

Treinta años de labores formativas: mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional*

225

Thirty Years of Educational Work: My Journey
through the National Pedagogical University

Trinta Anos de Atuação Formativa: Minha
Trajetória na Universidade Pedagógica Nacional

Gonzalo Cataño**

Cómo citar este artículo

Cataño, G. (2026). Treinta años de labores formativas: mi paso por la Universidad Pedagógica Nacional, *Pedagogía y Saberes*, (65), pp. 225-236.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2026

* Reconstrucción de una charla pronunciada en el aula máxima de la Universidad Pedagógica Nacional en 2006.

** Doctor en Sociología del Derecho. Jubilado. anoma45@outlook.com

No obstante que soy consciente de que a todo memorialista lo acecha la veneración de su propia persona, y de que no “existe estafador más peligroso de la llamada realidad que la memoria” (Wittlin,¹ 2006, p. 23), voy a evocar mi tránsito por la Universidad Pedagógica Nacional (en lo sucesivo, UPN, para no fatigar al auditorio con pesadas algarabías). Allí pasé treinta años de mi vida. Ingresé cuando tenía veintiséis años y la abandoné cuando cumplía cincuenta y seis. En sus corredores y salones de clase fui joven, y en ellos comencé a madurar y a envejecer. Venía del prestigioso y algo aburrido Departamento Nacional de Planeación, donde me desempeñaba como *experto* en asuntos educativos. Mis labores consistían en la lectura y el resumen de informes de las Naciones Unidas, del Banco Mundial y de la Cepal. Asistía a reuniones de política social en los ministerios, escribía documentos para mis superiores y examinaba las estadísticas educativas nacionales para orientar las inversiones en educación. Los textos no se firmaban. Eran manuscritos oficiales redactados en un idioma opaco, lleno de anglicismos. Por aquellos días, el verbo *implementar* estaba de moda y se usaba generosamente para describir los medios —y los recursos— que debían emplearse en un programa de desarrollo, noción esta última que gustaba mucho, y sigue gustando, para aludir a los cambios en un campo restringido de la vida del país.² Se hablaba generosamente de desarrollo de la agricultura, de las comunicaciones, de la salud, del sistema educativo y de muchas cosas más. No era sino poner la palabra desarrollo a algo deseado, y el optimismo comenzaba a caminar. Era un equivalente de *progreso*, de superación de estados precarios en pos de lo mejor. Uno de esos programas eran las maestrías en educación para capacitar a maestros y administradores de colegios, universidades y escuelas normales. Eran años en los

que circulaban cuantiosos dólares provenientes del extranjero para el sector educativo. La educación se expandía con rapidez, la enseñanza secundaria sobre todo, y los planteles de grandes dimensiones se multiplicaban hasta alcanzar tamaños semejantes a los de un *campus* universitario. Los INEM (Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada) eran los ejemplos más celebrados. Ostentaban un terreno amplio y cómodo, con edificios, jardines, cafetería, servicios médicos e instalaciones deportivas, y por sus prados rondaba un número de estudiantes, profesores y administradores desconocido para los bachilleratos de los años anteriores.

Mi jefe, un ingeniero de clase alta, enérgico, distante y cáustico, que reverenciaba a sus colaboradores con amor de madrastra, me veía leyendo, mañana y tarde, un libro que nada tenía que ver con las labores cotidianas de la oficina. Se ofuscaba y, a poco, cayó en la cuenta de que mi lugar más apropiado sería el mundo universitario. Eran los días en los que la UPN organizaba un programa de capacitación de docentes para la enseñanza media. Influyente en el sector educativo, mi superior me recomendó y, semanas después, estaba dialogando con las directivas de aquella institución pestalozziana en un clima de afinidad electiva: necesitaban un sociólogo y el sociólogo buscaba evadirse de una oficina del Estado donde la avidez de lo útil y aplicado era pan de todos los días.

I

Sin mayores preámbulos, ingresé a la UPN a finales de 1971. En esa época no existían los lacerantes concursos. Si uno reunía las condiciones, si tenía buenas recomendaciones y si las directivas de turno —rector, decano o director de departamento— lo encontraban adecuado, conseguía el puesto y al otro día ocupaba un nicho en la anhelada nómina.

Empecé a trabajar en la hoy desaparecida Escuela de Graduados. Mis obligaciones estaban asociadas con la enseñanza de la sociología de la educación, una especialidad que apenas nacía en el país. Mi nombre era conocido en los medios educativos por la publicación de mi tesis de licenciatura, *Universidad pública y movilidad social* (1969),³ y por la difusión

1 Józef Wittlin. Poeta y escritor de los últimos años del Imperio austrohúngaro, conocido tempranamente en Latinoamérica por su novela *La sal de la tierra*, publicada en Buenos Aires en junio de 1943.

2 Años después aparecería otro anglicismo en los organismos internacionales y en el habla cotidiana de los sectores medios y altos de la sociedad: *empoderar* y, tras él, *empoderamiento*, conferir influencia y capacidad de decisión a un individuo, a una institución o a un grupo social. En este traslado se siguió el *empower* angloamericano y no el antiguo *apoderar*, más afín al idioma y de uso corriente en el Siglo de Oro, verbo que no desapareció del todo y que ha dejado su rastro en *apoderado*, persona que tiene los poderes de otra y actúa en su nombre. Cuando nuestro Baldomero Sanfín Cano abordó *apoderar* en su *Collins' Spanish-English, English-Spanish Dictionary* (¿1921?, p. 22), no dudó en traducirlo por *to empower*, y, al vérselas con este último en la sección inglés-español (p. 298), lo trasladó como *autorizar* y *dar poder*. Con esto seguía la mejor tradición de la lengua de Cervantes, Calderón y Lope de Vega.

3 La tesis de grado, dirigida por el uruguayo Germán W. Rama, apareció inicialmente bajo los auspicios del recordado Francisco Posada, decano de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional. Tiempo después, la primera parte, dedicada a la enseñanza primaria y secundaria, alcanzó la imprenta en el *Boletín Mensual de Estadística* del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), n.º 243 de 1971, y la segunda, sobre la educación superior, en UN, *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, n.º 5 de 1970. La edi-

de un trabajo que escribí a seis manos junto a Elvira Caro y Fidel Salazar sobre *La educación rural en Boyacá* (1971), auspiciado por la Fundación Ford y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja. Ambas publicaciones eran en mimeógrafo, una modalidad muy popular en la época para la divulgación de materiales académicos y de textos de agitación política en los medios de izquierda. Eran ediciones baratas, artesanales y fáciles de multiplicar según las necesidades del momento. Todo consistía en saber guardar los estenciles para usarlos de nuevo cuando se agotara el primer tiraje. También era citado por una compilación de crítica social y política, *Colombia, estructura política y agraria* (1971), que alcanzó dos ediciones en pocos meses. El volumen reunía varios textos coyunturales, efímeros, con otros más perdurables de carácter histórico.

