

ENSAYOS



SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION EN COLOMBIA (I)*

Gonzalo Cataño**

Introducción

Desde hace algunos años, las relaciones entre educación y sociedad han dejado de ser en Colombia un predicado vacío para convertirse en una perspectiva real de análisis e investigación de problemas concretos. Se ha tomado conciencia de que los proyectos de cambio y planificación no pueden llevarse exitosamente a cabo cuando se dejan de lado los condicionamientos sociales de las acciones educativas. Las diferencias de clase, el atraso de las áreas rurales y la pobreza de los medios urbanos, el desarrollo industrial, la urbanización y el crecimiento de la población, se hicieron evidentes para los estudiosos del sistema educativo. El tamaño mismo de una institución que alberga en sus predios una quinta parte de la población total del país (6 millones de estudiantes), y en la cual trabaja un volumen considerable de adultos representados por profesores, administradores, funcionarios y personal de servicio que fácilmente puede sumar una población económicamente activa de cuatrocientos mil individuos, ha forzado la mirada de los observadores hacia la característica del contorno social que rodea la institución educativa.

Este interés por los factores sociales se refleja en el número de cátedras de sociología de la educación que existe en el escenario universitario. Buena parte de las Facultades dedicadas a la formación de docentes para la enseñanza media tienen cursos de sociología, y dos universidades del país ofrecen programas de Post-Grado en investigación Socio-Educativa¹. Además, el *currículum* de los bachilleres Pedagógicos (las antiguas escuelas Normales), las instituciones que forman los maestros de la enseñanza primaria, incluye una asignatura de "Sociología de la Educación y proyecto de comunidad", donde las relaciones entre escuela y comunidad ocupan un lugar importante.

A la complejidad del sistema educativo y al interés pedagógico por los fenómenos sociales asociados a la educación, se deben agregar otros factores que han contribuido a la creación de un clima favorable para la investigación en sociología de la educación. Si bien, en el pasado el Estado hizo algunos esfuerzos importantes por desarrollar la investigación educativa, ésta sólo cobró importancia a partir de las ayudas extranjeras recibidas por el Gobierno Nacional para sostener la expansión escolar de los últimos veinte años. Agencias internacionales tales como el Banco Mundial, la UNESCO, el PNUD, la AID y algunas fundaciones de países desarrollados, exigían, antes de ofrecer cualquier ayuda, un diagnóstico de la situación que se deseaba cambiar y un conjunto de proyectos donde se explicitaron los pasos a seguir para la obtención de los fines deseados. A ello se adicionaba generalmente la presentación de un diseño de evaluación que debería ejecutarse en un tiempo determinado para revelar las realizaciones alcanzadas en el programa o los programas en cuestión. Aunque en la práctica esto no se

* Dada la extensión del trabajo presentado por el profesor *Cataño* en este número se publica solo la 1a. parte. La 2a. parte en el siguiente número

** Gonzalo Cataño, sociólogo de la Universidad Nacional, actual director del área de postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ La Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia.

llevó a cabo con el rigor que era de esperar, los préstamos y las donaciones de los organismos internacionales tuvieron consecuencias no esperadas para la institucionalización de la investigación educativa. Auspiciaron la creación de oficinas de planeación en las dependencias del Estado o de las instituciones universitarias, en las cuales se fue creando un cuadro técnico con alguna destreza en las labores de investigación. Así, lo que en un principio fue solamente una dependencia para la administración de proyectos y la formulación de planes de desarrollo, paulatinamente se fue convirtiendo en un medio propicio para la investigación educativa.

La afluencia de recursos para el sector educativo proveniente de los organismos extranjeros, tuvo también consecuencias importantes para los centros privados de investigación. Ante las limitaciones de personal calificado de las oficinas de planeación y la urgencia de estudios en determinadas áreas, parte de la investigación educativa se volcó sobre los centros nacionales de investigación privados, y en algunos casos, sobre los extranjeros². Las entidades encargadas de la ejecución de programas, el Ministerio de Educación y los demás organismos del Estado, como también las Instituciones educativas individualmente consideradas, comenzaron a contratar con otras agencias el diseño de los proyectos, la elaboración de las evaluaciones y el levantamiento de los diagnósticos.

A esta constelación de influencias debe sumarse la fundación de las primeras escuelas de Sociología a finales de la década del cincuenta y comienzos de la del sesenta. Desde un principio los procesos educativos fueron de gran interés para sus profesores y estudiantes, quienes los eligieron como objeto de investigación o como tema de estudio para las tesis de grado. Estas escuelas formaron, además, parte de los recursos humanos que años después estuvieron al frente de las oficinas de planeación o de la formulación de programas sectoriales de desarrollo y modernización sociales.

Todos estos factores han impulsado la investigación social sobre educación en Colombia. El número de educadores, administradores, planeadores y sociólogos interesados en los aspectos sociales de la educación se ha multiplicado en los últimos años; y en las oficinas de planeación la investigación ha comenzado a ser una actividad normal al lado de las estrictamente administrativas y de formulación de políticas.

Sin embargo, esta situación no ha estado exenta de problemas. Si bien, se ha logrado un nivel mínimo de institucionalización de la investigación educativa, su relevancia teórica y metodológica no ha estado a la par con las demandas de la ciencia —y esto ha afectado en mayor grado a la investigación sociológica en educación. Dado que los temas a investigar obedecen generalmente a la necesidad de resolver problemas inmediatos, la investigación básica ha sido dejada de lado por una de tipo aplicado que ofrezca respuestas rápidas a los obstáculos del momento. Esto hace que los trabajos realizados por las oficinas de planeación o los organismos del Estado carezcan de interés para la comunidad científica. Muchos de ellos no van más allá de una mera presentación de datos secundarios sin organización analítica alguna, y al final no parecen tener más valor que aquel que le atribuyen los funcionarios de turno. Buscando una utilidad inmediata, olvidaron que todo tipo de investigación, y la educativa especialmente, se mide en última instancia por su relevancia teórica, por su rigor metodológico, y por su significación

² Buena parte de la investigación en economía de la educación ha sido hecha por investigadores y centros de investigación extranjeros (universidades, entidades de cooperación internacional, centros independientes, etc.). Como ejemplo puede citarse el estudio de Schultz (1968), auspiciado por la Rand Corporation; el de Selowsky (1969), impulsado por las actividades de la misión Harvard en Planeación Nacional a finales de los años sesenta; y el de Jean-Pierre Jallade (1974) del Banco Mundial. Lo mismo ocurre con los múltiples estudios evaluativos que se han adelantado sobre el SENA y Acción Cultural Popular (ACPO).

práctica y social. Al enfatizar el lado utilitario, descuidaron los aspectos científicos del arma que pretendían usar como instrumento de cambio.

A lo anterior debe agregarse la situación del investigador dentro de una organización burocráticamente orientada. Los investigadores no tienen oportunidad de elegir los temas de estudio, y las posibilidades de continuar trabajando en un ámbito de problemas similares durante un tiempo más o menos largo, son bastante reducidas. Los temas vienen “desde arriba” y su permanencia es corta; las materias a investigar cambian continuamente sin que el investigador tenga ocasión de elaborar un marco de referencia adecuado para su análisis. La acumulación de experiencias teóricas y metodológicas es por lo tanto bastante pobre, y el investigador se comporta más como un funcionario que como un individuo preocupado por el desarrollo del conocimiento en un campo determinado de la ciencia.

Si bien, la sociología de la educación se ha aprovechado del *boom* de la investigación educativa de los últimos años, ella se ha desarrollado más que todo en los medios universitarios. Su interés por alcanzar un mayor control de los datos y elaborar construcciones teóricas mucho más acabadas, independientemente de la utilidad inmediata de los resultados, ha impedido su florecimiento dentro de los organismos comprometidos en la ejecución de programas de política social. Sus preocupaciones de investigación han surgido a partir del deseo de poner a prueba determinados marcos teóricos e ilustrar las fuerzas sociales que están detrás de ciertos procesos educativos corrientes en nuestro medio (los movimientos estudiantiles, la educación y el desarrollo rural, la educación y la movilidad social, etc.). Generalmente presentan un enfoque crítico que contrasta con el carácter instrumental y oficialmente “neutro” de las publicaciones gubernamentales. Muchas veces su misma temática —educación y clase social por ejemplo—, tiene que ver con los fundamentos de la organización social, donde las posibilidades de cambio que puedan sugerirse afectarían de una u otra forma las estructuras de poder dentro de la sociedad.

