSIONES

Durante la modernización que a nivel internacional y nacional se estaba desarrollando, el departamento del Cauca optó por promover la expansión educativa a través de la creación de establecimientos escolares y de plazas docentes en los diferentes municipios de la región. De la misma manera, con la universalización de la educación, se incursionó en una formación técnica y tecnología en el nivel de secundaria desde de 1947, modificando los planes de estudio que se enfocaron en la capacitación de labores prácticas, enseñanza que se enfrentó a diferentes problemáticas porque no contaban con personal capacitado y de equipos o herramientas para lograr una instrucción completa y de calidad.

Con lo anterior, se puede confirmar desde la experiencia de cada una de las docentes, como la falta de servicios públicos, de infraestructura escolar adecuada y de vías de comunicación, eran las principales necesidades que se presentaron en el sector rural durante este periodo, situación agudizada por la falta de un desarrollo económico en la localidad, provocando la migración de la población campesina e indígena hacia la ciudad, para mejorar su condición de vida.

En primer lugar, las maestras optaron por su traslado a la urbe para culminar su formación secundaria debido a que su localidad no contaba con un establecimiento educativo propio. Esta situación provocó que una de ellas decidió trabajar en la mañana y estudiar en la noche para solventar sus gastos, debido a que sus familias no contaban con los recursos necesarios para apoyarlas en la ciudad.

En segundo lugar, durante su formación profesional, las maestras identificaron que la educación universal y general que se estaba implementando durante este periodo, realmente no las preparó para enfrentar las diferentes circunstancias que en materia educativa se presentarían en sus contextos laborales, incluso las dificultades para adaptar una enseñanza general en el sector rural donde las condiciones son diferentes a la urbe, señalando como la preparación recibida no permite concebir los diferentes contextos y la realidad que deben enfrentar en este sector. Sin embargo, su principal ventaja fue conocer este contexto, aspecto que les brindó pautas para llevar a cabo su labor docente.

De este modo, el magisterio en el sector rural no sólo desde el ámbito pedagógico y de la enseñanza, sino que amplía a una relación directa con la comunidad que implica el diálogo y la participación de actividades (festivales, rifas) para obtener recursos propios y para mejorar las condiciones de trabajo a raíz de la falta de apoyo estatal en la mejora de la infraestructura escolar o de otro tipo de necesidades, generando que la participación y aporte de la población en la mano de obra sea constante para lo que se requiere en los diferentes establecimientos educativos.

Básicamente, se identificó como cada una de las maestras optó por enfrentar y llevar a cabo diferentes dinámicas para lograr que las condiciones de estudio como de trabajo fueran cada vez mejores. De este modo, las instituciones educativas donde llevaron a cabo su magisterio, están sujetas a la gestión que promovieron cada una de ellas, al movilizar a la comunidad educativa en la necesidad de incentivar nuevas estrategias para que los estudiantes obtuvieran una formación de calidad.

Es así, como las maestras a través de su liderazgo, contribuyeron a incentivar a la comunidad educativa a trabajar en conjunto, logrando a pesar de las dificultades mejorar las condiciones locativas educativas. A lo anterior, se suma su constante apoyo a los estudiantes en continuar con su formación educativa, debido a que la deserción escolar es una de las constantes que se presentan en el agro colombiano, a raíz de la baja movilidad económica de ciertos sectores, provocando la migración de la población a las ciudades, es así como el continuo apoyo de las maestras a la comunidad no sólo se concentra en brindar una enseñanza básica y general, sino en un trabajo en conjunto que de alguna manera adopten los estudiantes y apliquen en su vida diaria para proporcionar desde ese momento en adelante, las garantías (que de alguna manera no se obtienen de los diferentes entes territoriales), para lograr que los establecimientos educativos con la comunidad en general logren sobrellevar y resolver las problemáticas que se presentan en este sector. Sin embargo, es claro que las necesidades continuaron presentándose, pero cada una de ellas logró consolidar un trabajo constante, garantizándole estar preparada y proporcionar propuestas que ejecutaron y que cada vez más se fue fortaleciendo con las múltiples experiencias que evidenciaron a lo largo de su magisterio en el municipio de Sotará.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES PRIMARIAS

ARCHIVO DEPARTAMENTAL DEL CAUCA

REGISTRO OFICIAL

Registro Oficial, XXII, Popayán, 7 de abril de 1931, #1724.