La Escuela de Graduados era un programa de maestría con especialidad en psicopedagogía, consejería, administración educativa y supervisión escolar. Sus estudiantes eran docentes en ejercicio, funcionarios del Estado y profesores de las facultades de educación y de las escuelas normales que deseaban *progresar*, ascender en el escalafón. Yo debía dictar un curso de sociología para subrayar los fundamentos sociales de los procesos educativos y, junto con ello, colaborar en las tediosas cátedras de metodología para animar las tesis de grado, requisito final de los estudiantes que buscaban la maestría.

Lo que más me impresionó al llegar a la Pedagogía fue el candor de los maestros y de sus instituciones respecto de lo que era la investigación. Para ellos, investigación era todo: cualquier cosa, una pregunta, una lectura, un diálogo inteligente, una meditación o el recuerdo de una experiencia personal. A ello se sumaba una formación teórica holgazana, aun en los asuntos estrictamente pedagógicos. Sus estudiantes y profesores apenas conocían la historia de la pedagogía. ¿Quién había leído el *Emilio* de Rousseau (1983), un diálogo de Platón, un ensayo de Montaigne o un libro de Herbart, Pestalozzi o Froebel? Estos nombres eran conocidos a través de manuales y solo recordados por quienes tenían buena memoria. Pero lo que más llamaba la atención a un forastero como yo, que venía de un medio *positivista*, era un sueño desbordado en el ámbito pedagógico. Cada estudiante, administrador y docente de una facultad de educación llevaba en su corazón una reforma educativa para alcanzar la edad de oro y solucionar los

problemas de la sociedad. Todos, al unísono, portaban un paraíso que querían extender a los demás. Partían, *a priori*, de la idea de que la educación andaba mal, de que había que transformarla radicalmente y de que los responsables de esta situación eran el Estado, las clases dirigentes, los países ricos, las universidades privadas y los dueños de los planteles escolares. Sin embargo, ninguno de estos críticos de corazón había hecho un diagnóstico del estado de la educación, de la situación de las escuelas, de los métodos de enseñanza, de la procedencia y formación de los maestros o de las características de la educación rural y urbana. Para ellos, lo que existía era viejo, *tradicional*, mostrenco, una serie de yerros y desatinos que había que superar para lograr el bienestar y la prosperidad.

Había también otra modalidad muy acentuada, y era la de atribuir a las corrientes pedagógicas venidas de afuera, que algunos llamaban *modas* y otros, con más sensibilidad política, *colonialismo*, el atraso de la educación nacional. A su juicio, los colombianos éramos imitadores pasivos de las experiencias de Europa y de Estados Unidos. Esta actitud —clamaban— nos había llevado a olvidar los problemas *raizales*. Lo que necesitábamos era una pedagogía *propia*, particular, ajustada a los problemas endógenos. Consideraban que nuestras dificultades eran únicas y radicalmente diferentes de las de la patria de Horace Mann y John Dewey o del terruño de Montaigne, Piaget y Rousseau. Estos críticos no parecían recordar, sin embargo, que el sistema educativo, tal como lo conocemos en la actualidad, la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, es una institución de la cultura occidental, el orbe formativo al cual pertenecemos los hispanoamericanos desde los lejanos años del descubrimiento y la conquista española. Lo raizal, desprendido del mundo chibcha, caribe o quimbaya, desapareció con la llegada de los ibéricos, y de ello no nos quedó nada o casi nada de su vida intelectual y de sus modos de hacer. Solo unos rastros muy fugaces de su cultura material. Ante estos énfasis, lo mejor era recordar, en las clases de sociología y en las reuniones de metodología, las palabras del francés Émile Durkheim, fundador de la sociología de la educación:

Solo puede influirse eficazmente sobre las cosas en la medida que se conoce su naturaleza. No se puede dirigir bien la evolución de un sistema escolar, si no se empieza por saber lo que es, de qué está hecho, cuáles son los conceptos que forman su base, las necesidades a las que responde, las causas que lo sustentaron. (Durkheim, 1976, p. 182)

ción del DANE fue obra del sociólogo francés Ivon Lebot y la publicación de la Universidad Nacional provino del novelista y analista de problemas socioeconómicos Mario Arrubla, director de la Sección de Publicaciones de la Nacional por aquellos días.

II

Es importante recordar que el clima espiritual de la UPN era también muy particular. Era una institución femenina de clase media, tanto en su matrícula estudiantil como en su cuerpo docente y directivo. Provenían de los sectores medios tradicionales que buscaban un nivel universitario en pos de un rango *adecuado* a su estatus: la docencia.⁴ Originalmente portaba el nombre de Universidad Pedagógica Femenina, institución que había surgido del desmembramiento de la antigua Escuela Normal Superior en 1952. En aquella fecha, los hombres fueron enviados a Tunja y las mujeres permanecieron en Bogotá. Pero, cuando ingresó a la Pedagógica, la universidad se expandió y los hombres comenzaron a ganar terreno en la matrícula, en la docencia y en los puestos directivos. La mayoría de los profesores y profesoras había hecho sus estudios universitarios en una facultad de educación; algunos tenían posgrado (maestría), y buena parte de ellos venía de la enseñanza secundaria (de los INEM o de los colegios públicos de las grandes ciudades), del Ministerio de Educación o de las secretarías departamentales de educación. Para este grupo, la UPN era la materialización de un proceso de movilidad social profesional que mejoraba sus ingresos, su estabilidad ocupacional y su visibilidad social. (Varios egresados y egresadas de la Escuela de Graduados se incorporaron poco después como profesores de tiempo completo a la misma UPN, bajo el patrocinio de sus profesores o de las directivas del momento). En pocas palabras, eran hijos e hijas de una facultad de educación que buscaban puesto en una facultad de educación. Con ello reproducían, generación tras generación, la viscosa y hermética cultura del ámbito pedagógico.

El hecho de que el cuerpo docente viniera de la enseñanza secundaria parecía un rasgo positivo para un establecimiento destinado a formar profesores en las diversas asignaturas del bachillerato. Pero lo que a primera vista parecía una cualidad se tradujo en un rasgo nocivo para una institución que quería afirmarse en el competido mundo de la educación superior. Como los antiguos que deseaban reemplazar, estos nuevos profesores carecían de vocación intelectual y del dominio de una disciplina científica que los condujera a la investigación. Supuestamente sabían enseñar, pero su conocimiento en un campo particular del saber era flojo. Daban lecciones de lo que apenas sabían. Su habilidad e inclinación era el

trabajo en el salón de clases, en el arte de enseñar: la pedagogía. Con este patrón de reclutamiento, la UPN perdió, en la década de los setenta, la posibilidad de tener profesores de calidad; docentes que dominaran sus disciplinas y que tuvieran algún fervor por la escritura y la publicación de trabajos originales en sus respectivas especialidades. En lugar de ello, colmó su cuerpo docente con elementos a imagen y semejanza de lo que ya existía. Los reclutadores se recrearon en los reclutados, y, mientras otras universidades aprovechaban aquellos años para fundar una cultura académica vinculada con la alta cultura, la UPN tendió a reproducir un pasado que creyó notable y digno de duplicar. Con ello se dio vida a la ley de Gresham del mundo académico, definida por Max Weber (1990, p. 14): las medianías de una casa de estudios con poder de disposición sobre la incorporación docente tienden a elegir medianías. Este ambiente hizo que las instituciones universitarias de mayor rango miraran a la UPN, y a las demás facultades de educación, como socias menores de la enseñanza superior; esto es, como instituciones que todavía no alcanzaban la mayoría de edad.⁵