No deben exagerarse sin embargo las cualidades de la investigación en sociología de la educación. Ella presenta igualmente limitaciones a nivel teórico y metodológico como también a nivel de la búsqueda y tratamiento de sus datos. En 1974 Guillermo Briones hizo una presentación sumaria de estas limitaciones para América Latina que todavía siguen teniendo vigencia. El las agrupó en la forma siguiente (Briones 1974, pp. 10-11):

1. Deficiencias en la formulación del problema de investigación (estado del asunto en la literatura pertinente, importancia y aportes del estudio, etc.).
2. Vaguedad en la formulación de los objetivos de investigación (no se definen las variables o los fenómenos a investigar, no hay una formulación clara de las hipótesis a contrastar, etc.).
3. Elección inadecuada de los diseños metodológicos (errores en la elección de la población a estudiar, errores en la muestra utilizada, confusión en el tipo de diseño a emplear: experimental, estudio de casos, *survey*, etc.).
4. Análisis simplificado de los datos (por lo general a nivel descriptivo) y un tratamiento inadecuado de las relaciones causales.
5. Repetición temática por desconocimiento de los estudios realizados en el campo.

Aunque Briones está hablando de la investigación socio-educativa, una categoría mucho más amplia que la de sociología de la educación, su lista es bastante instructiva de los problemas que está enfrentando la investigación en el área. Sin embargo, es importante anotar que frente a la escena de la investigación educativa nacional, la sociología, junto con la economía de la educación, es la especialidad que mayor sensibilidad ha mostrado ante los requisitos mínimos de la investigación científica. Ello se debe a que la sociología de la educación es el estudio del mundo escolar como un fenómeno social, esto es, el interés de la sociología general por un sector limitado de la realidad social que llamamos educación. La sociología de la educación no es más que la aplicación de la teoría social al campo de la investigación educativa, y, como tal, tiene que responder a los cánones y a las demandas metodológicas de la disciplina de la cual ha tomado sus instrumentos analíticos. Como toda sociología especial, se alimenta del acervo teórico y metodológico de la sociología y de las experiencias que esta disciplina ha logrado sistematizar a lo largo de su historia.

Es por ello que la investigación aplicada —terreno al cual pertenece gran parte de lo que generalmente aparece como investigación educativa— tiene el peligro de caer en la explicación del sentido común, “de lo ya conocido”, o de refugiarse en un tecnicismo metodológico mecánicamente usado. No se alimenta directamente de una ciencia, sino de compartimientos extraídos de varias de ellas con la intención de ilustrar un problema que requiere solución³.

Nuestro examen del desarrollo de la sociología de la educación se organizará alrededor de cuatro grandes temas, que además de ser teóricamente relevantes, presentan investigaciones de alguna consideración empírica y analítica. Se dejarán de lado los numerosos textos periodísticos y las discusiones normativas sobre asuntos educativos, no obstante que estén relacionados con una problemática social. El objetivo es destacar los trabajos elaborados a partir de un marco de referencia sociológico que ofrezcan una actitud positiva hacia la contrastación empírica⁴.

Los temas seleccionados para ordenar la exposición son los siguientes:

1. Educación y sociedad rural.
2. Universidad y movimientos estudiantiles.
3. Educación y clase social.
4. Educación y desarrollo.

Deliberadamente se ha dejado de lado la temática de los docentes y sus características profesionales, dado que ha sido estudiada por Rodrigo Parra Sandoval en un texto especialmente dedicado al asunto (Parra Sandoval 1980). Aunque toda clasificación es más o menos arbitraria, creemos que estos cuatro temas resumen el contenido de las

³ No se quiere argumentar con esto que la investigación aplicada y la básica sean antagónicas y mutuamente excluyentes. La experiencia científica ha mostrado innumerables veces que ello no es así. Las investigaciones aplicadas diseñadas con rigor metodológico pueden hacer importantes contribuciones en un campo determinado del conocimiento. Los estudios evaluativos, por ejemplo, pueden esclarecer las fuentes del cambio social a partir de un control de las variables que intervienen en la mutación de una situación. En la misma forma, las investigaciones básicas orientan al planeador sobre las líneas generales de la dinámica del sistema educativo o sobre las posibles consecuencias de una política educativa para la sociedad como un todo.

⁴ En los últimos años han aparecido varios libros que denuncian las anomalías y las injusticias” del sistema educativo con algún tratamiento sociológico. Todos ellos proponen cambios dentro de la Institución Educativa —cuando no una destrucción total de ella al estilo de Ivan Illich— y algunos ofrecen los lineamientos de una “pedagogía de la liberación” (una postura crítica de la práctica escolar que integra elementos extraídos del socialismo y del pensamiento cristiano). Como ejemplos pueden citarse los libros colectivos de Víctor Daniel Bonilla et al. (1971); de Jorge Betancur et al. (1974) y el de los esposos Crespo (1977). Aunque estos estudios presentan una base factual, la perspectiva general dentro de la cual se mueven es la de una crítica normativa del contenido y de los métodos educativos.

investigaciones y nos permiten ordenar el aparente caos de la múltiple y diversa producción sociológica sobre educación en Colombia.

Finalmente, es importante anotar que no todas las publicaciones que aparecen en las bibliografías bajo el rótulo de Sociología de la Educación pertenecen en realidad a dicha disciplina. A veces se coloca dicho título a informes y descripciones generales del sistema educativo, como ocurre con la *Sociología de la Educación en Colombia*, de Guillermo García Niño (1973), o a textos normativamente orientados como las *Reflexiones de un educador: ensayo sobre Sociología Educativa*, de Luis Emilio Pinto L. (1946). Estos usos formales de la sociología de la Educación reflejan generalmente los esfuerzos de ciertos autores por hacer que sus escritos obtengan prestigio y legitimidad académica en el campo de las discusiones educativas, no obstante que sus obras estén bien lejos de un tratamiento adecuado de los fenómenos sociológicos⁵.

I. Educación y Sociedad Rural

Las investigaciones educativas sociológicamente relevantes surgieron en Colombia alrededor de la Educación Rural. Cuando a mediados de los años treinta se adelantaron los primeros estudios sociológicos con algún aliento empírico, la educación ocupó siempre la atención de los investigadores y de las agencias interesadas en impulsar proyectos de desarrollo social. El esfuerzo más importante de la época se materializó en el programa de la “Comisión de Cultura Aldeana”, creado por Luis López de Mesa como Ministro de Educación durante la primera administración de Alfonso López Pumarejo. El objetivo del programa era adelantar un conjunto de estudios “sobre el terreno” en materia económica, social y administrativa que orientara las acciones del Estado, “para mejor asesorarse en el manejo de los negocios provinciales y tener a mano los datos directos, imparciales y verídicos que necesitaba para sus finales decisiones” (Jorge Zalamea 1978, p. 642). El resultado final fueron las monografías sobre los Departamentos de Huila y Nariño, que contienen sugestivas descripciones de la dinámica de la educación rural en relación con las características sociales y económicas de las regiones.

Los responsables de estas monografías (Jorge Zalamea 1936 y varios S.f.), recorrieron los Departamentos de Huila y Nariño, y tuvieron oportunidad de realizar entrevistas y observaciones directas de las escuelas y de los maestros que estaban al frente de ellas. Ambos informes enfatizaron la situación crítica de la educación rural reflejada en la ausencia de personal docente con calificación pedagógica (en las escuelas rurales de Nariño no había en 1932 ningún maestro graduado); en la carencia de materiales didácticos; en el estado deprimente de los locales escolares, y en la indigencia de los pocos estudiantes que asistían a las escuelas veredales. Ello llevó a los investigadores a afirmar que dadas las condiciones de extrema pobreza de la población y la inadecuación de los contenidos de la enseñanza a las necesidades del medio rural, no existía una demanda real de educación en estas áreas del país.