Libro N° 54, Registro oficial, XXXI, Popayán, junio 20 de 1941, #2357.

Libro N°55, Registro oficial, XXXI, Popayán, noviembre 24 de 1942, #2426.

Libro N°56, Registro oficial, XXXIV, Popayán, septiembre 23 de 1943, #2462.

Libro N°57. Registro oficial, XXXV, Popayán, agosto 19 de 1944, #2499.

Libro N°58, Registro oficial, XXXV, Popayán, septiembre 3 de 1945, #2550.

Libro N°58, Registro oficial, XXXV, Popayán, febrero 3 de 1945, #2522.

Libro N°65, Registró oficial, MCMXL, Popayán, mayo 31 de 1950, # 2743.

Libro N 65, Registro oficial, MCMXL, Popayán, agosto 10 de 1950, # 2750.

Libro N°60, Registro oficial, MCMXL, Popayán, diciembre 26 de 1947# 2644.

Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, marzo 28 de 1951, #2775

Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, abril 7 de 1951, # 2776

Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, mayo 21 de 1951, #2780.

Libro N°66, Registro oficial, MCMXLI, Popayán, enero 3 de 1951, #2768.

Libro N°67, Registro oficial, MCMXLII, Popayán, agosto 30 de 1952, #2834.

Libro N°75, Registro oficial, LX, Popayán, octubre 15 de 1960, #3082.

Libro N°81, Registro oficial, LV, Popayán, mayo 18 de 1965, #3235.

Libro N°92, Registro oficial, LXIII, Popayán, noviembre 15 de 1973, #3500.

Libro N°114, Registro oficial, XCIII, Popayán, abril 39 de 1993, #4036.

Libro N°119, Registro oficial, XCVI, Popayán, enero 30 de 1996, # 4203.

Libro N°102, Registro oficial, LXXXI, Popayán, febrero 27 de 1981, # 3712.

Libro N°113, Registro oficial, XCII, Popayán, diciembre 30 de 1992, #4028.

Libro N°115, Registro oficial, XCIII, Popayán, marzo 13 de 1993, #4033.

Libro N° 119, Registro Oficial, XCVI, Popayán, Julio 29 de 1996, # 4244.

GACETA DEPARTAMENTAL

Libro N°119. Gaceta Departamental, XCVI, Popayán, septiembre 6 de 1996, # 4253.

Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, febrero 28 de 2000, # 4437.

Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, febrero 15 de 2000, # 4434.

Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, mayo 30 de 2000, #4451.

Libro N°123. Gaceta Departamental, C, Popayán, agosto 15 de 2000, #4462.

ASAMBLEA DEPARTAMENTAL

Asamblea departamental, sesiones ordinarias. Ordenanzas 1982. Ordenanza número 031, diciembre 14 de 1982.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN

COLOMBIA, Departamento Nacional De Planeación. Plan de apertura educativa 1991-1994. Bogotá, marzo 19 de 1991.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

LEYES

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 43 de 1945. 19 de diciembre. Por la cual se crea el Escalafón Nacional de Enseñanza Secundaria. Diario oficial, 26014.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Ley 9a de 1971. Septiembre 22. Diario oficial. por la cual se fomentan los Colegios Cooperativos para la educación popular. (no disponible).

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Ley 115 de 1994. Febrero 8. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial. 41214.

DECRETOS

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto N° 491 de 1904. (14 de Julio 1904). por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. Diario oficial N°12,122. p 1-38.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto N° 1340 de 1941. 5 de agosto. Sobre reforma del régimen pedagógico, orientación agrícola y creación del Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria. Diario Oficial, 24729.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL- Decreto N°45 de 1962. 25 de enero. Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios para el Bachillerato, y se fijan Calendario y Normas para evaluar el trabajo escolar. Diario oficial, 30704.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1710 de 1963, 31 de agosto. por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones. Diario oficial 31169.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Decreto 85 de 1980. Febrero 27. por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979. Diario oficial miércoles 27 de febrero de 1980.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Decreto 2762 de 1980, octubre 31, por el cual se reglamenta parcialmente el Decreto extraordinario número 2277 de 1979 y se establece el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. Diario oficial. 35634.