Esta imagen tenía que ver, por supuesto, con un fenómeno de estructura social y con la visibilidad y consideración social de la UPN y de sus congéneres. No debe olvidarse que el prestigio de una institución educativa está asociado al origen social de sus estudiantes y al estatus de la ocupación a la cual dedican sus esfuerzos formativos. Las clases altas y medias establecidas no envían a sus vástagos a una escuela normal o a una facultad de educación. Las instituciones pedagógicas reciben, preferentemente, estudiantes provenientes de los grupos subordinados y económicamente débiles: de las clases medias provinciales, de la clase obrera y de los sectores medios más deprimidos de las grandes ciudades que han logrado finalizar el bachillerato. Y todo esto para el desempeño de una ocupación cerrada, puntual y de bajos ingresos: la docencia en la enseñanza primaria y secundaria. Ello hace que, si un maestro quiere ascender airoso en la estratificación social, deba romper las ataduras con su profesión, negarse como educador y asirse a una especialidad ofrecida por las universidades conocidas.

4 Cuando las demás universidades expandieron la matrícula y abrieron las puertas a las egresadas del bachillerato, el origen social de las estudiantes de la UPN tendió a bajar y a popularizarse, a "llenarse de pueblo".

5 Pensando en los docentes doblegados por la "dictadura de clase", redacté en los noventa *La artesanía intelectual* (2004 [1995]), un ensayo dirigido a traducir la publicación oral —la acción discursiva en el aula— en publicación impresa, en difusión de la labor docente en libros y revistas.

III

Al enfrentarme con mis cursos, encontré que lo que pasaba por sociología de la educación era un conjunto de axiomas derivados de una filosofía de la educación bastante elemental: “La sociedad es una entidad que debe tenerse en cuenta en toda labor educativa”. Pero no se meditaba sobre las formas concretas en que la sociedad rodea las acciones educativas y cómo la educación formal, una vez estatuida, se vuelca sobre su progenitora para afirmar procesos de continuidad y cambio. Los pocos cursos que se ofrecían con el mote de sociología de la educación eran de historia o de filosofía de la educación, todos ellos adornados con un furor valorativo de adelanto y mejora; es decir, de lo que debería hacerse, con olvido de lo que es. Por aquellos años, el texto de la asignatura de sociología de la educación del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN era el bello libro del argentino Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (1938),⁶ que, como se sabe, es un volumen de historia o, en una acepción más amable, una obra de sociología de la cultura que se nutría de las hipótesis y compromisos (*praxis*) del materialismo histórico.

En realidad, no había muchas fuentes para orientar la enseñanza de la sociología de la educación. Salvo la notable *Sociología de la educación*, del brasileño Fernando de Azevedo (1942); la inconseguible *Sociología de la educación*, del norteamericano Wilbur B. Brookover (1964); la amable *Educación y sociedad*, del inglés A. K. C. Otaway (1965), y la *Sociología de la educación*, de su paisano Peter W. Musgrave (1972), no era mucho lo que había para organizar un curso moderno de sociología de la educación en nuestro medio. Algo ayudaba el material descriptivo consignado en *La sociedad y la educación en América Latina*, del educador, psicólogo y sociólogo Robert J. Havighurst (1962), y los trabajos reunidos por los brasileños Luiz Pereira y Marialice Foracchi (1970) en su volumen de lecturas *Educación y sociedad*, pero ninguna de estas obras era fácil de conseguir. Siempre había que recurrir a su democratización mediante las molestas fotocopias, que se trastocaban con la misma facilidad con que se las reproducía.

La mayor limitación era, sin embargo, la ausencia de material colombiano. Los manuales mencionados ayudaban, pero había que adecuarlos a los problemas nacionales. De ellos se podían aprovechar los pasajes más generales, los de teoría y método, pero siempre había que estar atentos a no trasladar mecánicamente sus temas al caso colombiano. Ya lo había advertido

el uruguayo Aldo Solari: “la sociología latinoamericana no debe limitarse a la mera reproducción de la extranjera, pero debe utilizar todos sus aportes para dar resultados verdaderamente fructuosos” (1970, p. VIII). Las investigaciones sobre el país eran escasas y estaban dispersas en revistas y libros de poca circulación y en publicaciones extranjeras de difícil consulta para el profesor corriente, que apenas contaba con las limitadas bibliotecas bogotanas. Eso fue lo que me llevó a editar el volumen *Educación y sociedad en Colombia*, compendio que llevaba un subtítulo de sabor pedagógico, “Lecturas de sociología de la educación”, publicado por la UPN en 1973. Sus secciones reunían 16 trabajos, resultado de investigaciones precisas sobre aspectos tan diversos como la educación en los medios rurales, los movimientos estudiantiles, la educación y las clases sociales o las cambiantes relaciones entre educación, ocupación y desarrollo. Eran textos escritos por colombianos y extranjeros. Su selección puso especial cuidado en que no fueran resultado de aproximaciones ensayísticas o impresionistas, sino de observaciones directas, del uso de estadísticas o del empleo de cuestionarios y entrevistas. En un medio donde la opinión, la creencia y el parecer eran las conductas dominantes, se quería introducir una actitud positiva (empírica) para el estudio de los procesos educativos. Con el paso de los años, el libro cumplió una función esclarecedora. Fue usado en los salones de clase, orientó trabajos de investigación y los responsables de las decisiones educativas lo hojearon como fuente de experiencias concretas. Hoy está agotado, y, si bien sus datos envejecieron y algunos marcos de referencia pueden parecer ingenuos a los estudiosos de nuestros días, los registros factuales de sus diversos capítulos son de interés para los historiadores de la educación y para aquellos analistas interesados en lo que fue, y quizá siga siendo, la educación nacional, como materiales de tradición heredada.

IV

En 1973 me fui a Estados Unidos a hacer un *master* con énfasis en educación y desarrollo. Este fue uno de los regalos más preciados que me brindó la UPN. Mi situación era paradójica, para no decir precaria. Enseñaba una novísima asignatura sin tener el título exigido por una escuela de graduados.