La población rural —escribe el informe de Nariño— “no está pidiendo escuela.., no la necesita, ni le sirve”; y el del Huila apuntaba igualmente que “los padres de familia y la sociedad en general demuestran poco entusiasmo por las escuelas”. En este sentido, las investigaciones adelantadas por la “Comisión de Cultura Aldeana”, constituyen los primeros esfuerzos por indicar que la demanda escolar está asociada a las condiciones económicas de la población, asunto que fue estudiado posteriormente con mayor detalle.

⁵ A lo largo del presente trabajo se hará un uso libre del ensayo, “Desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia”, publicado por el autor en 1974.

Un cuadro semejante al de Huila y Nariño, lo encontraron Lynn Smith y sus colaboradores ocho años después en un estudio de comunidad auspiciado por el Ministerio de la Economía Nacional (hoy Ministerio de Hacienda). En el municipio de Tabio, cerca de Bogotá, los autores hallaron 'que las escuelas de la localidad apenas lograban enseñar a un reducido número de niños los rudimentos de la escritura, la lectura y el uso de las cuatro operaciones aritméticas. La educación formal estaba tan poco extendida, que a pesar de que los peones y jornaleros eran más analfabetas que los propietarios y los trabajadores independientes, ella no lograba constituirse en un elemento de diferencia dentro de la comunidad. Su valor era tan pobre que los adultos no la percibían como un ingrediente de la estratificación social de Tabio (Lynn Smith et al. 1944, pp. 22-6, 36, 64-5,96-7).

Pero es sólo hasta la década siguiente cuando aparecen los primeros esfuerzos sistemáticos por estudiar el mundo rural, y dentro de él, la educación. Hacia 1953, el Ministerio del Trabajo funda la oficina de "Seguridad Social Campesina"~ con el objeto de examinar la situación económica y social de la población rural a partir de una regionalización de tipo antropogeográfico. Se esperaba proponer un conjunto de soluciones para cada región e introducir un sistema de seguridad social campesina en todo el país. En sus mejores tiempos, esta oficina alcanzó a tener cinco dependencias, una central en Bogotá, y cuatro seccionales ubicadas en distintas ciudades, donde trabajaron en íntimo contacto, geógrafos, antropólogos, economistas y sociólogos. Bajo la influencia de su primer director, el geógrafo alemán Ernesto Guhl, la relación "hombre-ambiente" se convirtió en el marco de referencia que orientó el diseño y la elaboración de las investigaciones, de las cuales sólo se publicaron la de los Departamentos de Caldas y de Nariño.

En materia de educación, los informes sobre Caldas y Nariño (Ernesto Guhl et al. 1956 y Milcíades Chávez et al. 1959) ofrecen una primera aproximación al estudio de las relaciones entre tenencia de la tierra y penetración escolar, como a los procesos de "extrañamiento" y disfuncionalidad de la escuela en un medio social donde la vida económica no parece demandar educación formal alguna. En Caldas se encontré, por ejemplo, que la concentración o dispersión de la población rural estaba asociada al tipo de tenencia y explotación de la tierra. El predominio de la pequeña y mediana propiedad daba lugar a una densidad de población que de alguna manera facilitaba la marcha de las escuelas; en cambio, en las zonas donde predominaba el latifundio ganadero con explotaciones extensivas, la concentración de población era bastante escasa y las instituciones educativas se veían siempre entorpecidas por las distancias y por la ausencia de un volumen adecuado de niños en edad escolar. Por otro lado, los investigadores de Nariño, siguiendo las huellas de Jorge Zalamea, enfatizaron la ausencia de una demanda educativa en habitantes que desempeñaban actividades económicas simples y rutinarias, cuyo aprendizaje bien podía adquirirse dentro del círculo familiar o con la mera participación comunitaria.

Con base en los datos reunidos por "Seguridad Social Campesina" en otras regiones del país, los antropólogos Roberto Pineda (1966) y Luis Duque Gómez (1958) estudiaron respectivamente la zona tabacalera de Santander y la economía del municipio de Manta (Cund.). Pineda mostró cómo el trabajo infantil durante el período de organización y beneficio de la cosecha del tabaco, daba lugar a un mayor ausentismo escolar y en algunos casos a un abandono temprano de la escuela. Duque Gómez, en cambio, resaltó el papel de la educación en la migración de la juventud campesina a los centros urbanos, cuya función básica debería ser al final la capacitación "para sortear sin dificultades los

peligros que implica el paso de la vida rural al de las complicaciones de la vida urbana” (p.152).

Los determinantes sociales del analfabetismo también ocuparon la atención de los investigadores de los años cincuenta. El texto más sugestivo de la época se debe a la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda (1958), vinculada en un principio a las labores de “Seguridad Social Campesina”. Analizando los datos de analfabetismo del Censo Nacional de Población de 1951, encontró que las mujeres eran más analfabetas en ciertas regiones que los hombres y viceversa. Mientras que en las áreas rurales de Boyacá, Cundinamarca, Cauca, Nariño y Chocó, las mujeres portaban mayores niveles del analfabetismo; en Atlántico, Bolívar, Tolima y Norte del Huila los hombres estaban en desventaja respecto de las mujeres. Las causas de estas diferencias fueron explicadas por la autora como resultado de las características culturales y económicas de las distintas regiones. Así por ejemplo, los mayores índices de analfabetismo masculino se encontraban en las zonas ganaderas y en las regiones donde se había desarrollado una agricultura especializada (caña de azúcar, arroz, algodón, etc.). En estas regiones las faenas del campo eran consideradas como propias del sexo masculino, y el rol básico de la mujer estaba relacionado con su “posición de esposa, de compañera y de madre”. Dentro de este marco, la autora asumió que la asistencia escolar de las niñas se encontraba mucho más favorecida que la de los niños, quienes se esperaba deberían vincularse a la población activa desde muy temprano.

Muchas de las explicaciones de Gutiérrez de Pineda son especulaciones o relaciones formales entre variables culturales, económicas y sociales con una base empírica muy endeble. Las aparentes diferencias entre el analfabetismo masculino y el femenino puede ser una mera ilusión estadística provocada por limitaciones de carácter censal. Cabe recordar que la Colombia rural de 1951 se hallaba en una situación crítica muy cercana a la de una guerra civil, donde el cubrimiento censal fue una tarea prácticamente imposible en varias regiones del país. Debe destacarse, sin embargo, el esfuerzo de la autora por desarrollar un marco de referencia que permita explicar el analfabetismo como un fenómeno socialmente determinado, y no como un problema estrictamente pedagógico⁶.

La temática del analfabetismo fue continuada años después por dos investigadores norteamericanos, Everett M. Rogers y William Herzog (1966), con un enfoque teórico y metodológico mucho más elaborado. Señalando las inexactitudes de la definición censal, la respuesta formal ante la pregunta: “¿Sabe usted leer y escribir?”, los autores propusieron un nuevo concepto de analfabetismo en función de las demandas del contorno social. Al definirlo como la capacidad de leer y escribir adecuadamente en relación a las exigencias del medio, revelaron otras posibilidades analíticas no contenidas en el concepto tradicional de alfabetismo. Este punto de partida implica que el alfabetismo es un proceso, un *continuum*, que varía según las complejidades de la vida social. Si un campesino migra a la ciudad, su nivel de analfabetismo funcional será más exigente que el de su lugar de origen, pues los nuevos roles que deberá desempeñar y la sola participación en un medio relativamente sofisticado, le exigirán mayores habilidades en su capacidad de lectura y escritura.

Rogers y Herzog también se enfrentaron con la tradicional identificación entre educación formal y alfabetismo. Algunos de sus entrevistados (los datos provienen de 255 entrevistas con campesinos de cinco comunidades, tres de Cundinamarca y dos de Nariño), no sabían leer y escribir a pesar de que habían cursado cuatro años de

⁶ Una exposición más amplia de este estudio se encuentra en Gonzalo Cataño (1973, pp. 15-77). Allí puede consultarse además el texto completo del ensayo de Virginia Gutiérrez de Pineda.

enseñanza primaria, el patrón internacional exigido por la UNESCO. Otros, por el contrario, tenían una escolaridad menor y presentaban un nivel alto de alfabetismo funcional. Esto parece indicar una vez más, que los medios sociales que no demandan el uso de las destrezas adquiridas en la escuela, contribuyen a la pérdida de la capacidad de leer y escribir por ausencia de una práctica regular de estas habilidades durante la vida activa.