ENTREVISTAS

Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 4 de mayo de 2018.

Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevista por: Gresia Fernández Hormiga, 19 de julio de 2017.

Gilda Palechor Palechor, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de agosto 2017.

Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 5 de octubre de 2017.

Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 4 de noviembre de 2017.

Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 25 noviembre de 2017.

Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 15 de diciembre 2017.

Gilda Palechor Palechor. (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 11 de diciembre de 2017.

Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por: Gresia Fernández Hormiga, 25 de marzo de 2018.

Isaura Hormiga Jiménez, (maestra rural), entrevistada por Gresia Fernández Hormiga, 24 de septiembre de 2018.

Ángel Navia. (docente jubilado, adscrito ASOINCA) Entrevistado por: Gresia Fernández Hormiga. 25 de enero de 2019.

FUENTES SECUNDARIAS

Aristizábal, Magnolia. La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960 su influencia en las reformas educativas en Colombia. En: Revista Acción Pedagógica, 2012, N°21, p 30. p 28 - 37.

Blanco Ruiz, Vilma Nury. Ofelia Uribe acosta: crítica a la educación colombiana. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2015, vol. 17, N°24, p 17-34.

Brumat, María Rosa. Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. En: Revista Iberoamericana de Educación, 2011, N.º 55, p 1-10.

Burbano Collazos, Miguel Andrés. Aportes de la formación docente coordinada por ASOINCA en la actividad sindical y sus procesos organizativos. Trabajo de maestría. Popayán: Universidad del Cauca. Facultad de ciencias naturales, exactas y de la educación. 2018. 115p.

Colbert, Vicky. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Iberoamericana de Educación, 1999, N°20., p 107-135.

Gajardo, Marcela. Enseñanza Básica en las Zonas Rurales Experiencias innovadoras. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1988, 99 p.

Gerardo Molina, Carlos. 1980-1995 un periodo de transición en la educación en Colombia. En: Nueva Historia de Colombia, Tomo IX. Bogotá: Editorial Planeta, 1998. p 70-120.

Gómez Marín, Omar, Gómez Restrepo, Sergio y Urrego Giraldo, Idilio. La educación en Colombia en el siglo XX, 1900-1980. Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Antioquia, 1982, 722p.

Helg, Aline. La educación en Colombia: 1918-1957. 2ed. Bogotá, D.C: PLAZA & JANES, editores Colombia S.A, 2001, p334.

López, Claudia Leonor. La reconstrucción de la casa yanacona, etnicidad y transformación del espacio social en el macizo colombiano. Etnicidad y transformación del espacio social en el Macizo Colombiano. En: Revista de antropología y sociología. 1999. Vol. 1., p 42-53.

Mamián Zemanate. Anderson Alfonso, Cajibío Gironza, Dary Candelaria, Guzmán Pino, Duber Ney, et.,al. Pedagogía de la resistencia del pueblo macizo y la educación intercultural en contextos educativos de la vega y bolívar cauca. Tesis de maestría. Popayán. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias sociales y Humanas.2016.,48p

Martha Cecilia, Herrera. Historia de la educación en Colombia. La República Liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. En: Revista Colombiana de Educación, 1993, vol. 26, N 97.

Martínez Boom, Alberto, Noguera, Carlos Ernesto y Castro, Jorge Orlando. Currículo y Modernización: Cuatro Décadas de Educación en Colombia. 2ed. Bogotá, D.C: Cooperativa editorial del magisterio, 2003. 240p.

Muñoz Saavedra. Catherine. Organización Social Campesina: el caso del comité de integración del macizo colombiano CIMA. Trabajo de grado de sociología. Santiago de Cali. Universidad del Valle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. 2016, 116p.

Parra Sandoval, Rodrigo. Desarrollo agrícola, urbanización y educación en la zona cafetera. En: Educación en la zona cafetera, Buenos Aires, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1978., 83p.