Me fui a la Universidad Stanford y allí permanecí año y medio. Enriquecí mis lecturas, conocí profesores, sentí el aroma del país más rico del mundo y mejoré mi escritura. No hay como acercarse a un idioma extranjero para afinar el propio. Compré libros, tomé cursos de sociología de la educación,

6 Publicado originalmente en la *Revista del Colegio Libre de Estudios superiores* en 1934.

escribí *papers* e hice apuntes de lecturas, autores y tradiciones de pensamiento. Merodeé un curso del profesor George Spindler sobre antropología de la educación —editor, junto con su esposa Louise Spindler, de los útiles *Case Studies in Cultural Anthropology*, colección en la cual había salido la monografía de Miles Richardson (1970) sobre el municipio de San Pedro, en el Valle del Cauca—. Me acerqué a uno de metodología, a cargo de Alex Inkeles, de quien ya conocía algunos trabajos, en el que diseccionaba *El suicidio* de Durkheim. Frecuenté la clase sobre América Latina del cordial Richard F. Fagen, un especialista en Cuba —esposo de Patricia Fagen, autora del renombrado estudio sobre los republicanos españoles en México (1975)— y, por supuesto, tomé varias materias con el economista Martin Carnoy, director del programa Educación y Desarrollo, pero sus clases jamás ganaron mi corazón. Eran muy políticas y su marco de referencia, trenzado por un marxismo aguado, apenas persuadía a los recién llegados del Tercer Mundo. De eso ya había demasiado en América Latina.⁷

Regresé al país en 1974 con un *Master of Arts* a cuestas y, con sorpresa, hallé que la Escuela de Graduados tenía sus días contados. Se había terminado la ayuda internacional y los programas llegaban a su fin. Las ironías volvían a surgir. ¡Ahora, con la maestría en mi valija, debía enseñar en el pregrado! Y así lo hice por unos meses, hasta que la UPN abrió una maestría en Investigación Socioeducativa con patrocinio de la Unesco, proyecto que semestres después se transformó en un programa más profesional de Sociología de la Educación. Lo dirigí por varios años, y allí trabajé, con ligeras interrupciones, hasta mi retiro de la UPN en diciembre de 2001.

Con el establecimiento del nuevo posgrado, en el que colaboró sin descanso el chileno Guillermo Briones, sociólogo con publicaciones en metodología, un Hubert M. Blalock en español, que había sido mi profesor en la licenciatura en la Universidad Nacional, se organizó, con su ayuda, un *pensum* dirigido al estudio social de los fenómenos educativos. Briones conocía su oficio. Durante los cincuenta había estado en la Universidad de Columbia y allí se había familiarizado con los trabajos del *Bureau of Applied Social Research*, animado por Paul Lazarsfeld y Robert K. Merton (1992), y donde había trabajado C. Wright Mills (1964, 2004). Briones asumió los cursos de metodología, y a mi cargo quedaron los de teoría

sociológica, de especial relevancia para el examen de los temas educativos (Durkheim, Weber, Veblen, Mannheim). Para cubrir las demás materias se llamó a profesores de prestigio en el medio como Orlando Fals Borda, José Antonio Bejarano, Mario Arrubla, Carlos Escalante, Mauricio Ferro, James Henderson y Rubén Sierra Mejía.

Con el tiempo, el desarrollo del posgrado demandó un órgano para publicar los trabajos de los profesores y de los estudiantes y para difundir los textos clásicos de sociología de la educación, inéditos en español, reclamados por los cursos de teoría sociológica. La fundación de la *Revista Colombiana de Educación* en 1978 llenó este vacío y en sus números iniciales predominaron los trabajos de historia, sociología y economía de la educación. Allí aparecieron traducciones de Durkheim, Weber, Veblen, Merton, Bourdieu, Robert E. Park y Basil Bernstein, y de investigadores extranjeros interesados en la suerte de la educación colombiana. Los traslados de Max Weber, “El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica”, en versión nuestra y de una estudiante del posgrado, Yolanda Ramírez-Prado, llenaban el lomo de un pequeño libro. Lo mismo sucedió con los ensayos de Durkheim, en traducción nuestra y de Inés Elvira Castaño, otra estudiante del posgrado. Años después se reunieron en un tomo compacto, *Educación y pedagogía: ensayos y controversias* (1999), a cargo de la editorial Losada de Buenos Aires.⁸

Desde el principio puse especial empeño en la vida de la revista. Traducía y corregía originales, rechazaba materiales que no llenaran el decoro y buscaba profesores e investigadores de otras universidades y del exterior para colaborar en sus páginas. En estas labores colaboró con arrojo la psicóloga Gloria Calvo, de la UPN. Esto hizo que muchos colegas, que consideraban que en sus secciones había demasiada sociología y poca pedagogía, se refirieran a ella con animosidad y no disimulada mofa como “la revista de Cataño”. Pero la revista era de la UPN y, creo, su mejor embajadora en el concierto de la educación superior del país.⁹

8 Ya había publicado el citado *Educación y sociología*, de Durkheim, con la editorial Babel de Bogotá, que muy pronto fue reeditado por la casa Colofón de México. La edición colombiana llevaba mi traducción del significativo prólogo de Talcott Parsons para la edición norteamericana de 1956.

9 Con ocasión de los primeros catorce años de la revista, en 1992 publiqué un ensayo sobre sus resultados y experiencias formativas (Gonzalo Cataño, 1992) —años más tarde reproducido en *Crítica sociológica y otros ensayos* (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2000, pp. 165-172)—. En 2006 volví sobre ella para festejar la salida del n.º 50 (Gonzalo Cataño, 2024).

7 En Stanford participé, además, en el consejo de *Lacdes Newsletter* (Stanford University, 1973-1974), el boletín informativo del programa Educación y Desarrollo. Allí publiqué dos notas bibliográficas: “Los estudios históricos en educación” (1973) y “Studies on Colombian Dependency” (1974).

Pero lo mejor del posgrado eran los estudiantes. Cabe recordar que, en una perspectiva sociológica, lo más importante de la agricultura no son los productos del agro que se venden en el mercado, sino los hombres y mujeres que los cultivan. Por el posgrado de Sociología de la Educación pasaron numerosos alumnos dedicados que después hicieron carrera en sus especialidades. Para ellos se había ideado el *pensum* y fueron ellos quienes le dieron vida. Eran adultos, habían cumplido los treinta años y no pocos portaban experiencias laborales más ricas, variadas y complejas que las que ostentaban los mismos profesores del programa. Allí estuvieron, entre otros, Milcíades Vizcaíno, Alberto Martínez Boom, Fidel Salazar Reyes, Diana Soto, Tomás Vásquez, Rodolfo Posada Álvarez, Marcos González y Jean-Claude Gerlus (de Haití). La mayoría de ellos sigue enseñando y publicando libros y trabajos en revistas nacionales y extranjeras y se ha ganado un nombre en el campo de la investigación educativa. Otros han sido más exitosos en las tareas administrativas y en la promoción y evaluación de programas educativos en sus lugares de origen.¹⁰