Rogers y Herzog fueron conscientes de que apenas habían dado los primeros pasos para emprender un estudio más amplio del alfabetismo. Por ello, al final de su exposición enunciaron un conjunto de prioridades de investigación, dirigidas a precisar las conexiones entre el sistema social y el ejercicio del analfabetismo. Dado que estas prioridades no han sido aún desarrolladas, deben recordarse nuevamente:

1. Estudiar los cambios de actitudes y de comportamiento de los adultos que recientemente han alcanzado la alfabetización. La pregunta central que debe responderse es; ¿Qué significa llegar a ser alfabeto? Estas investigaciones deberían estar orientadas por un diseño experimental antes-después.
2. Estudiar los diferentes ambientes culturales y ecológicos en relación con las funciones del alfabetismo. Existe una diferencia considerable entre ser un analfabeto en una comunidad rural y en un centro urbano, donde el alfabetismo es una necesidad.
3. Estudiar las motivaciones de las comunidades analfabetas por alcanzar el alfabetismo. Si el alfabetismo representa en si mismo una innovación dentro de las comunidades no letradas, las fuentes de esta innovación deben estar asociadas a determinados factores que es necesario conocer (deseos de migrar, aspiraciones ocupacionales, búsqueda de prestigio social, etc.).

Las investigaciones regionales originalmente orientadas por marcos geográficos o político-administrativos (Departamentos), fueron retomadas por Rodrigo Parra Sandoval (1978) para indagar el comportamiento de la educación en las zonas cafeteras colombianas. Partiendo de una regionalización con un énfasis económico, afirmó que los procesos de desarrollo experimentados por los países de América Latina, no han sido idénticos en cada una de sus regiones. La causa fundamental de ello proviene de los contactos que cada país ha establecido con los elementos más avanzados del modo de producción capitalista, haciendo que algunas regiones se especialicen en la extracción de materias primas y otras en la producción industrial o en la explotación agrícola dirigida a un consumo predominante extranjero. Los énfasis y las peculiaridades de estos contactos, como el tipo de especialización derivado de ellos, determinaron las diferencias ocupacionales de cada región y las formas como la población organizó su vida económica y social. El sistema educativo tendió a calcar y a reforzar esta situación al concentrar sus efectivos en las zonas donde había más posibilidades de inserción ocupacional, como los centros urbano-industriales o las áreas rurales de mayor crecimiento económico. Este fenómeno se ha presentado con tal vigor, que cuando las regiones más pobres hacen algunos esfuerzos por invertir en educación, encuentran que los escasos egresados de sus Instituciones toman el rumbo de las regiones más prósperas, activando así su situación de subdesarrollo educativo. Lo que en otras palabras quiere decir, que las regiones más atrasadas contribuyen al financiamiento de la calificación de los recursos humanos de las más desarrolladas⁷.

⁷ Un excelente ejemplo de esta situación se encuentra en el ensayo de Thomas G. Sanders (1978) sobre la educación y la economía del Chocó. Por ausencia de posibilidades educacionales, los pocos chocoanos que alcanzan la universidad no regresan a su tierra natal, y buena parte de los que terminan la enseñanza secundaria migran hacia Medellín, Cali o Bogotá.

El rasgo fundamental del contexto social de las áreas cafeteras, fue la conformación de una economía agraria alrededor de la mediana propiedad que dio lugar a un escenario rural de clase media. Los efectos del café fueron además múltiples. Activé las comunicaciones (ferrocarriles, carreteras, navegación, etc.); creó una fuente estable de trabajo para la población rural; aceleré el mercado interno como resultado de una mayor capacidad adquisitiva de trabajadores y propietarios; y estimulé el desarrollo de una burguesía nacional que secundó los primeros esfuerzos de tipo industrial. A partir de este esquema regional, Parra Sandoval mostró cómo las zonas cafeteras del occidente colombiano alcanzaron el liderazgo escolar durante la primera mitad del siglo veinte. Los Departamentos de Antioquia, Caldas y Valle, contaron con los porcentajes más elevados de población rural alfabeta, y con el ritmo más acelerado de expansión de la enseñanza primaria en los sectores urbanos y rurales.

No obstante que el ensayo de Parra Sandoval constituye un paso adelante en los estudios regionales, su tratamiento de las relaciones entre educación y café dejan de lado varios problemas que es importante dilucidar: ¿fue la expansión de la educación un producto del desarrollo cafetero? O mas bien ¿la educación antecedió al auge del café? O por el contrario ¿café y educación fueron inicialmente dos procesos históricos independientes? Estos interrogantes sólo pueden responderse con un tratamiento histórico-sociológico más preciso y detenido del asunto⁸.

No todas las investigaciones sociológicamente relevantes sobre educación rural en Colombia, señalan las características de los medios agrarios y su influencia en la dinámica escolar. Existen igualmente algunos esfuerzos dirigidos a explorar las relaciones del maestro con sus alumnos y con la comunidad, como también a examinar el clima y la "cultura" del pequeño mundo de la escuela veredal. Los años cincuenta fueron los más fructíferos en esta clase de estudios. Con base en detenidos trabajos de campo, se hicieron tres investigaciones de comunidad donde se ofrece una valiosa información sobre los maestros y el conjunto de relaciones que éstos establecen con sus alumnos y con la vecindad⁹.

La primera de ellas proviene de un extenso y detallado examen de la comunidad de Saucío (Chocontá, Cund.), donde Orlando Fals Borda (1955) describió relaciones de extrañamiento entre una maestra y el contorno social que rodeaba su actividad docente. Formada en una Escuela Normal de Bogotá, la maestra era poco versada en asuntos agrícolas y sus relaciones con los vecinos se reducían a aceptar las naturales injerencias de los padres de familia en el gobierno de los alumnos. Vivía en la cabecera municipal, hecho que al final la alejó de las posibilidades de establecer un diálogo continuo con los adultos y de participar en los eventos cotidianos del vecindario.

La segunda se debe al antropólogo norteamericano William Sayres (1955), quien adelantó una minuciosa descripción de la administración, de las actividades cotidianas y de la conducta de los maestros en las escuelas de Zarzal (Cauca). El autor sugirió que la estabilidad y la identificación entre maestro y comunidad estaba asociado al tipo de compromisos que los profesores establecen con el mundo extra-académico. Así, uno de los docentes que manifesté hacer de Zarzal su residencia permanente, había comprado tierras en la región y combinaba sus labores pedagógicas con el comercio de café. A diferencia de él, una maestra cuyas relaciones con la comunidad se reducían a las

⁸ Una discusión más amplia de estos problemas con relación al estudio de Parra Sandoval se encuentra en Gonzalo Cataño (1978).

⁹ Estos estudios han sido publicados nuevamente por Gonzalo Cataño (1973. Parte II).

estrictamente académicas, no pensaba establecerse definitivamente en la localidad: vivía sola y sus anhelos estaban orientados hacia otros horizontes¹⁰.

La tercera investigación, realizada en la década del cincuenta y publicada años más tarde, hace parte del trabajo realizado por los esposos Gerardo y Alicia Reichel-Dolmatoff (1961) sobre la comunidad mestiza de Aritama (Ataquez), en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta. Los autores mostraron como la escuela de Aritama reproducía en pequeño las diferencias de clase y las formas dominantes de prestigio y autoridad imperantes en la aldea. Los maestros, pertenecientes a las familias más distinguidas del poblado y con una educación apenas superior a la de sus pupilos, suscitaban una discriminación dentro del salón de clase con base en el origen social de los alumnos. Los niños de origen o fenotipo indígena eran despreciados, y sus capacidades intelectuales ridiculizadas y minimizadas de tal manera, que la evaluación del rendimiento escolar se medía por la "conducta", la "apariencia física" y el "status" paterno del escolar. El contenido de la enseñanza era por lo demás bastante pobre. El conocimiento se transmitía a través de un conjunto de preguntas y respuestas que los niños deberían aprender de memoria, donde se enfatizaba la importancia del trabajo no manual y se desdeñaban los hábitos rurales. La vida real de los alumnos y de los padres de familia era objeto de burlas, y se aplaudía una de tipo urbano definida como culta y civilizada¹¹.