Parra Sandoval, Rodrigo. Escuela y modernidad en Colombia. Vol. 1. Bogotá: Fundación FES, 1996., 447p.

Parra Sandoval, Rodrigo. La calidad de la educación, universidad y cultura popular. Bogotá, Tercer Mundo Editores en coedición con la fundación para la educación, FES, 1992., 332p.

Perfetti, Mauricio. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En: Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Italia, Roma: PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO 2004) p 164-213.

Piamonte Cruz, Marcela. Educación (para) indígenas (s): la escuela en resguardos de indígenas del departamento del cauca en la primera mitad del siglo XX. Tesis de Maestría, Popayán, Universidad del Cauca, 2017, 138p.

Ríos Beltrán, Rafael, y Cerquera Cuellar, Martha Yaneth. La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 2012, vol. 16, N.º 22. p 157-172.

Ríos Beltrán, Rafael. La Escuela Nueva y Saber Pedagógico en Colombia: apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: Revista Historia y Sociedad, 2012, N.º 24, p 95-96.

Rodrigo Parra Sandoval, Escuela y Modernidad, Escuela Rural, Tomo II, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1996, 380p.

Soto Arango, Diana Elvira. La escuela rural en Colombia. Historias de vida de maestras a mediados del siglo XX. Tomo VI, Tunja, FUDESA, 2014, 216p.

Soto Arango, Diana Elvira. Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994. En: Revista de la Historia de la Educación Latinoamericana, 2013, Vol. 15 No. 21. p 229-262.

PORTAL WEB:

Facultad ciencias naturales, exactas y de la educación. Universidad del Cauca. (25 enero 2019). Disponible en: <http://portal.unicauca.edu.co/versionP/acerca-de-unicauca/facultades/facultad-de-ciencias-naturales-exactas-y-de-la-educacion/historia>

ANEXOS

COPLAS

En la Universidad de la vida
Aprendí el valor de compartir
Con los padres de familia y estudiantes,
Para un nuevo porvenir.

Isaura

Despertemos a los niños
Con un trabajo social
Para que en un futuro
Logremos la libertad.

Isaura

POESÍAS

“Cada día para el Docente es un trabajo de construcción, cada espacio se convierte en aprendizaje constructivo y cada ser que se orienta, es una experiencia de nuevos conocimientos que ayudan a la formación integral para ambos sujetos activos partícipes en la acción educativa.

Así que el trabajo que desempeña un Docente es inmenso, porque su acción pedagógica no solamente está en la Institución Educativa, su acción pedagógica está en diferentes espacios, en diferentes tiempos, en diferentes situaciones y esa trayectoria de vida ha sido un caminar significativo, un caminar que ha dejado huellas de cambio, de satisfacción, superación, aprendizaje, que son experiencias que se convierten en recuerdos inolvidables”.

Gilda.

POESÍAS

MAESTRO, tu vida es historia y con el transcurso de los años has dejado semillas formadoras y dignas del saber intelectual. Ese saber lo has expresado y practicado con vocación, con amor y respeto a tu comunidad.