En medio de las labores del posgrado comenzó a surgir el pronunciamiento estudiantil en la UPN. Fue discreto en los ochenta y se multiplicó durante los noventa. Muchos de sus líderes reivindicaban el nombre del padre Camilo Torres, a quien conocí en mi época de estudiante de sociología en la Universidad Nacional, pero no alcanzó a ser mi profesor. Al principio, la agitación no pasaba de encuentros dentro del campus con eslóganes sobre la defensa de la universidad pública, pero después se extendió hasta paralizar las labores docentes y obstruir el transporte que circulaba por la estratégica calle 72, un corredor que conecta la ciudad con los barrios del occidente de la capital. La izquierda comenzó a ganar el corazón del movimiento y muchos dirigentes tenían vínculos con los movimientos guerrilleros en calidad de milicianos. Pero jamás lograron un apoyo importante entre los profesores y la masa del alumnado. Los más aguerridos, enmascarados, se enfrascaban en luchas callejeras con la policía en duelos que se tomaban toda la tarde. Los *revoltosos* tiraban piedras y papas, un explosivo casero de difícil manejo que, al estallar, se podía llevar, por descuido, los dedos o parte de

la mano de quien lo manipulaba. La fuerza pública respondía con gases lacrimógenos que irritaban los ojos y dejaban irrespirable el entorno de la Pedagógica. Después de unas horas, los combatientes se agotaban y se iban a sus casas, y al día siguiente la institución regresaba a sus labores normales. El hecho se hizo tan recurrente y destructivo, que la prensa escrita empezó a hablar de la *pedragógica*, institución que parecía hablarle al país con pedazos de granito y canto, olvidándose de la labor formativa para la cual había sido creada. El hecho real es que estas incursiones no dejaban enseñanza ideológica alguna ni programa transformador viable para la educación nacional. Quizás tuvieron consecuencias en una mayor participación docente y estudiantil en el gobierno de la universidad.

V

Pronto llegaron más sorpresas y desafíos. Durante los años ochenta surgió un inesperado reto profesional y la UPN fue lo suficientemente amplia y flexible para apoyar mis nuevas tareas. Me comprometí con un proyecto que vino de fuera y que terminó por favorecer mis labores docentes y de investigación. Enseñaba teoría sociológica, la de ayer y la de hoy, y colegas de diversas partes del país me invitaron a discutir la crisis de la sociología nacional. La sociología, como campo profesional y académico, estaba en dificultades y muchos querían reavivar la antigua Asociación Colombiana de Sociología, fundada por Orlando Fals Borda y Camilo Torres en los sesenta. Hubo reuniones con funcionarios del Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) para discutir los programas de las diversas escuelas y se promovieron encuentros con profesores de Barranquilla, Bogotá, Medellín y Cali con el objeto de reformar los planes de estudio. El sentimiento general era que se había perdido la identidad del sociólogo, que su mercado laboral se había desleído y que su núcleo formativo se había politizado. El marxismo campeaba por el *currículo*, con olvidos y franco descuido de otras tradiciones de pensamiento. Para muchos de nosotros era claro que el marxismo hacía parte de las ciencias sociales, pero no era la ciencia social. Con estos énfasis indiscriminados en el legado de Marx, la sociología se había convertido en crítica social, con severos descuidos de la objetividad y de la investigación metódica de problemas concretos y bien delimitados.¹¹

10 En 1983 publiqué una evaluación del programa en la que se discutían, con alguna amplitud, sus logros y precariedades: "Estudios de posgrado en educación: evaluación de una experiencia". La evaluación apareció poco después en las páginas de la revista *Universidades/UDUAL*, n.º 8 de 1984, de México. También fue reproducido en *Revista Colombiana de Educación*, n.º 13, Bogotá, enero-junio de 1984, pp. 77-104, y en *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación* (1989).

11 Sobre estos énfasis dogmáticos de los entusiastas de Marx, C. Wright Mills (1964) había dicho cosas sabias en su orientador compendio *Los marxistas*, capítulos V y VI especialmente. Allí había escrito que aquellos que no se adentren a fondo en

Después de varios debates, se rescató la Asociación Colombiana de Sociología y fui elegido presidente por varios periodos. Se convocó a los colegas, se promovieron sus trabajos de investigación y se organizaron los congresos nacionales en diversas ciudades del país. Siguiendo el ejemplo de otras asociaciones, se creó un boletín, *Sociólogos y Sociología*, para divulgar los eventos de relevancia del gremio, y se diseñó un programa de publicaciones. Se llegó inclusive a presentar un proyecto de ley en el Congreso de la República, “por el cual se reglamenta el ejercicio profesional de la sociología en la República de Colombia”.¹²

Para no reducirnos al tema gremial, que los colegas más académicos podrían calificar de avaro y falto de nobleza, se dirigió la mirada hacia materiales clásicos no conocidos en nuestra lengua y de difícil consulta. Siempre he tenido una especial inclinación por los padres fundadores de la disciplina. De ellos provienen los fundamentos, los logros y las posibilidades de un futuro promisorio del oficio. Fue el caso de dos tesis de grado no disponibles en español por aquellos días: el *Montesquieu y Rousseau* de Émile Durkheim y *La proletarización de Bogotá* de Camilo Torres. Ambas publicaciones alcanzaron amplia difusión en el país y una de ellas, la de Durkheim, fue reproducida años después en la colección “Estudios Durkheimianos” de Miño y Dávila Editores, de España. En mi calidad de presidente participé en los congresos mundiales de sociología de Nueva Delhi y México y en las reuniones del Consejo Directivo de la Asociación Internacional de Sociología. Estos encuentros me permitieron conocer a varios líderes de la sociología norteamericana, europea y latinoamericana, lo mismo que renovar mis lecturas en el campo de la historia de la sociología. Me inscribí en el dinámico comité de investigación n.º 8, “History of Sociology”, de la Asociación, al que pertenecían celebridades como Lewis Coser, Steven Lukes, Ágnes Heller, Donald Levine y la argentina Viviana Zelizer, y ocupé por algunos años un puesto en el consejo

de la revista *Current Sociology*, dedicada a evaluar los desarrollos teóricos y empíricos de la sociología internacional.

Estas experiencias las llevé al posgrado de la UPN. Enriquecí mis temas y comencé a publicar trabajos de historia del pensamiento social colombiano. Y, para asombro de algunos allegados y de mí mismo, me fui distanciando de los temas educativos para asentar mis reales en la historia intelectual. Mi libro *La sociología en Colombia*, de 1986, anunció este nuevo rumbo, inclinación que se afianzó con los ensayos que confluyeron en *Historia, sociología y política* de 1999 y en *Crítica sociológica y otros ensayos* del año siguiente. Estos intereses me acercaron a un área más sugestiva, la sociología de la cultura, y, dentro de esta, la historia de las ideas, que había explorado en la lectura de los textos de los años veinte y treinta de Alfred Weber y de Karl Mannheim.¹³

La senda de la sociología de la cultura cobró forma en mi último seminario del posgrado de Sociología de la Educación. En asocio con el pianista Karol Bermúdez, profesor de la Facultad de Bellas Artes de la universidad, ofrecimos un curso, “La Viena *fin de siècle*: 1890-1914”, de gran acogida entre estudiantes y profesores. Allí se habló, se escuchó y se leyó de todo: de filosofía, arte y literatura; de polí-

13 Campo que, durante los años cincuenta, revitalizaron —con un enfoque más integrador proveniente de la historia, la antropología y la crítica literaria— los ingleses Richard Hoggart, Raymond Williams y Edward P. Thompson bajo el mote de *estudios culturales*, de gran impacto en Europa y Estados Unidos. Un eco de este nuevo interés fue la “Serie Educación y Cultura” de la UPN, que promovimos con la editorial Plaza & Janés, con títulos de la suiza Aline Helg (2001) y de la colombiana Martha Cecilia Herrera (1999), profesora de la UPN. En esta serie publiqué el mencionado *Historia, sociología y política*.