Los trabajos mencionados en las páginas anteriores, constituyen un importante esfuerzo por aprehender las dimensiones más significativas de un estudio sociológico de la educación rural. La tenencia de la tierra, las características de las explotaciones agrícolas, las relaciones maestro-comunidad, el alfabetismo y las demandas culturales y sociales, el mundo interno del salón de clase y las ideas y creencias que se transmiten en su seno, han ocupado de una u otra forma la atención de los investigadores educativos. Con todas las limitaciones teóricas y metodológicas que estas investigaciones puedan presentar, sus conclusiones ofrecen una experiencia no desdeñable para emprender trabajos más sistemáticos sobre la dinámica de la educación en los medios rurales. Ellos sugieren a su vez, nuevos campos de investigación y nos sensibilizan acerca de las lagunas que es necesario cubrir para alcanzar un conocimiento más amplio del tema. Con base en sus resultados, podemos ahora plantear algunos vacíos que deben afrontar los futuros investigadores del área.

En primer lugar, es necesario reunir mayor información sobre el papel de la educación en los procesos de migración ¿En qué medida la educación contribuye a la expulsión de la población rural hacia los centros urbanos? ¿Qué importancia tiene ante otras variables como las económicas y las políticas? ¿Qué aspiraciones crea la escuela que no puedan llenar y satisfacer los medios rurales? ¿Qué relación hay entre nivel de escolaridad de los migrantes y asimilación al modo de vida urbano? ¿La asociación entre educación y

¹⁰ Una nueva presentación de los datos de este estudio, fue hecha por Sayres en un artículo publicado bajo el título de "The Innovator" (1962).

¹¹ No obstante que la situación de Aritama es un caso extremo, algunos de sus rasgos surgen una y otra vez en la educación rural del país. María Cristina Salazar (1978, pp. 22) encontró, por ejemplo, que las *Guías para el Maestro* elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional con la ayuda de la Misión Alemana, tenían una orientación valorativa de clase media urbana y completamente ajena a los problemas de los sectores populares de las áreas rurales. Se hablaba allí de "ir al cine con mis hermanitos, disfrutar del sol, de la playa y de la pesca"; del uso de cubiertos y servilletas; del consumo de manzanas, galletas y conservas; de residencias con sala, comedor, alcobas y otros compartimientos típicos de las viviendas de clase media alta de los medios urbanos.

El ritualismo de muchos comportamientos escolares de Aritama también se observan en otras regiones del país. Una investigación sobre la educación rural de Boyacá, mostró como una parte importante de la jornada escolar se ocupaba en acciones ritualmente orientadas: saludos a la bandera, llamadas a lista y recitación masiva de oraciones o de textos sagrados (catecismo). A ello se sumaba el hecho de que el maestro invertía una considerable proporción del tiempo de clases en el control disciplinario de los estudiantes (Gonzalo Cataño, Elvia Caro y Fidel Salazar, 1971, cap. III y Robert Arnove, 1973, p. 203).

migración es igualmente válida para los diferentes sectores de clase de las sociedades rurales?

Las clases sociales y la educación rural nos conducen a una segunda problemática que todavía no ha sido investigada¹². ¿Existen posibilidades de movilidad social a partir de la Educación? O en otras palabras, ¿la estructura ocupacional en las áreas rurales está en una u otra forma asociada a requisitos educacionales? ¿Es la escuela rural un subsistema educativo volcado exclusivamente hacia los sectores más empobrecidos de las áreas rurales? O por el contrario, ¿presenta ella una clientela escolar policlasista?

Desde el punto de vista de los actores, el maestro constituye el tercer tema sobre el cual sólo tenemos ideas generales. ¿Cuál es el origen social del maestro rural? ¿La socialización urbana que adquiere durante sus estudios normalistas, se convierte en un obstáculo, en un elemento de “extrañamiento” hacia el modo de vida rural? ¿Es el magisterio rural una elección ocupacional “obligada” ante la imposibilidad de obtener una vacante en las áreas urbanas? ¿Qué posibilidades de movilidad profesional tienen los maestros rurales? ¿Qué tipo de conflictos y tensiones rodean el desempeño del rol docente en los medios rurales?

Es preciso abordar finalmente, algunos aspectos internos de la escuela rural que apenas han sido tratados o sugeridos por los investigadores del pasado. ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los alumnos y entre éstos y el profesor? ¿Qué funciones cumplen los rituales escolares? ¿Presenta una cultura interna diferente a la de las escuelas urbanas? ¿Es el mundo del salón de clase un ambiente extraño y ajeno al de la comunidad? ¿Cómo elabora la escuela los elementos de la vida rural que aportan sus estudiantes? Las respuestas a estas preguntas nos ofrecen una pintura mucho más exacta de la dinámica real de la escuela rural de la que podemos lograr a través de los convencionales informes estadísticos¹³.

II. Universidad y Movimientos Estudiantiles

La universidad colombiana comenzó a ser objeto de estudio sociológico a partir de los primeros años de la década del sesenta. Estos fueron además los años de la expansión de la educación superior, del tránsito de una universidad de élite a una de masas, y del surgimiento de un movimiento estudiantil con una ideología anti *status quo* y completamente extraña a la de los partidos tradicionales (Liberal y Conservador). Antes de 1960, la Universidad era una institución pequeña, dedicada a la formación de la élite política y administrativa demandada por el Estado y la empresa privada. A ello se sumaba la capacitación de un limitado grupo profesional de tipo liberal (abogados, médicos e ingenieros civiles) que ofrecía sus servicios a una clientela que tocaba las puertas de sus gabinetes y oficinas. Pero esta estructura, descrita con detalle por Rudolph Atcon en 1963, empezó a cambiar durante los primeros gobiernos del Frente Nacional. Con préstamos y donaciones de entidades extranjeras y la asesoría de universidades norteamericanas, la educación superior del país se transformó radicalmente. La matrícula se multiplicó en pocos años, los *campus* universitarios cambiaron drásticamente con los modernos edificios levantados en sus predios, los *curricula* se rigieron por los signos de lo

¹² Una primera aproximación empírica en esta dirección, la ofrecieron los investigadores del CIDA (Comité Interamericano de Desarrollo Agrícola) en 1966. Ellos encontraron una relación positiva entre tamaño de la hacienda y nivel educativo del propietario (Cataño, 1973, pp. 42-8).

¹³ En este campo la literatura ha logrado abarcar una riqueza situacional mucho más amplia que la de los científicos sociales. *Dimitas Arias*, la novela corta de Tomás Carrasquilla publicada en 1897, es tal vez el relato más penetrante que poseemos hasta el momento sobre el conjunto de relaciones que surgen en el escenario escolar de un poblado rural.

aplicado y de lo útil, y la administración interna de las instituciones comenzó a asumir las características de un ordenamiento burocrático.

Pero el interés inicial por la Universidad provino de la insurgencia estudiantil que siguió a la caída del régimen de Rojas Pinilla, y que después acompañó a todos los gobiernos del Frente Nacional. Mientras que los movimientos estudiantiles del pasado fueron siempre un apéndice de los Partidos Tradicionales, especialmente del Liberal, los estudiantes universitarios de los años sesenta se alimentaron ideológicamente del marxismo y lucharon por una transformación radical de la sociedad. Bajo la impronta de la revolución cubana, escaparon al control institucional de los Partidos y trataron de organizarse como un movimiento autónomo con una ideología y una estrategia propias. Ante ello, los analistas comenzaron a preguntarse por las características sociales de los estudiantes, por el clima de las instituciones y la socialización política adquirida dentro de ellas, por las fuentes de la inconformidad juvenil y por la eficacia de los métodos utilizados por sus activistas. Los movimientos estudiantiles y los problemas de la universidad se convirtieron así en el tema prioritario de investigación, y las fundaciones extranjeras lo promovieron por algún tiempo en diversos países de América Latina - En aquellos años, además, este énfasis se vio reforzado por la irrupción de los estudiantes norteamericanos y europeos en el escenario internacional.