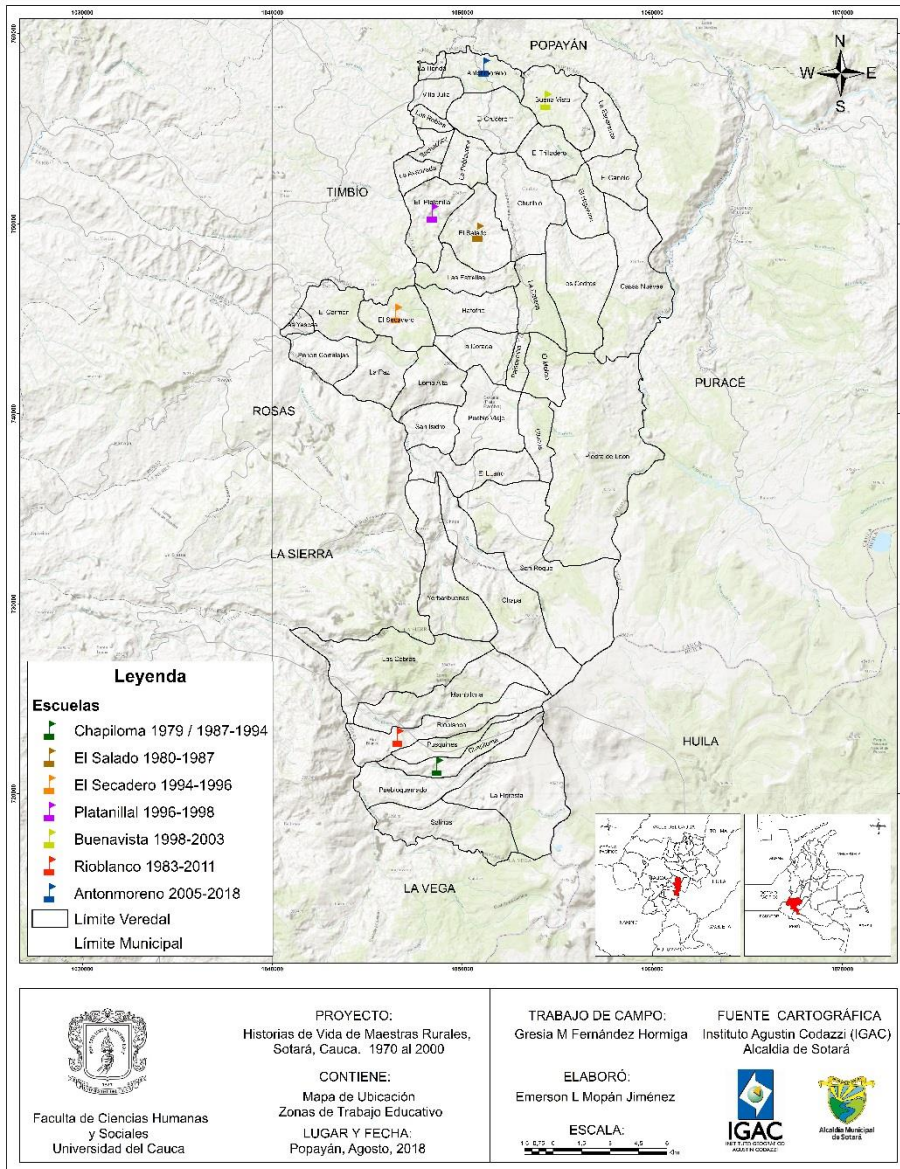
MAESTRO, eres orientador del niño, del joven, del padre de familia y de la comunidad en general. Tu vocación debe persistir por siempre; no decaigas, supérate día a día, no desfallezcas porque eres la luz de la vida. Tu pensamiento, tu sufrimiento, tus inquietudes, tus reflexiones, tus orientaciones, han sido y serán la base fundamental para la formación de la persona como tal.

MAESTRO, siempre adelante, siempre firme, siempre constante en tu diaria labor. Por tu ideal de lucha mereces el primer puesto, puesto digno frente a la vida y frente a la sociedad. Eres digno de respeto, digno de amor, digno de descanso y digno de unos estímulos justos.

Gilda.

Mapa 1. Zonas de trabajo educativo 1

27



²⁷ Metodología: para la elaboración del mapa “zonas de trabajo educativo”, se hizo necesario del desarrollo de una serie de fases que, serán descritas a continuación. La primera, se enfocó en adquirir la información cartográfica de fuentes como: el instituto geográfico Agustín Codazzi (IGAC) y del sitio web de la Alcaldía de Sotará. A partir de lo anterior, se compara la información y se continua con la fase de campo, donde se lleva a cabo una visita de cada una de las escuelas, para corroborar la ubicación geográfica por medio de un (GPS por sus siglas en inglés), para poder referenciarlas en el mapa. Finalmente, con el insumo cartográfico y el trabajo de campo realizado, se diseña y elabora el mapa por medio de un software de sistema de información geográfica. IGAC. (2008). Planchas cartográficas 364,365,387; escala 1:100.000. Bogotá.