Aquí se debe hacer una reflexión adicional. La UPN era una institución lerda en asuntos editoriales. Si uno publicaba bajo su sello, estaba en peligro de quedarse inédito. Los libros permanecían en la bodega y solo se vendían en el campus. Si se quería una mayor difusión, había que explorar una *joint venture*, una alianza con entidades externas más eficaces en asuntos editoriales. El ejemplo de la “Serie Educación y Cultura” con Plaza & Janés era, por lo demás, una extensión de lo que había hecho años atrás con la “Serie Educación y Desarrollo”, que impulsé con el Instituto Caro y Cuervo y la UPN para traducir y difundir tesis de doctorado producidas en Estados Unidos sobre historia de la educación. En esta serie salieron, entre 1993 y 1994, las notables monografías de Jane M. Rausch (1993) sobre la educación en el periodo de los radicales y la de John L. Young (1994) sobre la reforma universitaria en la primera mitad del siglo XIX. Otra tesis, en este caso de maestría, la de Evelyn Ahern sobre la educación en Colombia (1820-1850), apareció completa en las páginas de la *Revista Colombiana de Educación* de 1991. La revista publicó, igualmente, muestras de las disertaciones doctorales de J. León Helguera (1993), Theodora Mackennan (1994), Robert V. Farrel (1997) y John F. Wilhite (1995), que examinaban diversos momentos de la educación nacional (véase la bibliografía al final).

las ideas marxistas nunca serán científicos sociales idóneos, pero que aquellos que creen que el marxismo lo ha dicho todo y que sus análisis anuncian la última palabra jamás lo serán. Véanse igualmente sus *Cartas y escritos autobiográficos* (2004, pp. 287-288).

12 Véase *Gaceta del Congreso*, año VII, n.º 48, Santa Fe de Bogotá, 28 de abril de 1998. Con anterioridad, el 9 de junio de 1994, el representante José Fernando Castro Caycedo había presentado en la Cámara un proyecto de ley, el n.º 240 de 1994, “por el cual se reconoce y se reglamenta la sociología”. Los proyectos se archivaron y jamás fueron aprobados.

tica, economía y derecho; de arquitectura, música, psicología y ciencia. Siguiendo el sugestivo libro de Carl Schorske (1981), *Viena fin-de-siècle*, que había comprado en uno de mis viajes a España, y una amplia literatura sobre la época, examinamos las diversas manifestaciones de la cultura austrohúngara de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Por aquellos años, Viena experimentó un nuevo siglo v ateniense. Todas las disciplinas florecieron en medio de una sociedad atravesada por profundas tensiones que confluyeron en la Primera Guerra Mundial. El mundo ya no fue el mismo después de esta explosión cultural. En 1998 me fui a Viena, Budapest, Bratislava, Brno y Praga, las ciudades más dinámicas del imperio de Francisco José, el marido desdeñado de Sissi. Solo faltó el sur, Liubliana, y el oriente, Rumania, descrito por Bram Stoker (1981) en su inmortal *Drácula*. El norte, la Pequeña Polonia, con Cracovia como centro, fue cubierto en un viaje posterior. Solo faltó la golpeada Lemberg, la Lvov ucraniana, la capital de la antigua Galitzia, conocida como el París de Europa oriental. Este seminario fue un respiro para muchos profesores y estudiantes que tuvieron la oportunidad de acercarse a un gran momento de la cultura occidental, mucho más cercano a sus problemas que la lejana y casi mítica experiencia griega del siglo de Pericles, Eurípides, Sófocles, Fidias, Protágoras, Anaxágoras, Zenón de Elea y del joven Platón.

Esta experiencia docente nos llevó a crear una sala de música. La Viena *fin de siècle* era el universo de Mahler, Zemlinsky y Schönberg; de los jóvenes Anton Webern y Alban Berg; de Johann Strauss y de Franz Lehár; de Zoltán Kodály y de Béla Bartók. Era una ironía que la UPN, con una licenciatura en educación musical, no tuviese un nicho para escuchar periódicamente lo mejor de la armonía occidental. La universidad se hizo a un millar de CD (discos compactos) que contenían no menos de tres mil obras de música culta. El registro era amplio: Edad Media y Renacimiento, barroco y período clásico, romanticismo y siglo XX. Recuerdo que, para ganar la aquiescencia de las directivas —y legitimar el gasto en discos, sala, butacas y equipo de sonido—, elegimos una obra festiva de fácil audición, el poema sinfónico de Paul Dukas (1886-1887), *L'apprenti sorcier*. Como la obra era una recreación del poema “El aprendiz de brujo”, de Goethe (1991 [1797]), una excelente declamadora memorizó la balada y la recitó con sobrada elocuencia ante el auditorio. Con esto se buscaba unir música con literatura a fin de mostrar el carácter unitario de las artes. Primero ofrecimos el poema sinfónico sin ningún tipo de acompañamiento visual. El público estuvo atento. Surgieron las notas, se afianzó el *leitmotiv*, el tema central, y el sonido avanzó a un ritmo sostenido hasta lograr el clímax y terminar en un lento de sosiego. Era la música bastándose a sí misma, la obra por la obra, la melodía por la melodía. A continuación, presentamos el poema de Dukas en la transcripción visual de *Fantasía*, la película de Disney (1940) con Mickey Mouse a bordo, bajo la dirección musical de Leopold Stokowski. Allí Mickey seguía el ritmo y el acento de las notas; saltaba con los acordes en remolino y describía la leyenda del improvisado brujo que apenas dominaba las artes del oficio. Cuando finalizó la audición, los aplausos no demoraron en aparecer. ¡Mickey le había ayudado al público a comprender los hechizos de Goethe y las hazañas sonoras de Dukas! Llamamos la atención y la sala comenzó a funcionar para moradores y estudiantes de la UPN. Ahora la música se unía, además de a la literatura, al cine y al dibujo animado.¹⁴

El local, una sala pequeña, algo más grande que una oficina corriente, se abría a las 10 a. m. y se cerraba a las 6 p. m. Los estudiantes de cursos avanzados de la Facultad de Bellas Artes colaboraban en los programas que fijaban a la entrada y se encargaban de atender el equipo de sonido. Solo se pedía a los usuarios una rigurosa cultura del silencio para no perturbar la audición. Podían ir con sus novias o con sus libros y cuadernos para hacer los deberes, pero siempre evitando cualquier gruñido, siseo o murmullo. Solo se difundía música culta, y aquí los críticos no demoraron en aparecer. Algunos querían que se ampliara a la música popular. Nosotros respondíamos que, por ahora, ello no era necesario. Lo popular se podía escuchar sin cortapisas por fuera de la universidad: en la calle y en el hogar, en los buses y busetas, en los bares y en las usuales fiestas de fines de semana.