Entre nosotros, el primer paso lo dio el psicólogo social norteamericano Robert C. Williamson (1962) con un estudio sobre las actitudes políticas, sociales y religiosas de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia, Con base en una muestra de 610 estudiantes (460 hombres y 150 mujeres), ofreció una descripción de la población que asistía a la universidad pública más importante del país a comienzos de la década del sesenta. Encontró que la gran totalidad de los estudiantes eran de clase medía, con un origen claramente urbano y con padres que portaban niveles de educación relativamente altos. Ante la pregunta ¿“Cree usted que se necesita un cambio radical en nuestro país?” el 81 % respondió afirmativamente, no obstante que no había un consenso sobre los medios para alcanzarlo. Si bien, las respuestas no mostraban una clara orientación marxista, comparativamente hablando, sus posiciones políticas eran mucho más liberales que las del estudiante norteamericano medio de la época. A esto, el autor adicionó información sobre la recreación, la vida social y las aspiraciones de los universitarios, como también un análisis de sus inclinaciones políticas y religiosas según el origen social, la carrera, el sexo y los años de estudio (el estudiante principiante y el avanzado).

Históricamente, el texto de Williamson es uno de los primeros trabajos empíricos realizados en América Latina sobre el estudiante universitario. Sus datos se convirtieron por un tiempo en la base factual de numerosos artículos y en el punto de partida de temas que apenas habían sido tocados por el autor. Tal es el caso de Kenneth N. Walker (1964), un investigador asociado al *Institute of International Studies* de la Universidad de California (Berkeley), dirigido entonces por S.M. Lipset, quien promovió varias investigaciones sobre el comportamiento y las actitudes de los universitarios de los países del tercer mundo¹⁴. Partiendo de las actitudes positivas hacia la figura de Fidel Castro como indicador de radicalismo, Walker reveló que los estudiantes más radicales tendían a presentar características situacionales muy peculiares: estudiaban ciencias sociales, vivían fuera del hogar, tenían una experiencia universitaria mayor y eran ajenos a las prácticas religiosas. Los datos indicaban que el hecho de estar familiarizados con los

¹⁴ Los datos sobre América Latina fueron sintetizados por A. Liebman, K.N. Walker y M. Glazer (1972). Este libro fue calificado por S. M. Lipset como el mejor examen de la situación de los estudiantes universitarios de América Latina” (Lipset 1972, p. XXVI). El libro se basa en la experiencia de seis países: Colombia, México, Panamá, Paraguay. Puerto Rico y Uruguay.

problemas sociales, de vivir en las residencias estudiantiles y de compartir con mayor intensidad la vida del *campus*, hacía que los estudiantes se compenetraran más intensamente con la vida universitaria y estuvieran más expuestos a su influencia crítica. A diferencia de ello, los estudiantes que vivían con sus padres estaban más aislados del clima universitario y su conducta era objeto de un control más directo por parte de las autoridades del grupo familiar. La Universidad era por lo tanto un foco de socialización política que daba lugar a una subcultura donde las posiciones críticas eran un valor dominante y profundamente internalizado.

Los resultados de Walker parecen contradecir las afirmaciones de Camilo Torres sobre el inconformismo estudiantil. En una conferencia pronunciada en mayo de 1963, Torres expuso los factores que a su juicio explicaban los altibajos del activismo universitario. Basado en observaciones impresionistas — Torres fue durante varios años Capellán de la Universidad Nacional y Profesor de la Facultad de Sociología de la misma Institución—, sostuvo que el inconformismo sólo se manifestaba durante los primeros años de estudio, y no a través de todo el período universitario. En los años iniciales, surgía una creciente inconformidad ante la organización social imperante, pero ella disminuía a medida que los estudios llegaban a su término. A esta altura, el futuro profesional siente la necesidad de encontrar un lugar dentro del sistema ocupacional y empieza a pedir el favor de las personas que puedan ayudarlo en su carrera; toma interés en los profesionales, en los profesores o en cualquier tipo de agente que pueda auxiliario en la búsqueda de una posición segura y estable. Estas nuevas demandas neutralizan su inconformismo ante las estructuras vigentes, pues dentro de ellas no habrá “futuro” a menos que se abandone toda inclinación crítica. Así, entonces, mientras que Walker enfatiza las influencias del clima universitario a través de toda la vida estudiantil, Torres tiende a aceptarlo solamente para los primeros años de la experiencia universitaria. Sin embargo, no debe enfatizarse demasiado esta diferencia, dado que el objetivo inicial de Walker es describir una situación con base en los datos de una muestra, y el de Torres el de ofrecer un marco explicativo del comportamiento de los estudiantes al interior de la universidad, y mostrar el papel de la estructura social en la neutralización de dicho comportamiento. La contrastación empírica de los postulados de Torres requieren, por lo tanto, otro tipo de datos que no aparecen en la encuesta de Williamson que sirvió como punto de partida al trabajo de Walker.

Los temas de Torres y Walker aparecen nuevamente en el estudio comparativo del sociólogo norteamericano E. Wright Bakke sobre los casos de México y Colombia (1964). Bakke enfocó su atención en el activista y en las circunstancias internas y externas que predisponen a los universitarios a participar en “acciones directas”, tales como paros, huelgas, boicoteos y manifestaciones. Tres objetivos, afirma el autor, impulsan a los activistas a este tipo de acciones: un deseo de obtener influencia y prestigio ante sus compañeros; la posibilidad de comenzar una carrera política exitosa, dado que todo dirigente político de importancia ha sido previamente un líder estudiantil; y la facilidad de promover los intereses de grupos u organizaciones políticas dentro de la universidad. Los activistas no tendrían sin embargo, mucho éxito si no existiera en la masa estudiantil un conjunto de circunstancias que la predisponen a la participación activa. Estas circunstancias están relacionadas con la imagen social del estudiante, que provoca una serie de expectativas respecto a su contribución a la sociedad (el estudiante es un hombre libre en medio de una sociedad autoritaria), con el fermento ideológico anti *establishment* que se encuentra en la mayoría de las instituciones universitarias y con las frustraciones que brotan de la inconsistencia entre las expectativas de adelantar cambios sociales y las posibilidades reales de llevarlos a cabo. A ello se agregan — según Bakke — ciertas características de la juventud como “abundancia de energía”,

“deseo de integración”, “diversión” y “solidaridad de grupo”, como también algunos rasgos típicos del “temperamento” y de la cultura de los latinoamericanos. Todos estos elementos constituyen el fermento para la “acción directa”, aparentemente el único medio que tienen los estudiantes para afirmar su protesta ante la sociedad.

No obstante las interpretaciones psicológicas y caracterológicas de Bakke, como la de rasgos “universales de la juventud” y peculiaridades del “temperamento latinoamericano”, muy corrientes en los análisis norteamericanos sobre América Latina, su estudio es un esfuerzo importante por organizar los elementos básicos que definen la situación del estudiante, y por clasificar los fundamentos de su frecuente participación en actividades políticas. Y si bien, sus datos no son muy confiables —la información de Bakke proviene de ‘lecturas sobre la cultura y las características de la tierra y de los pueblos de México y Colombia’ y de entrevistas abiertas con estudiantes, profesores, administradores universitarios y personas preocupadas por los problemas de la educación superior (políticos, altos funcionarios del Estado, hombres de negocios y dirigentes sindicales) —, algunas de sus descripciones de la vida académica se han hecho famosas, y todavía hoy continúan siendo útiles; como aquella del “profesor taxi”, esto es, el individuo que se trasladaba apresuradamente de su lugar de trabajo a la universidad donde dicta su cátedra, para regresar de inmediato a su oficina a continuar con sus obligaciones profesionales.

Después de los años sesenta no aparece ningún trabajo estrictamente sociológico sobre los movimientos estudiantiles. Las continuas discusiones sobre el tema provienen de sus propios actores (estudiantes), de las organizaciones políticas que han participado en ella, de los administradores de la educación superior, de los representantes del *establishment* y de los críticos ocasionales (periodistas, observadores de la problemática social, políticos, etc.). El producto de estas discusiones, que bien puede llegar a varios centenares de artículos y ensayos, no ha logrado desprenderse de una perspectiva valorativamente orientada: las urgentes tareas políticas del momento parecen haber impedido todo esfuerzo por establecer una prudente distancia ante los hechos. Y aunque estos materiales son una fuente necesaria para un estudio sociológico de la politización del estudiante universitario, no debe tomárselos como investigaciones acabadas y sistemáticas. Ellos expresan los intereses de sus actores o las inclinaciones personales y políticas de sus críticos. No es una casualidad entonces, que los pocos estudios positivos que tenemos sobre el tema fueran realizados por investigadores extranjeros, que no obstante sus limitaciones, son todavía el punto de partida para adelantar un examen más completo de los movimientos estudiantiles en Colombia¹⁵.

Algo similar ha ocurrido con la universidad como objeto de estudio. Los repetidos debates alrededor de su organización administrativa, de sus fines y de sus objetivos, de la “política universitaria”, tendió a suplantar el estudio empírico de sus funciones sociales por un enfoque normativo “de lo que debería ser la universidad”. La opinión desplazó la

¹⁵ Se deben mencionar algunas publicaciones que ofrecen información de diversa índole sobre los conflictos universitarios. Ivon Lebot, por ejemplo, hizo un recuento de las luchas estudiantiles durante el Frente Nacional (1979, cap. II), y el libro *Crisis universitaria 1.971* (1971) recoge varios documentos sobre las jornadas estudiantiles de 1971 (las de mayor significado durante la década del sesenta). El Seminario sobre la Etiología de los Conflictos Universitarios (Asociación Colombiana de Universidades, 1970. 3 Vols), presenta una variada información sobre el tema, y la revista *Uno en Dos* (1971, No. 1) dedicó varios artículos a las relaciones entre educación y sociedad en el contexto de las reivindicaciones universitarias. Por otro lado, Jorge Orlando Melo (1978) adelantó una reflexión crítica sobre la experiencia de la Universidad del Valle.

Información sobre el periodo anterior al Frente Nacional, se encuentra en el ensayo de Gerardo Molina (1968) sobre los significados de la autonomía universitaria a lo largo de los primeros sesenta años de este siglo, y en el estudio comparativo de K.N. Walker 1966 sobre los movimientos reformistas de la Argentina y Colombia.

actitud positiva ante los hechos, y sus actores no parecieron darse cuenta de que buena parte del éxito de una reforma depende del conocimiento que se tenga de lo que se desea transformar. Las reformas se sucedieron sin un estudio previo de las situaciones problemáticas, y sin una estimación de las posibles consecuencias de los cambios que se impulsaban. Todo ello dio lugar a un número amplio de artículos de escaso valor analítico e interpretativo que apenas lograban anunciar las complejidades del fenómeno universitario.

Hay sin embargo, una excepción a esta orientación dominante. El libro sobre la universidad colombiana del sociólogo uruguayo GERMAN W. RAMA (1970), es un esfuerzo importante por abordar el tema en sus más diversas dimensiones. Haciendo uso de las estadísticas oficiales y de los censos de estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de Colombia de 1967, Rama presentó un balance de la educación superior del país que todavía sigue siendo válido. Describió la universidad colombiana como un sistema que lucha por afianzar una estructura moderna en medio de fuertes ataduras tradicionales. Su análisis se centró en las tensiones y conflictos que surgen cuando el sistema universitario se mueve de una estructura de tipo elitista a una de masas. Esta transición es vista a la luz de los cambios que se están efectuando a nivel de la organización social, donde el ejercicio elitista y restringido del poder está cediendo terreno a las presiones de otros sectores que aspiran a tener una mayor participación en las decisiones de la sociedad. Así, la universidad de masas no es más que una manifestación de la irrupción de las clases medias en el mundo de las ocupaciones directivas y en el escenario de la cultura, campos que hasta hace poco eran exclusivos de los grupos privilegiados.

El libro de Rama ofrece además una valiosa información sobre el origen social de los estudiantes, sobre los problemas asociados a la oferta y demanda de cupos (la capacidad de absorber los egresados de la enseñanza media que tocan las puertas de la Universidad), y sobre las diferencias que presenta el vasto número de instituciones que conforman la educación superior del país. Y a nivel analítico, desarrolla una serie de marcos teóricos de “alcance medio” de gran utilidad comprensiva —tales como factores de atracción y expulsión de la emigración internacional de cerebros; universidad de masas y universidad de élites; características de las estructuras de poder universitario—, que enriquecen el estudio de los determinantes sociales de la dinámica de la Universidad Colombiana¹⁶.

Dado el escaso número de investigaciones sobre la Universidad y los movimientos estudiantiles, sería fácil mencionar las limitaciones de los problemas tratados o los temas que todavía no han sido tocados por investigador alguno. Lo más indicado sería entonces sugerir algunos campos que puedan servir de base para posteriores estudios con un nivel más detallado en el tratamiento de variables y de situaciones significativas en la historia del movimiento estudiantil. En primer lugar, surge la necesidad de adelantar un trabajo histórico donde se muestran sus articulaciones con el Estado y con las fuerzas que intervienen en el juego político (partidos políticos, grupos de interés, fracciones de clase, etc.). A ello debe sumarse la incidencia de los estudiantes en la democratización de la sociedad, en las reformas educativas en general y en las universitarias en particular; la dirección de los cambios ideológicos sufridos por los movimientos estudiantiles a lo largo

¹⁶ Otros trabajos que ofrecen información sociológicamente relevante sobre la universidad colombiana, es el de Gerardo Molina et al. (1978) sobre la Universidad pública y la Universidad Privada, y el diagnóstico de la educación superior elaborado por A. Franco Arbeláez y C. Tunnermann Blenheim en 1978.

de su historia, y los elementos internos y las situaciones externas que frecuentemente socavan y destruyen sus organizaciones.

En segundo lugar, la investigación no debe centrarse en el activismo estudiantil ni en el estrecho círculo de los líderes universitarios. No debe dejarse de lado la masa estudiantil que apenas participa en las huelgas, manifestaciones y demás demostraciones callejeras. ¿Qué características posee el estudiante apático, indiferente y ajeno a la política? ¿A diferencia del activista que propende por reformas radicales en la Universidad y en la sociedad, existe un estudiante conservador que sólo busca algunos ajustes institucionales? ¿Qué características tienen los movimientos anti-reforma? Estos interrogantes son todavía más importantes cuanto la insistencia en el radicalismo universitario ha opacado los impulsos conservatizantes de estudiantes y profesores en muchas universidades del país¹⁷. ¿Este conservatismo proviene de la organización interna de estas instituciones, de las formas de autoridad y de participación dentro de ellas? ¿Qué peso tiene la ideología alimentada por el cuadro administrativo de ciertas universidades en el comportamiento estudiantil? Este interrogante hace referencia a las universidades que dependen de comunidades religiosas, de grupos asociados a la industria o a partidos políticos.

En tercer lugar, la investigación sobre la universidad debe atender la evolución más reciente de la educación superior. Durante los años setenta, los esfuerzos más importantes por ampliar los cupos universitarios, se originaron a partir de la fundación de nuevas instituciones auspiciadas por la iniciativa privada o por la presión política de grupos regionales y locales. A varias de ellas se les ha llamado “piratas” por carecer de aprobación oficial. Son, en general, instituciones de escasos recursos, de baja calidad académica, y a excepción de las públicas, su manejo se hace con base en la lógica de la administración de una empresa privada (ganancias aceptables a partir de inversiones mínimas). Ante el estancamiento de las universidades públicas y privadas más antiguas, ellas han sostenido buena parte de la expansión universitaria de los últimos años; y al ser visualizadas por los sectores más empobrecidos de la clase media urbana como la única posibilidad de alcanzar educación superior, ellas han estado cumpliendo un papel de agentes de democratización universitaria. ¿Qué características tienen estas universidades? ¿Qué tipo de estudiantes asiste a ellas? ¿Qué realización ocupacional tienen sus egresados? Se tiene noticia que los estudiantes de estas Instituciones no participan en los movimientos estudiantiles y que su matrícula es preferentemente nocturna con el objeto de poder combinar sus estudios con un desempeño laboral permanente. Debe anotarse, además, que los universitarios de las instituciones más antiguas no los reconocen como sus iguales, sino como sub-universitarios, como gentes que se forman en instituciones muy cercanas al nivel y calidad de un centro de enseñanza media.

REFERENCIAS

ARNOVE. Robert. 1973. “Education and Political Participation in Rural Areas of Latin America”, en *Comparative Education Review*, Vol. 17, No. 2 (junio), pp. 198-215.

ASOCIACION COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES, 1970. *Seminario sobre Etiología de los Conflictos Universitarios*. Sogamoso: Publicaciones de la Asociación Colombiana de Universidades, 3 vols.

¹⁷ Una primera incursión en esta dirección, la ofrecen Liebman y sus colegas al delinear el perfil social de la masa estudiantil que observa de lejos las “acciones directas”. Ver, Liebman, Walker y Glazer (1972, capítulo 5).

- ATCON, Rudolph P. 1963. "La Universidad Latinoamericana", en *Eco*, Nos. 37 — 39, mayo- junio.
- BAKKE, E. Wright. (1964) 1973. "Estudiantes en marcha: los casos de México y Colombia" pp. 235-82 en *Educación y Sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BETANCUR, Jorge et al. 1974. *La joda educativa*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- BONILLA, Víctor Daniel et al. 1971. *Por ahí es la cosa*. Bogotá: Publicaciones de la Rosca.
- BRIONES, Guillermo. 1974. *La organización y desarrollo de la investigación socio-educativa en Colombia*. Bogotá: ICOLPE.
- CARRASQUILLA, Tomás. (1897) 1958. "Dimitas Arias", en *Obras Completas*. Medellín: Editorial Bedout, vol. 1, pp. 541-562.
- CATAÑO, Gonzalo, editor. 1973. *Educación y sociedad en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____. 1974. "Desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia" en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. IV, No. 1 (México), pp. 53-70.
- 1978. Reseña crítica a *La educación rural en la zona cafetera colombiana* de Rodrigo Parra Sandoval, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 2 (segundo semestre), pp. 101-106.
- CATAÑO, Gonzalo, Elvia Caro y Fidel Salazar. 1971. *La educación rural en Boyacá*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- CIDA. (1966) 1973. "Educación y tenencia de la tierra", pp. 36-48, en *Educación y sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CRESPO, Virgilio C. y Beatriz Rodríguez de Crespo. 1977. *Iglesia, educación y lucha de clases en Colombia*. Bogotá: Editorial América Latina.
- CHAVES, Milcíades et al. (1959) 1973. "Educación y estructura social en Nariño", pp. 18-24, en *Educación y sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DUQUE GOMEZ, Luis. 1958. "El municipio de Manta", en *Revista Colombiana de Antropología*, Vol. VII, pp. 127-98.
- FALS BORDA, Orlando. (1955) 1973. "La educación formal en Saucío", pp. 120-6, en *Educación y Sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FRANCO ARBELAEZ, Augusto y Carlos Tunnermann Blenheim. 1978. *La educación superior en Colombia*. Bogotá: Tercer Mundo.

- GARCIA NIÑO, Guillermo. 1973. *Sociología de la educación en Colombia*. Bogotá: Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo.
- GUHL, Ernesto et al. (1956) 1973. "La educación rural en Caldas", pp. 25-35, en *Educación y sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia. (1958) 1973. "Educación y mundo rural", pp. 49-87, en *Educación y sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- JALLADE, Jean-Pierre. 1974. *Public Expenditure on Education and Income Distribution in Colombia*. Occasional Papers, No. 18, The Johns Hopkins Press.
- LEBOT, Ivon. 1979. *Educación e ideología en Colombia*. Medellín: La Carreta.
- LIEBMAN, Arthur, K. N. Walker y M. Glazer. 1972. *Latin American University Students: A Six Nation Study*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LIPSET, Seymour Martin. 1972. "Introduction", pp. XVII-XXVI, en Arthur Liebman et al. *Latin American University Students: A Six Nation Study*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MELO, Jorge Orlando. 1978. "Consideraciones sobre la situación universitaria", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 2, pp. 83-91.
- MOLINA, Gerardo. 1968. "Pasado y presente de la autonomía universitaria", en U. N. *Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*, No. 1, oct/dic., pp. 27-47.
- MOLINA, Gerardo et al. 1978 *¿Universidad oficial o universidad privada?* Bogotá: Tercer Mundo.
- PARRA SANDOVAL, Rodrigo. 1978. *La educación rural en la zona cafetera colombiana*. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD, Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe".-- 1980. "Magisterio y sociedad: revisión crítica de estudios colombianos", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 5, Bogotá, pp.
- PINEDA GIRALDO, Roberto. 1966. *Estudió de la zona tabacalera santandereana*. Bogotá: Litografía Villegas.
- PINTO L., Luis Emilio. 1946. *Reflexiones de un Educador. Ensayo sobre sociología educativa*. Bogotá: Editorial Kelly.
- RAMA, Germán W. 1970. *El sistema universitario en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- REICHEL-DOLMATOFF, Gerardo y Alicia. (1961) 1973. "La enseñanza formal en Aritama", pp. 127-142, en *Educación y Sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- REVISTA. 1971. *Uno en dos*, No. 1 (Medellín). Sepbre.

- ROGERS. Everett y William Herzog. 1966. "Functional Literacy among Colombian Peasants", en *Economic Development and Cultural Change*, 14 (Enero) pp. 190-203.
- SALAZAR, María Cristina. 1978. "Elementos pedagógicos para la educación primaria en áreas rurales". En *Revista Colombiana de Educación*, No. 2 (segundo semestre) pp. 11-23.
- SANDERS. Thomas. 1978. "Economía, educación y migración en el Chocó", en *Revista Colombiana de Educación*, No. 2 (segundo semestre), pp. 25-36.
- SAYRES. William. (1955)1973. "La educación en una comunidad rural colombiana: el caso de Zarzal, Cauca", pp. 94-119, en *Educación y sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ 1962. "The Innovator", pp. 258-74 en *Social Aspects of Education* editado por Edward T. Ladd y William C. Sayres. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- SCHULTZ. Theodore. (1968) 1979. "La rentabilidad de la educación en Bogotá". En *Revista Colombiana de Educación*, No. 4. pp. 85-128.
- SELOWSKY. Marcelo. 1969. "El efecto del desempleo y el crecimiento sobre la rentabilidad de la inversión educacional", en *Revista de Planeación y Desarrollo*. Vol. I:2 (julio). pp. 5-68.
- SMITH. Lynn et al. 1944. *Tabio, estudio de la organización social rural*. Bogotá: Editorial Minerva
- TORRES. Camilo. (1963) 1973. "El inconformismo estudiantil", pp. 283-90, en *Educación y Sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- VARIOS. 1971. *Crisis Universitaria 1971*. Medellín: Ediciones El Tigre de Papel. VARIOS. S.S. *El Departamento del Huila*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- WALKER. Kenneth N. (1964) 1973. "Castrismo y radicalismo estudiantil", pp. 291-322, en *Educación y Sociedad en Colombia* editado por Gonzalo Cataño. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- (1966). 1972. "A Comparison of the University Reform Movements in Argentina and Colombia, pp. 261-43, en *Educative and Development: Latin American and the Caribbean* editado por Thomas J. La Belle. Los Angeles: University of California.
- WILLIAMSON, Robert C. 1962. *El estudiante colombiano y sus actitudes*. Monografías Sociológicas No. 13. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Sociología.
- ZALAMEA, Jorge. 1936. *Esquema para una interpretación sociológica del Departamento de Nariño*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- _____ 1978. *Literatura, política y arte*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.