El local, una sala pequeña, algo más grande que una oficina corriente, se abría a las 10 a. m. y se cerraba a las 6 p. m. Los estudiantes de cursos avanzados de la Facultad de Bellas Artes colaboraban en los programas que fijaban a la entrada y se encargaban de atender el equipo de sonido. Solo se pedía a los usuarios una rigurosa cultura del silencio para no perturbar la audición. Podían ir con sus novias o con sus libros y cuadernos para hacer los deberes, pero siempre evitando cualquier gruñido, siseo o murmullo. Solo se difundía música culta, y aquí los críticos no demoraron en aparecer. Algunos querían que se ampliara a la música popular. Nosotros respondíamos que, por ahora, ello no era necesario. Lo popular se podía escuchar sin cortapisas por fuera de la universidad: en la calle y en el hogar, en los buses y busetas, en los bares y en las usuales fiestas de fines de semana.

14 Por aquellos días yo ignoraba la fuente primigenia de la creación de Goethe y de Dukas: un pasaje del *Philopseudes* de Luciano, el ingenioso escritor de “levantado estilo” del siglo II de nuestra era. Al final del mencionado texto, el de Samosata narraba la historia de un joven que seguía a un experimentado mago de Egipto que se hacía servir de un criado con solo articular tres sílabas. El joven las memorizó y, cuando el mago se fue al mercado, pronunció el conjuro y de inmediato apareció el sirviente. Le ordenó traer agua del pozo y, sin tregua ni respiro, el mozo acarreo agua y más agua hasta inundar la casa. El novicio quiso detenerlo, pero se dio cuenta de que no había aprendido las palabras que profería el maestro cuando deseaba poner fin a las tareas del paje. Todo fue un desastre y, en medio de la vergüenza, el impulsivo aprendiz de brujo tuvo que esperar la llegada del egipcio para controlar el hechizo y poner las cosas en su lugar. Véase al respecto “El *Philopseudes* de Luciano”, en *Diálogos morales de Luciano*, traducidos del griego por el licenciado don Francisco Herrera Maldonado (Madrid: Imprenta de Manuel Álvarez, 1796), pp. 68-106. Los eruditos modernos tienden a traducir *philopseudes* (¿lo falso?) por “El mentiroso”, “El incrédulo”, “El descreído” o “El aficionado a la mentira”. Para una versión más docta y actual del diálogo, véanse las *Obras* de Luciano divulgadas por la acreditada editorial Gredos de Madrid, vol. II, 1988, pp. 195-225.

Las sesiones eran para refinar el gusto, para educar el oído con los más delicados acordes de Europa, Estados Unidos y América Latina. La experiencia duró un par de años, pero, al abandonar la UPN, me enteré de que la trabajada sala regresó a las usuales labores docentes, y los discos y el equipo de sonido tomaron el rumbo del cuarto de San Alejo, el oscuro rincón donde un santo del siglo IV de nuestra era descansaba y se entregaba a sus beatíficas ensoñaciones.

VI

Llegó el tercer milenio y con él la jubilación. Ahora vuelvo atrás y encuentro que estos decenios pestalozzianos fueron enriquecedores. Es placentero recrear el pasado, pero también sabemos que es fuente de ansiedades y de experiencias que hubiéramos querido olvidar o dejar de lado. ¡Treinta años de labores formativas! A lo largo de ellos orienté y fui orientado. Nadie enseña por tanto tiempo sin cambiar. Siempre pensé, sin embargo, que mi estadía en la UPN sería breve. El proyecto inicial era salir del Departamento Nacional de Planeación para buscar, a continuación, un medio universitario más exigente. Pero los días pasaron y el proyecto se fue aplazando. Los ofrecimientos que me llegaban de afuera no eran atractivos y, cuando me presentaba a un concurso donde esperaba que mis días fueran mejores, no era elegido. Estaba expectante y lo anhelado no llegaba. Con ello, lo provisional se fue haciendo definitivo y el lugar de paso se hizo permanente. De nuevo surgían las duraciones socialmente esperadas descritas por Robert K. Merton (1992). Una cosa es lo deseado y otra, las oportunidades reales ofrecidas por la estructura social.

Este afán me condujo a un extrañamiento con la institución. Participaba en sus actividades, pero no me aclimataba; la lejanía espiritual lo anegaba todo. Me sentía abrumado, derrotado por la opacidad del entorno. Un sentimiento de frustración ahogaba los esfuerzos por naturalizar la alta cultura. No logré crear un grupo de investigación estable en la UPN ni un ambiente duradero para la emulación académica. Todo arrojo se quedaba en esfuerzos aislados, en ímpetus que no alcanzaban un crecimiento natural y pausado más allá de su gestor. Esto me llevó a una sofocante ambivalencia. Cuando los programas llegaban a feliz término, me unía a ella; cuando fracasaban, me alejaba de su atmósfera; el éxito me ligaba, los reveses me apartaban. Es cierto que me sosegaba con la idea de que, no obstante las carencias, la UPN era un lugar amable y civilizado. Y lo era, sin duda. Todo consistía en no entregarse a la desidia y en tener un grupo de referencia exigente y más competitivo por

fuera para evitar la incuria que diera al traste con la vocación intelectual, y eso fue lo que traté de hacer durante aquellas décadas. Creo que al final no nos fue tan mal, y, al contemplar lo acaecido, encuentro que no todo fue adversidad, infortunio y desdicha, como algunos piensan y yo mismo lo sospechaba. Lo que allí aprendí lo llevé después a otra parte, quizá con mejores resultados.

En diciembre de 2001 le escribí una carta al rector de turno:

Señor Rector. De manera atenta me permito presentar renuncia irrevocable a mi cargo de profesor de la Universidad Pedagógica Nacional a partir del 1 de enero de 2002. El retiro de los profesores de considerable antigüedad es la vía más expedita de facilitar el ingreso de los jóvenes con vocación intelectual a las posiciones académicas de mayor estabilidad. Como tantas veces lo han apuntado los analistas de los asuntos educativos, las transformaciones pedagógicas dependen más de los cambios generacionales dentro de la profesión docente que de las políticas de renovación auspiciadas por el Estado y demás organismos encargados de la gestión escolar. Cordialmente, GC

Un medio más estimulante habría de encontrarlo en la Universidad Externado de Colombia. Pero esta es otra historia que no tiene lugar en este furtivo recuento de mi larga estadía en la UPN. Por ahora solo puedo decir, y de nuevo con la ayuda del nostálgico Józef Wittlin, por su querida Lvov, con la que inicié estas remembranzas, que fue el mundo que viví y que, entre tanto, mi memoria dice que fue así. Es mi testimonio, como lo siento y como me viene a la mente para relatarlo. Mientras no se ofrezca información en contrario, deberíamos aceptar como verdaderas las vivencias que reposan en la memoria, apuntó Wittlin. En situación parecida se vio el obispo de Hipona cuando avanzaba en sus *Confesiones*. En el libro V interrogó a su juez de conciencia: "Señor y Dios mío, ¿no es esta la verdad tal como la recuerdo?" (San Agustín, 1999, p. 6).

Referencias

- Ahern, E. J. G. (1991). Desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850. *Revista Colombiana de Educación*, 22-23, 5-88. <https://doi.org/10.17227/01203916.5193>
- Azevedo, F. (1942). *Sociología de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Brookover, W. B. (1964). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Cataño, G. (1969). *Universidad pública y movilidad social en Colombia* [tesis de grado, Universidad Nacional de Colombia].
- Cataño, G. (Comp.). (1971). *Colombia: estructura política y agraria* (2.ª ed.). Estrategia.
- Cataño, G. (Ed.). (1973). *Educación y sociedad en Colombia: lecturas de sociología de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cataño, G. (1973). Los estudios históricos en educación. *LACDES Newsletter*, 13-16.
- Cataño, G. (1974). Studies on Colombian Dependency: A Bibliographical Note. *LACDES Newsletter*, 15-16.
- Cataño, G. (1983). Estudios de posgrado en educación: evaluación de una experiencia. *Educación Superior y Desarrollo*, 2(4), 22-49.
- Cataño, G. (1986). *La sociología en Colombia: balance crítico* (4.ª ed.). Plaza & Janés.
- Cataño, G. (1989). *Educación y estructura social: ensayos de sociología de la educación*. Plaza & Janés.
- Cataño, G. (1992). ¿Mayoría de edad de la *Revista Colombiana de Educación*? *Revista Colombiana de Educación*, 25, 3-6. <https://doi.org/10.17227/01203916.5212>
- Cataño, G. (1995). *La artesanía intelectual* (2.ª ed.). Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés.
- Cataño, G. (1999). *Historia, sociología y política: ensayos de sociología e historia de las ideas*. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés.
- Cataño, G. (2000). *Crítica sociológica y otros ensayos*. Universidad Externado de Colombia.
- Cataño, G. (2024). Lenguajes recónditos: agudezas de una revista universitaria. *Aleph*, (209), 43-49. https://www.revistaaleph.com.co/site/wp-content/uploads/2024/04/Revista_Aleph-209.pdf
- Cataño, G., Caro, E. y Salazar, F. (1971). *La educación rural en Boyacá*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (28 de abril de 1998). Proyecto de ley número 200 de 1998, por el cual se reglamenta el ejercicio profesional de la sociología en la República de Colombia. *Gaceta del Congreso*, 7(48).
- Disney, W. (Productor). (1940). *Fantasía* [Película]. Walt Disney Productions.
- Dukas, P. (1886-1887). *L'apprenti sorcier* [Poema sinfónico].
- Durkheim, É. (1976). *Educación y sociología* (2.ª ed.). Babel.
- Durkheim, É. (1999). *Educación y pedagogía: ensayos y controversias*. Losada.
- Fagen, P. W. (1975). *Transterrados y ciudadanos: los republicanos españoles en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Farrel, R. V. (1997). Una época de polémicas: críticos y defensores de la educación católica durante la Regeneración. *Revista Colombiana de Educación*, 35, 5-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.5418>
- Goethe, J. W. (1991). El aprendiz de brujo (1797). En *Obras completas* (v. 1, pp. 871-873). Aguilar.
- Havighurst, R. J. (1962). *La sociedad y la educación en América Latina*. Eudeba.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957*. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés.
- Helguera, J. L. (1993). La educación durante el primer gobierno de Mosquera: 1845-1849. *Revista Colombiana de Educación*, 26, 51-70. <https://doi.org/10.17227/01203916.5295>
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional y Plaza & Janés.
- Luciano. (1988). *Obras* (trad. J. L. Navarro González). Gredos.
- Luciano de Samosata. (1796). El *Philopseudés* de Luciano. En *Diálogos morales de Luciano* (trad. F. Herrera Maldonado, pp. 68-106). Imprenta de Manuel Álvarez.
- Mackennan, T. (1994). Bentham y los hombres de la independencia. *Revista Colombiana de Educación*, 29, 51-70. <https://doi.org/10.17227/01203916.5365>
- Merton, R. K. (1992). Las duraciones esperadas socialmente: un estudio de caso sobre la formación de conceptos en sociología. En R. Ramos Torre (ed.), *Tiempo y sociedad* (pp. 275-306). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Mills, C. W. (1964). *Los marxistas*. Era.
- Mills, C. W. (2004). *Cartas y escritos autobiográficos*. Fondo de Cultura Económica.
- Musgrave, P. W. (1972). *Sociología de la educación*. Herder.
- Otaway, A. K. C. (1965). *Educación y sociedad*. Kapelusz.
- Pereira, L. y Foracchi, M. (Eds.). (1970). *Educación y sociedad: ensayos sobre sociología de la educación*. El Ateneo.
- Ponce, A. (1938). *Educación y lucha de clases*. América.
- Rausch, J. M. (1993). *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Richardson, M. (1970). *San Pedro, Colombia: Small Town in a Developing Society*. Holt, Rinehart and Winston.

- Rousseau, J.-J. (1983). *Emilio*. Bruguera.
- San Agustín. (1999). *Confesiones* (trad. P. Rodríguez de Satidrián). Alianza.
- Sanín Cano, B. (ca. 1921). *Collins' Spanish-English, English-Spanish Dictionary*. Collins' Clear-Type Press.
- Schorske, C. E. (1981). *Viena fin-de-siècle: política y cultura*. Gustavo Gili.
- Solari, A. E. (1970). Prólogo. En L. Pereira y M. A. Foracchi (eds.), *Educación y sociedad: ensayos sobre sociología de la educación* (pp. VII-IX). El Ateneo.
- Stoker, B. (1981). *Drácula*. Círculo de Lectores.
- Weber, M. (1990). El poder del Estado y la dignidad de la vocación académica. *Revista Colombiana de Educación*, (21), 7-99. <https://doi.org/10.17227/01203916.5261>
- Wilhite, J. F. (1995). Los discípulos de Mutis y la Ilustración en la Nueva Granada: la educación, la historia y la literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 31, 43-57. <https://doi.org/10.17227/01203916.5383>
- Wittlin, J. (1943). *La sal de la tierra*. Inter Americana.
- Wittlin, J. (2006). *Lvov*. Pre-Textos.
- Young, J. L. (1994). *La reforma universitaria de la Nueva Granada: 1820-1850*. Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional.