

MILCÍADES VIZCAÍNO G.*

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA:

LO QUE DICE LA INVESTIGACIÓN SOCIOLOGICA**

Son varios los balances que se han ofrecido a la comunidad científica y a los lectores en general sobre la producción sociológica en el campo de la educación en Colombia. Dichos trabajos se han caracterizado por ofrecer una perspectiva particular.

Facundo (1980) reúne dos requisitos: una metodología de análisis y unos datos empíricos, estadísticamente presentados, sobre 912 documentos encontrados en el período 1905 -1980. A su vez, se basa en otros intentos similares que él asume como fuentes. Desde este punto de vista constituye el esfuerzo de mayor aliento que se haya ofrecido en el país. La recopilación total de los trabajos no ha aparecido publicada aún, lo cual permitiría una posibilidad de acceso mayor para los investigadores y para los interesados en general en el tema sociológico de la educación.

Cataño (1974, 1989), por su parte, presenta una recopilación de trabajos en el campo de la sociología de la educación y lo hace de una manera descriptiva en cuanto narra la publicación de las obras, en una cronología que va desde la década de los treinta hasta los años ochenta y comprensiva en cuanto precisa los motivos de su publicación y los factores con ellos asociados. Desde una perspectiva analítica los dos trabajos complementarios de Cataño son de gran valor para quienes se ocupan de esta especialidad de la sociología.

Iyon LeBot (1970) ofrece un análisis de las principales tendencias en el desarrollo de la sociología de la educación hasta finales de los sesenta y agrega una bibliografía de la producción colombiana en este campo. Se considera que este es un trabajo pionero en el área y que abrió trocha para los siguientes exploradores. El trabajo de Vélez (1988) es de menor aliento y está dedicado al análisis de la relación educación-sociedad.

Otros esfuerzos se ocuparon de revisar y conceptualizar sobre la producción en el área de la educación, en general, independientemente de los enfoques asumidos (Ochoa y Lara, 1970; Serrano et al., 1970; Toro y Lombana, 1978; Toro y Lombana, 1984; Rivera, 1988). Un análisis global sobre el enfoque cualitativo utilizado en la investigación educativa en la década de los ochenta fue adelantado por Martha Herrera (1990:103-109). Dinamismo y heterogeneidad caracterizan los

** Este trabajo forma parte de un estudio más amplio sobre sociología de la educación en Colombia.

trabajos de profesionales de diferentes disciplinas. Etnografía, psicogenética y sociogenética, además de enfoques más tradicionales, han ayudado a entender la historia de la educación y de las prácticas pedagógicas, la educación comunitaria y de adultos y la sociología de la educación, además de los eventos de carácter académico, que dan como resultado un “balance satisfactorio”.

Este ejercicio de realizar balances sobre la producción intelectual en educación no es exclusiva de Colombia. Otros países, como Brasil (Gouveia, 1971), Chile (Schifelbein, 1973) o México (Vielle, 1976) han mostrado tendencias y ejemplos que confirman que dichos balances son positivos para establecer el “estado del arte” y hacer avanzar los saberes en un campo determinado de las ciencias.

En este orden de ideas, el presente esfuerzo no es original sino que más bien apela a la tradición y se ubica en la producción de la década de 1980 como horizonte temporal sin desconocer, sino antes implicar, los antecedentes. Con el fin de hacer más específica la orientación, se descartan trabajos relacionados con filosofía de la educación, con economía, administración, política, historia, pedagogía o antropología, temas y áreas que son relevantes en un estudio más amplio sobre todo de carácter interdisciplinario. Aquí se concentra el análisis en los trabajos específicos de sociología de la educación en Colombia, publicados en el país, aunque no necesariamente planteen temáticas particulares referidas a él.

LA DÉCADA DE 1980

Para los economistas y para los países del continente latinoamericano la década de los años ochenta fue una década “perdida” que no permitió avanzar y consolidar las tendencias mostradas en años anteriores.

En cambio, en arqueología por ejemplo, solamente la Fundación de Investigaciones Arqueológicas Nacionales del Banco de la República patrocinó “más de un centenar de proyectos de investigación y sus resultados se han venido publicando en monografías que se editan desde 1978 y que se acercan ya a medio centenar, las cuales se han difundido ampliamente en Colombia y en el exterior...” (DUQUE G., 1988: 3); el arte ha presentado nuevas alternativas (ESCALLÓN, 1988: 20); en filosofía el decenio fue rico en producción bibliográfica, en conferencias, foros, coloquios y congresos (SIERRA, 1988: 51); en historia se ganan más públicos lectores de las producciones y sobre todo de los grandes proyectos editoriales (MELO, 1988: 59-60); en narrativa o en poesía los progresos son claros en la década.

La sociología, por su parte, “ha ganado espacio y reconocimiento como ciencia útil. Hoy no se concibe la planeación sin un conocimiento sociológico. En el Estado, la participación de los sociólogos se ha acreditado con el diseño y ejecución exitosa de planes y programas elaborados por sociólogos... Sin embargo, podría decirse que aún no hay la debida retroalimentación entre la práctica profesional, la investigación científica y la formación universitaria. Tampoco el Estado ha reconocido con suficiente claridad el papel de las ciencias

sociales en el desarrollo” (RESTREPO, 1988: 106-107). En el campo de la sociología de la educación, la sociología también ha tenido sus progresos, asunto que es objeto de este documento.

EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Un tema recurrente en la década de 1980 es el de las relaciones educación-sociedad desde varias perspectivas de análisis. Dicha relación se percibe como la continuación y el papel de la sociedad o como un mecanismo para su propia reproducción, aspectos éstos que han sido tradicionales en el estudio de la educación (TEDESCO, 1983; SAVIANI 1984). No deja de haber un elemento metodológico para su estudio (ROCKWELL, 1986) y un análisis crítico sobre sus supuestos GIROUX, 1986).

Estos aportes desarrollan planteamientos tradicionales en relación con la polarización de las concepciones teóricas y metodológicas que han dominado el estudio de las relaciones educación-sociedad (IBARROLA, 1981; ORNELAS, 1981; ALONSO H., 1980), particularmente el estructural-funcionalismo y el marxismo o, en términos conceptuales, el consenso y el conflicto.

Otro tema que también ha sido tratado con anterioridad es el de la diferenciación social en que han trabajado sobre todo Cataño (1984-1989), Falcundo (1989) y Ávila (1989). El supuesto del cual parten es que nos encontramos con una sociedad diferenciada, no homogénea, como se la concebía hasta la primera mitad del siglo xix. Marx, Durkheim, Weber o Mannheim contribuyeron a lograr un desbloqueo conceptual hasta comprender que las clases constituyen una de las dimensiones más importantes de la estructura social. A pesar de este reconocimiento, se tiene la idea de que la educación puede lograr la igualdad social y que la ampliación de la cobertura implica democratización y reducción de las diferencias sociales. Muy al contrario, encontramos planteamientos que ya constituyen lugares comunes por los valiosos aportes de los investigadores.

Diferencias de ingreso al sistema educativo, diferencias de instituciones y de niveles, diferencias de especialidades, diferencias urbano-rurales, diferencias de recursos y diferencias de calidad son los principales temas tratados. A la educación se transfieren las diferencias sociales más amplias de la sociedad total, haciendo de ella un elemento más de la reproducción de las desigualdades sociales (CATAÑO, 1989). Este panorama clarifica la idea de que la educación contribuye a ampliar las diferencias dentro de la sociedad en vez de reducirlas, dado que ella tiene en sí mecanismos que seleccionan y canalizan los sujetos de la educación por senderos previamente establecidos frente a los cuales los individuos son impotentes de descifrar y de franquear. La reacomodación social de los diferentes sectores conlleva el que también la educación tome rumbos que obedecen a estos requerimientos.

En todo este proceso educativo aparece un tema que es el *poder*. La educación obedece a poderes de la sociedad y está presta a repetir su influencia en los

sectores sociales que en ella están involucrados (BERNSTEIN 1985, 1985a, 1985b; ZAPATA, 1985; DÍAZ, 1988; MONCADA, 1986).

Este tema está relacionado con el del *lenguaje* que domina la escuela. Bernstein, por su parte, afirma que la escuela adopta un lenguaje propio de la clase media al cual sólo se ajusta ésta y los sectores sociales altos; ya que los sectores sociales bajos tienen otro lenguaje y, por tanto, requieren un proceso de aprendizaje adicional, circunstancia que hace difícil obtener resultados satisfactorios y logros positivos de acuerdo con los requisitos establecidos por la misma escuela y, por intermedio de ella, por la sociedad global. La clase media y los sectores obreros bajos son los objetos de atención por parte de Bernstein. Los estudios empíricos, le permitieron identificar dos clases de códigos: formal y público al principio, y elaborado y restringido después, propios de la clase media y de los obreros, respectivamente. Mientras el primero es explícito, complejo, analítico, independiente del contexto, abstracto y categórico, el segundo es implícito, simple, descriptivo, dependiente del contexto y de uso concreto y factual.

Detrás de algunos planteamientos de Bernstein se encuentran elementos de Durkheim como los referentes a la autoridad y a los síntomas de la crisis moral de su tiempo. Igualmente se interesa por el mantenimiento de los límites en las áreas del conocimiento y por los tipos de socialización en relación con la personalidad, lo cual recuerda a Parsons. Respecto del currículo formal, establece una tipología que diferencia currículo de colección o agregado y currículo integrado, sobre el criterio del tratamiento aislado o relacionado de las asignaturas, disciplinas y áreas, temática que es relevante cuando se trata de hacer una evaluación de los procesos del conocimiento dentro del aula (BANKS, 1983:181 ss. Cap. 8) y proponer alternativas de trabajo educativo.

Si bien las condiciones socio-históricas son diferentes a las inglesas, los planteamientos de Bernstein abren horizontes promisorios para la investigación futura, la cual apenas comienza en Colombia.

Parra S., en *La escuela campesina* (1986), se refiere al lenguaje utilizado por los niños y los docentes en un contexto marginal rural. Afirma el investigador que el lenguaje es la puerta para el capital cultural que implica la escuela y la barrera que es necesario franquear cuando se pretende romper con la brecha establecida entre el lenguaje de clase media y el lenguaje propio de una subcultura como la campesina. El tema de los códigos socio-lingüísticos puede ser de gran ayuda para comprender los procesos que se dan al interior de la escuela, en el salón de clase y en los diferentes contextos.

Otro aspecto medular en la consideración de la educación es el relacionado con la *calidad*, concepto que sólo recientemente ha penetrado la labor de los investigadores y de los propios educadores. Sólo unos pocos estudios como los de Facundo y Rojas (1983, 1985) se han ocupado de trabajos empíricos que conduzcan a conclusiones firmes. Otros escritos se han dedicado a hacer un análisis filosófico o a determinar aspectos cuantitativos referidos al rendimiento

académico, a índices de ingreso, de permanencia, de mortalidad o de promoción, a calcular los años de escolaridad o el tiempo promedio de duración dentro de un determinado nivel. Un elemento importante del trabajo de Facundo (1989) es señalar que la educación no ha roto las barreras de clase, sino que en los últimos años se ha desarrollado una tendencia a separar estas barreras aun más, mediante la calidad de la educación. Este aspecto también es enfatizado por Parra Sandoval (1988, 1988a) respecto de la educación superior. Si antes la diferencia era cuantitativa entre tener y no tener escolaridad, en la actualidad las diferencias son mas cualitativas, es decir, entre tener educación de excelente calidad y tener educación pero de deficiente calidad en cuanto a satisfacción de necesidades sociales.

Este asunto de la calidad nos lleva al concepto de *marginalidad*. Los excluidos de los servicios de la educación, los marginados, padecen de doble discriminación: por un lado están discriminados cuantitativamente y por otro lo están cualitativamente por cuanto la educación que reciben, si es que tienen acceso a ella, es de segunda clase para población de segunda clase. En este sentido, la educación, lejos de corregir las deficiencias de la sociedad, ahonda las diferencias y se convierte en un elemento que puede ser factor de mayor discriminación social (SAVIANI, 1984; TEDESCO, 1983; PARRA y TEDESCO, 1989).

La idea de la “educación compensatoria” (BERNSTEIN, 1983; BANKS, 1983) hay que cambiarla por la de “compensación educativa” que responde mejor al origen de la situación de discriminación que es educativa pero también social, política, económica y cultural.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO

Uno de los temas tratados en la década de los años ochenta es el de la relación entre educación y desarrollo. Con anterioridad este tema también había sido tratado (CATAÑO, 1989; RAMA, 1974).

Una primera línea de trabajos es la que se refiere específicamente a estudios regionales como el caso de la zona del Caribe (LAYNE, 1980). En ese contexto específico, el autor se propone demostrar que el desarrollo es multidimensional y que tiene diferentes connotaciones: crecimiento económico, re-distribución con crecimiento, terminación de la dependencia de países no industrializados con respecto de los industrializados, satisfacción de necesidades básicas o logro de confianza en sí mismos para afrontar problemas de todo orden que se presentan a estas sociedades. Igualmente se plantea que el desarrollo muchas veces implica adopción de medios pacíficos pero que en ocasiones también genera procesos violentos.

Layne aclara una idea que puede ser extrapolada a los demás países del tercer mundo en el sentido de que el crecimiento económico global no significa que éste haya beneficiado a toda la población y que la expansión de la escolaridad a nivel

primario no significa reducción de las desigualdades; al contrario, incrementa las diferencias entre los sectores sociales. Finalmente afirma que el desarrollo no tiene un solo camino sino que cada sociedad se traza el suyo, de acuerdo con sus circunstancias.

Uno de los aspectos interesantes en la consideración del desarrollo es la relación entre ciencia y tecnología. Gómez Campo (1988) aporta elementos en esta dirección cuando analiza la nueva función del conocimiento científico y tecnológico y sus implicaciones socioeconómicas y educativas para los países en desarrollo. El autor presenta asimismo un análisis comparativo entre las opciones posibles de desarrollo, es decir la opción dominante en muchos países, que consiste en la transferencia tecnológica y la opción alternativa de desarrollo tecnológico endógeno, basada en una sólida formación científica y tecnológica en toda la población (1988: 64). En esta segunda alternativa “es necesario crear un nuevo modelo de desarrollo tecnológico endógeno y alternativo al modelo dominante de modernización tecnológica ‘transnacional y oligopólica’ importada, imitativa y generadora de mayor heterogeneidad estructural interna y subordinación externa” (*ib.*, 76).

En esta perspectiva se requiere crear un nuevo modelo de educación científica y tecnológica estrechamente relacionada con el desarrollo socio-económico y cultural de los países en cuestión, y caracterizada: “a) como un componente de la educación general e integral de niños, jóvenes y adultos; b) como base y componente de la formación y entrenamiento profesional; y c) como instrumento para el descubrimiento, la orientación y la formación de talentos que aseguren a tales países capacidad de investigación científica y de asimilación, adaptación apropiada e innovación tecnológica” (*ib.*). Todo esto implica la adopción y puesta en marcha de actividades de continua educación y ajuste a los profundos cambios económicos, sociales y culturales que ocurren de una manera cada vez más rápida en estas sociedades. A cambio de una respuesta pasiva y adaptativa se sugiere una previsión y establecimientos de alternativas propias con proyección futura.

Estos planteamientos concuerdan con los presentados por Rodrigo Parra y que caracteriza como modelo de desarrollo basado en la urbanización e industrialización que ha entrado en crisis y que es necesario suplantarlo por otro modelo abierto en el que la educación debe preparar para la crisis, para lo incierto y lo desconocido y, sobre todo, para lo que hay que construir colectivamente (1985, PASSIM). En esta línea se encuentra la propuesta de Gómez Campo.

Los años sesenta se caracterizaron por dibujar con claridad un panorama histórico en que la educación tenía establecida su función, la cual era servir de generador y reforzador del desarrollo. Sólo veinte años después los analistas son más cautos y menos comprometidos como fruto de las circunstancias que han variado mucho en los países en desarrollo pero también en los países industrializados y post-industrializados y en las relaciones de unos con respecto de los otros. Hay un nuevo panorama que se presenta como un desafío para las

nuevas generaciones de investigadores, lo cual es positivo para el desarrollo de las ciencias sociales que están obligadas a buscar salidas imaginativas y efectivas.

Estrechamente vinculado con el tema del desarrollo aparece en el escenario de la investigación el caso de la *Juventud* (PARRA, 1985; RAMA, 1983) con nuevas implicaciones. Tradicionalmente se había incluido el tema de la juventud en el estudio (le las luchas estudiantiles y de los conflictos de la sociedad (LEBOT, 1979; LEAL, 1981; CATANO, 1989). En los últimos años se le considera frente a las instituciones sociales, como la familia, el trabajo, la salud, la política y sobre todo ante el desenvolvimiento de la sociedad. Frente a esta perspectiva se involucra la crisis en que está envuelta la juventud, junto con la sociedad, con ausencia de futuro. Mannheim (1975) sugeriría mirar la juventud como una fuerza social positiva, con un compromiso histórico indelegable y con una capacidad y energía difícilmente superables por otras instancias de la sociedad, toda vez que el futuro, en gran parte, descansa sobre sus hombros.

EDUCACIÓN RURAL

El tema rural fue el primero que se consideró en el país antes que otras áreas de la disciplina sociológica. Con este tema se asoció tempranamente el estudio de la educación rural (CATANO, 1974, 1989), que estuvo presentado en perspectivas como comparaciones generales de campo y ciudad en una visión polar, la globalización de los fenómenos rurales con una mirada exterior a la escuela misma a través de sus condiciones materiales, la distancia del lugar de vivienda de los estudiantes, la tenencia de la tierra, la estructura social rural, la cosmovisión y la utilización de los medios masivos, especialmente la radio, para la educación de los campesinos (CATANO, 1973, 1989).

Hay dos fenómenos sobre los cuales se desarrolla la investigación en la década: por una parte el cierre del mercado interior y la integración económica consecuente de las regiones del país y, por otro, la configuración de contextos sociales diferenciados (PARRA, 1986 (1981) (1982) (1986a). Estas tendencias muestran una continuidad en el desarrollo de la investigación de Parra en el sentido de relacionar estrechamente y de una manera asimétrica el desarrollo de la economía y el desarrollo de la educación (PARRA, 1977:5, 7, 33-34. 76-77). Los contextos aparecen como fruto del desarrollo desigual de las regiones, como una correspondencia al tipo de economía dominante: economía de autoconsumo, economía comercial y economía empresarial (PARRA, 1986: 22-24, 74-89, 94-103, 126-137; 1986a:19-30).

Las funciones de la educación, cognoscitiva, económica y socio-política, varían de acuerdo con el contexto social específico en el cual se encuentra la escuela. Esto tiene que ver con el capital cultural, en sus formas: incorporada, objetivada e institucionalizada, ya que su concreción se da de acuerdo con cada uno de los contextos rurales.

En este contexto rural los procesos de socialización primaria y secundaria, de la familia y de la escuela, respectivamente, no siempre son compatibles. Por tanto se pueden dar afinidades pero también conflictos que la escuela no está en condiciones de resolver sino que más bien fomenta porque ella misma es externa a la formación social propiamente campesina. Hay que aclarar que la escuela en el campo tiene que ver también con la mayor o menor presencia del Estado, ya que todas estas instituciones educativas son oficiales. A ello se agrega el hecho de la carencia de servicios básicos y de garantías sociales, como función principal de la organización estatal vigente. Este es el caso de los sectores marginados rurales.

Un caso diferente es el de las economías empresariales, como el de la zona cafetera colombiana (PARRA, 1978; CATAÑO, 1989) en que la educación tiene una función más clara y unas posibilidades de desarrollo más efectivas, tanto que históricamente se ha constatado que se pueden obtener logros educativos formales superiores aun a los alcanzados por sectores urbanos. Con estos hallazgos se debilita la tesis del atraso rural en conjunto, tesis que se ha generalizado a todo el país. Ya es hora de introducir en los análisis una discriminación respecto de los contextos específicos y de las condiciones particulares de cada región e incluso de cada localidad. En esta perspectiva, Parra sugiere, implícitamente, retornar a los antiguos trabajos de comunidad con un enfoque etnográfico renovado y con unos marcos analíticos más claros que los utilizados y puestos en práctica en las décadas de los cincuenta y sesenta.

Un tema de interés en la educación rural es el relacionado con los estudiantes. El estudio de Toledo y colaboradores (1980) apunta a observar las características de los alumnos como fuerza de trabajo rural ya que están lejos del dominio de los medios y sólo disponen de su capacidad para las actividades agrícolas.

Los maestros, por su parte, como portadores de la clase media (BERNSTEIN, 1983:325; BANKS, 1983: 162; SPENCE B., 1986: 185), acomodan la escuela a sus intereses y a su cosmovisión y reciben una aceptación cuando compatibilizan socialmente con los padres y los estudiantes, pero también pueden desarrollar un conflicto cuando corresponde a sectores sociales más altos.

La función y la efectividad de la educación se hallan condicionadas por estos aspectos sociales. ¿Cuánto es el peso relativo de estos factores? No está precisado en las investigaciones que se refieren a este tópico, como tampoco con cuáles otros factores se asocia para producir qué resultados (PARRA, 1980; TORRES, 1980) asunto que deberá ser afrontado en estudios específicos.

EL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL

El sistema educativo formal en Colombia parte del nivel pre-escolar, avanza por la básica primaria y básica secundaria, por la media vocacional, la intermedia profesional hasta la educación superior. En estos niveles ha trabajado de alguna

manera la investigación que se ha desarrollado en la década de los ochenta, lo cual implica un avance respecto de los estudios anteriores. Se mantiene la tendencia ilustradora y globalizadora, de la presentación de estadísticas de la población servida por el sistema en sus niveles, con tasas de absorción, de promoción y de repitencia acompañada de los presupuestos oficiales asignados al sector (FEDESARROLLO—SER, 1989:30-46; DNP, 1981: 145-171).

En el nivel *pre-escolar*, el trabajo de María Cristina Salazar (1984), desarrollado en dos jardines infantiles de zonas marginales de Bogotá, muestra cómo una definición social de la primera niñez comporta elementos pedagógicos que tienen que ver con la tarea educativa en este nivel de edad. El estudio parte de las orientaciones de la escuela francesa que incluye dos elementos esenciales como son la ingenuidad del niño y su espontaneidad en el aprendizaje y en el desarrollo de sus capacidades. Estas son características moldeadas históricamente que encarnan formas sutiles de cómo conducir los procesos educativos.

La investigadora encuentra que los niños soportan una estructura autoritaria y cruel que hace de su infancia un mundo de traumas y de deficiencias severas que los llevan a actuar tempranamente como adultos en la pasividad, el silencio y la inmovilidad, que el jardín replica internamente como método pedagógico, así las jardineras demuestran aprecio y afecto hacia los niños. Este estudio revela que el problema educativo no se puede quedar en la metodología, la pedagogía y la didáctica, sino que es necesario explorar los supuestos sociales que alimentan las concepciones educativas, lo cual abre una brecha importante en el desarrollo de futuros trabajos de investigación a éste y otros niveles.

En el nivel de *primaria* también se ha investigado desde una perspectiva novedosa con la utilización de la etno-metodología y el análisis de conversación que permiten el abordaje de algunos fenómenos que a pesar de ser centrales pasaban como inadvertidos con los procedimientos convencionales (WATSON, 1988). La traducción a que hacemos referencia permite un acercamiento a este tipo de orientación en educación que también se puede desarrollar en otros niveles del sistema educativo.

Un aspecto sobresaliente en la etno-metodología es el punto de partida de los conceptos que no sólo provienen del investigador sino que también pueden serlo de los actores sociales mismos. Más que estudiar el *qué*, metodólogos como Garfinkel se preocupa por el *cómo*: cómo los miembros de una comunidad construyen su conducta ordinaria, cómo articulan su conducta con la de otros y cómo crean un ordenamiento reconocible y familiar para sus contextos particulares, son asuntos de interés.

Otros análisis, como los de Gómez y Losada (1984) se refieren a la tradicional organización de los docentes y a las implicaciones administrativas que ellas representan sobre todo en sus relaciones con el Estado. Ivon Lebot (1979), por su parte, había explorado las formas de organización magisteriales frente a la administración del sistema educativo.

Desde finales de la década de los sesenta se introdujo en el país la *educación diversificada* que *comenzó* con los INIEM para las ciudades y con las Concentraciones de Desarrollo Rural para el campo, como una continuación de las escuelas agropecuarias y los ITAS. El Ministerio de Educación ha adelantado algunos análisis sobre esta diversificación. Briones (1975) adelantó un estudio de rendimiento externo de los INEM de la Costa Atlántica. Un nuevo estudio, patrocinado por el Banco Mundial, (PSACHAROPOULOS, VÉLEZ y ZABALZA, 1986) encuentran para los INEM una eficiencia externa baja que cuestiona los objetivos mismos del sistema y de la diversificación. Sin embargo, hay que tener en cuenta un aspecto, y es la demanda en relación con la oferta. Por las condiciones del desarrollo de la economía y de las fuentes de empleo en el país, las demandas de ocupación no son tan abundantes como para recibir la oferta de estudiantes de este nivel de formación. El mercado de trabajo manifiesta una distorsión del lado de la demanda de mano de obra. De todas maneras los INEM continúan funcionando y más bien se ha adoptado la política de la "inmización" de la educación básica secundaria y media vocacional, con las últimas disposiciones del Ministerio de Educación Nacional.

Dos puntos de vista se mueven con respecto a la educación *secundaria técnica* en Colombia, que agrupa la comercial, la industrial, la agropecuaria y la pedagógica, y son: por un lado la versión optimista que considera que este tipo de educación cumple un papel respecto de la movilidad social ascendente y prepara convenientemente a los estudiantes para el mercado de trabajo, independientemente de que ellos sean absorbidos por él; y por otro, la versión escéptica que reafirma la baja eficiencia y los altos costos. Frente a estas alternativas del capital humano y de la segmentación respectivamente, surgen otros planteamientos desde un análisis económico (MOLINA, 1984) que asumen dos aspectos como son: el acceso y las características de los estudiantes que llegan a la secundaria técnica y la influencia sobre los salarios de este tipo de educación.

Respecto del primer aspecto, los elementos históricos y socioeconómicos son los que manifiestan el papel importante en la selección, en vez de los costos directos, la selección académica, la localización del plantel y la oferta de este tipo de educación. En efecto, la secundaria técnica es nueva en el país ya que proviene de los años sesenta y ha tenido un tratamiento marginal respecto de la educación clásica. En cuanto al segundo aspecto, el estudio encuentra que la educación secundaria técnica tiene efectos sobre los salarios si se controla la variable origen socio-económico ya que éste manifiesta un efecto significativo y positivo sobre los ingresos. El estudio encuentra que los estudiantes de la secundaria técnica son de estratos inferiores a los de la secundaria clásica.

Indudablemente la tecnología tiene un gran peso en las transformaciones de la sociedad. La tecnología, más que otros factores, define la modernidad. A medida que buscan ser más modernas las naciones latinoamericanas, tienen mayor obligación de planear la utilización y el desarrollo futuro de las destrezas tecnológicas (EPSTEIN, 1983). Las sociedades se encuentran frente a un dilema: escoger entre la educación primaria para todos o la educación secundaria y

superior de alta calidad para un número restringido de líderes potenciales, según plantea Epstein. Sin embargo hay que tener en cuenta que el dilema está colocado frente a los recursos financieros y administrativos no frente a la calidad y la cantidad de educación que, por su parte son aspectos que se encuentran claramente determinados en los planteamientos de Facundo (1989) y de Parra Sandoval (1988, 1988a), como quedó definido.

La situación de cada país es tan particular que no es aconsejable la generalización de políticas a nivel continental: hay que tener en cuenta, además, que la introducción de la técnica se relaciona con sentimientos de solidaridad y de identidad nacionales. Una política de desarrollo científico y tecnológico debe tener en cuenta también el desarrollo de recompensas sociales y económicas para las personas capacitadas si se quiere estimular su ejercicio profesional.

La *educación superior* ha sido vista desde varias perspectivas. En primer lugar, están los trabajos de Parra Sandoval que apuntan a observar la diferenciación estructural de este nivel en relación con los procesos de modernización, la situación de los docentes universitarios, la comunidad académica y un reexamen de la calidad académica (1988). Si durante la época de la modernización de la sociedad y de las estructuras educativas, la preocupación central era la expansión en la cobertura, en las circunstancias actuales los énfasis giran sobre la calidad. Las instituciones de educación superior se diferencian, en este aspecto, por ser universidades de élite mientras que las demás, de calidad cuestionable, constituyen las universidades de masa con menores posibilidades de eficiencia, de eficacia y de calidad. Las primeras se caracterizan por producir conocimiento mientras que las segundas asumen el rol de distribución (1988a). Por ello hay que buscar alternativas para la real democratización de la calidad que cobije a todas las instituciones de educación superior.

Entretanto Jorge Orlando Melo (1985) analiza la expansión de las universidades que produce fragmentación del sistema en universidades de tradición, universidades públicas marginales, universidades privadas con múltiples programas y postgrados, y universidades privadas con pocos programas, debido al proceso acelerado de crecimiento pero también a la forma anárquica de hacerlo y a la falta de correspondencia con las necesidades educativas del país. Salta a la vista el problema de la calidad y de los recursos que caracterizan a las instituciones de educación superior. Como alternativas, Melo propone que la renovación se debe iniciar en la secundaria, siguiendo por los patrones de selección universitaria, la ampliación de la educación técnica y tecnológica, el desarrollo de la universidad pública y el desarrollo de la investigación. Si por lo menos se intentaran esfuerzos en esta dirección, la educación superior, especialmente la de masa, podría tener un horizonte más claro.

Un tema relacionado con la educación superior, y que menciona Melo como alternativa que se debe tener en cuenta, es la selección. Al respecto Velásquez presenta un estudio sobre la selección social (1981, 1982). El estudio se refiere específicamente al caso de la Universidad del Valle pero que bien puede

extrapolarse en algunas dimensiones al caso de otras universidades públicas e incluso, a algunas universidades privadas. Este tema ya había sido tratado con anterioridad (RAMA, 1969; 1970; CATIÑO, 1969; TARAZONA, 1969).

Lo novedoso está en el estudio del caso y en el marco conceptual utilizado que tiene que ver con la escuela francesa de las desigualdades sociales con la orientación de Bourdieu y Passeron y de Baudelot y Establet, y que retorna planteamientos de Parra Sandoval en el análisis del mito de que la educación contribuye a la movilidad social (1974). Las competencias y las segmentaciones respecto de las carreras se comprenden de acuerdo con las “redes de escolarización” medidas por los requisitos sociales, los contenidos académicos y culturales y la lógica de funcionamiento de la sociedad que ayudan a la función de reproducción social.

Otro tema relacionado con la educación es el de la organización institucional que ha sido poco desarrollado en el país. Un seguimiento sobre una biografía institucional con respecto a objetivos, a procesos, a resultados y a implicaciones sociales es el adelantado con respecto al Fondo de Capacitación Popular de INRAVISIÓN (VIZCAINO y DÍAZ, 1983). Este es un caso de educación a distancia que opera antes de la llegada del *boom* promovido por el gobierno Betancur, que inició con gran entusiasmo, con los recursos necesarios, con una coordinación interinstitucional amplia y generosa y con unas políticas definidas que hacían prever un éxito digno de ser mostrado como ejemplo en el contexto de los países del tercer mundo. Desafortunadas razones internas como la burocratización y la pérdida o el “desplazamiento de objetivos” así como la distorsión de políticas, y externas como la falta de apoyo gubernamental y la introducción de la política-partidista, terminaron colocando al programa en un clima de desencanto y desilusión. La institución debe morir para renacer con otro estilo, con otras estrategias, con otras políticas, con otras metodologías, y con otros resultados.

Un aspecto relacionado con la educación es la migración de profesionales al exterior. Eusse Hoyos (1981) analiza la situación desde tres puntos de vista:

- a) el flujo de estudiantes universitarios y post-graduados a las naciones desarrolladas con el fin de buscar una formación avanzada que no se encuentra en el país;
- b) el flujo de profesionales que emigran de sus países de origen; y
- c) el flujo de fuerza de trabajo de alto nivel que llega de los países industrializados a los países en desarrollo.

Igualmente examina los factores económicos, educacionales, sociales y políticos para estas migraciones e introduce un análisis costo-beneficio de las mismas.

Por su parte, Chaparro y Arias (1981) analizan dos características que muestran las migraciones internacionales: la primera, que consiste en que la migración es selectiva respecto de la ocupación y del nivel educacional; y la segunda, que observa la dirección de la migración desde los países menos desarrollados hacia los países más desarrollados. Estas dos perspectivas los llevan a hacer recomendaciones encaminadas a que el país utilice mejor sus recursos humanos y desarrolle políticas locales de estímulo para su trabajo con miras a disminuir y racionalizar el éxodo intelectual.

LOS MAESTROS COLOMBIANOS

Dos tipos de estudio se han adelantado sobre los maestros colombianos: uno tiene que ver con sus relaciones con la política (LOSADA, 1983) y el otro con la formación y la profesión del docente,

La primera forma de abordar el tema considera las actitudes de los maestros frente al sistema político, así como sus actitudes y comportamientos con respecto a los partidos tradicionales. A pesar de que no se parte de una muestra estadísticamente representativa, el mismo autor aconseja la generalización con algún grado de confianza. La investigación encontró una gran variedad de tendencias políticas en los docentes de primaria y, en muchos casos, una incoherencia entre sí de las actitudes expresadas en el cuestionario utilizado, lo cual revela sentimientos políticos ambiguos y un descontento en el desempeño ocupacional debido al tratamiento que han recibido de los gobiernos.

Por otra parte, el estudio se refiere a los maestros oficiales y no determina el grado de implicación que tienen las actitudes políticas sobre los niños en el rol de socializadores. La inestabilidad en las posiciones políticas corresponde también a una situación contextual como es la del país mismo en los últimos años.

Bien valdría la pena explorar también las actitudes y comportamientos políticos de los padres de familia y de la comunidad en la cual se mueven los niños, para tener una visión más comprensiva de estos fenómenos. Igualmente el estudio es de interés para ser desarrollado en otros niveles, como los de la secundaria y la educación superior y en los terrenos hasta ahora inexplorados de la educación no formal.

La segunda línea de investigación se refiere a la formación y a la profesión de los maestros de primaria. Parra estudia las Normales y los cursos de capacitación que los maestros reciben así como el origen social, las actitudes, la auto imagen y las expectativas de los estudiantes de las Normales. Llega a la conclusión de que las Normales hacen énfasis en el aspecto pedagógico y descuidan los factores sociales, como la promoción de la educación para el desarrollo, la adecuación de la educación según las nuevas formas de división del trabajo y de acuerdo con los contextos sociales que ha generado el desarrollo desigual, para lo cual no es procedente el diseño ni la implementación de un currículo único, sino de uno flexible de acuerdo con las necesidades y requerimientos de las regiones y de las

localidades. La capacitación de los docentes en servicio debe adecuarse igualmente a estas orientaciones, ya que los contextos determinan la función que debe cumplir la escuela en las circunstancias particulares en que ella se ubica.

UN CAMINO A SEGUIR

La década de los ochenta en materia de investigación sociológica en educación, mostró avances y temáticas nuevas respecto de las décadas anteriores. Sin embargo, podemos rescatar lo que planteaba Robert Myers para la década de los ochenta en materia de investigación educativa. Afirmaba entonces que “América Latina ha avanzado hacia el establecimiento de una capacidad fuerte, continua y pluralista para generar conocimiento basado en la investigación, para experimentar, para evaluar y para describir sistemáticamente los modos de la educación en sus muchas situaciones sociales e institucionales. Sin embargo, hay menos razón para estar satisfechos con los usos de la investigación y ningún motivo para estar complacidos” (MYERS, 1981:49-50).

En efecto, la investigación en el campo de la educación sigue siendo débil, fragmentada y dependiente en extremo de recursos externos existiendo además una deficiente comunicación entre los investigadores. A nivel del país hace falta una política de estímulo y la canalización de los recursos necesarios.

Esto significa que hay que hacer esfuerzos institucionales e individuales para fortalecer aún más la investigación y abrirle paso a la utilización de conclusiones. Los estudios podrían abordar temas nuevos como la violencia y la educación, las estructuras <le poder dentro de las instituciones escolares y los códigos sociolingüísticos que asoman en el panorama general. Igualmente temas relacionados con la educación de adultos, con la educación popular y con la utilización de medios como la radio y la televisión para la educación, pueden ofrecer perspectivas intelectualmente atractivas para los investigadores de la nueva década.

No hay que olvidar los nuevos desarrollos de la economía, con los procesos de apertura y de privatización y sus implicaciones para el desarrollo de la educación en el país, alrededor de los cuales surgen aspectos que pueden ser objeto de análisis en un futuro próximo.

Estas alternativas temáticas implican la adopción de marcos teóricos más comprensivos y de estrategias metodológicas más refinadas, pero también el decidido apoyo de entidades oficiales y no oficiales y de las organizaciones profesionales.

REFERENCIAS

- ALONSO HINOJAL, ISIDORO, *Educación y sociedad: las sociologías de la educación*, Madrid, Centro de Investigaciones sociológicas, 1980.
- ÁVILA, RAFAEL, *Determinantes de clase en el sistema educativo*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 20, jul.-dic., 1989), págs. 86-98.
- BANKS, OLIVE, *Aspectos sociológicos de la educación*, Madrid, Narcea, 1983.
- BERNSTEIN, BASIL, *La educación no puede suplir las fallas de la sociedad*, en VARIOS, *Lenguaje y sociedad*, Cali, Universidad del Valle, 1983.
- *Clases sociales, lenguaje y socialización*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 15, enero-junio, 1985), págs. 25-44.
- *Clases y pedagogías: visibles e invisibles*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 15, enero-junio, 1985a), págs. 73-103.
- *Relación entre los códigos sociolingüísticos*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 15, enero-junio, 1985b), págs. 155-161.
- BRIONES, GUILLERMO, *Evaluación del rendimiento externo de los INEM en la Costa Atlántica*, Bogotá, MEN, 1975.
- CATAÑO, GONZALO, *Universidad pública y movilidad social*, Bogotá, Universidad Nacional, 1969. (Monografía de grado).
- (Ed.). *Educación y sociedad: Lecturas de Sociología de la Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1973.
- *Desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México (Vol. IV, núm. 1, 1974), págs. 53-70.
- *Educación y diferenciación social en Colombia*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP, (núm. 14, jul.-dic., 1984), págs. 39-51.
- *Educación y estructura social*, Bogotá, Plaza y Janés, 1989.
- (1971), *'Educación y sociedad rural'*. Versión corregida y aumentada del documento original escrito con ELVIA CARO y FIDEL SALAZAR para la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja sobre la situación de las escuelas rurales de Boyacá.
- (1975, 1978, 1984). *'Educación y clase social'*. Una primera versión fue elaborada en mimeógrafo para el Seminario de Tecnología Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional

Universidad

Pedagógica Nacional, Bogotá, junio 1975. Esta versión apareció en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 1, junio, 1978), págs. 87-91. Una segunda versión, revisada y aumentada, se presentó en mimeógrafo primero y publicada luego en la *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 14, jul.-dic., 1984), págs. 39-51, con el título de *Educación y diferenciación social en Colombia*.

- (1978). *‘Educación y café: una crítica’*. Apareció publicada inicialmente en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 2, Jul.-Dic., 1978), págs. 101-106.
- (1984), *Estudios de postgrado en educación: Evaluación de una experiencia*, publicado inicialmente en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá Ciup (núm. 13, 1984) y luego en la *Revista Universidad UDUAL* de México (núm. 8, 1984).
- (1980). *Sociología de la educación en Colombia: un balance*. Las secciones iniciales aparecieron en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980, págs. 9-30). Las demás secciones se escribieron desde 1980 pero hasta ahora se publican.

CHAPARRO, FERNANDO y ARIAS, EDUARDO, *La emigración de técnicos colombianos y latinoamericanos, 1960-1970*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 131-160.

DNP (Departamento Nacional de Planeación). *Análisis de la educación primaria y secundaria*, en *Revista de Planeación y Desarrollo*, Bogotá, (Vol. XIII núm. 3, jul.-dic., 1981), págs. 145-171.

DÍAZ, MARIO, *Poder, sujeto y discurso: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 107-118.

DUQUE, GÓMEZ, Luis, “Notas sobre la investigación arqueológica en Colombia en la década de los ochenta”, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 3-17.

EPSTEIN, ERWIN, *La identidad nacional y la capacitación de técnicos*, en *Primer Congreso Latinoamericano de Educación Tecnológica*, Medellín, septiembre 20-23 de 1983. (Ponencia).

ESCALLON, ANA MARÍA, *El arte en el decenio del ochenta*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 19-29.

EUSSE Hoyos, GERARDO, *La migración de profesionales colombianos al exterior*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 77-129.

FACUNDO D., ÁNGEL H., "Notas para una metodología y análisis del desarrollo de la investigación sociológica sobre educación en Colombia", en *Asociación Colombiana de Sociología*. La Sociología en Colombia: balance y perspectivas. Memoria del III Congreso Nacional de Sociología, Bogotá, 1980, Bogotá COLCIENCIAS - Asociación Colombiana de Sociología, 1981, págs. 83-102.

FACUNDO, ÁNGEL y ROJAS, CARLOS, *El concepto de calidad*, Bogotá, Instituto SER, mayo 1983.

— La calidad de la educación o la satisfacción de las necesidades sociales por medio de la educación, en *Asociación Colombiana de Sociología*. Poder político y estructura social en Colombia. Memoria del V Congreso Nacional de Sociología, Medellín, mayo 1985, Bogotá, ICFES-Asociación Colombiana de Sociología, 1987, págs. 275-286.

FACUNDO D., ÁNGEL H., *Educación y estratificación social: nueva mirada a un viejo problema*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 20, jul-dic., 1989), págs. 75-85.

FEDESARROLLO-SER, "Educación", en *Coyuntura Social: Situación en Colombia*, Bogotá, (núm. 1, dic. 1989), págs. 30-46.

GIROUX, HENRI, *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, un análisis crítico*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 17, enero-junio, 1986), págs. 61-108.

GÓMEZ B., HERNANDO y LOSADA-LORA, RODRIGO, *Organización y conflicto: la educación primaria oficial en Colombia*, Ottawa, CIID, 1984.

GÓMEZ CAMPO, VÍCTOR MANUEL, *Educación y desarrollo científico-tecnológico endógeno. Hacia una nueva contribución de la educación al desarrollo económico y social*, en *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, (vol. 6, núm. 1, 1988), págs. 63-84.

GOUVEIA, APARECIDA, *La investigación educacional en el Brasil*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*. México, (vol. 1, núm. 4, 1971).

HERRERA, MARTHA CECILIA, *La investigación educativa en Colombia en la década de los 80: un esfuerzo cualitativo*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 21, primer semestre 1990), págs. 103-109.

IBARROLA, MARÍA DE, *Enfoques sociológicos para el estudio de la Educación*, en GONZALEZ R., GUILLERMO y TORRES, CARLOS ALBERTO. *Sociología*

- de la Educación: Corrientes contemporáneas. México, CEE (Centro de Estudios Educativos), 1981, págs. 11-30.
- LAYNE, ANTHONY, Educación y desarrollo en la zona del Caribe, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 6, jul.-dic., 1980), págs. 33-72.
- LEAL B., FRANCISCO, La frustración política de una generación: La universidad colombiana y la formación de un movimiento estudiantil (1958-1967), en *La Sociología en Colombia: Balance y perspectivas*, Bogotá, Asociación Colombiana de Sociología, 1981, págs. 259-296.
- LEBOT, IVON, Sociología de la educación colombiana, Bogotá, DANE, 1970.
- Educación e ideología en Colombia, Medellín, La Carreta, 1979.
- LOSADA-LORA, RODRIGO, Los maestros oficiales en Colombia frente al mundo político, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 11, enero-junio, 1983), págs. 9-48.
- MANNHEIM, KARL, Diagnóstico de nuestro tiempo, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, 5ª. Reimpresión en español.
- MELO, JORGE ORLANDO, Crecimiento y expansión de la educación superior en Colombia: una feria de ilusiones, en *Lecturas de Economía*, Medellín, (núm. 16, 1985), págs. 253-271.
- *La literatura histórica en la última década*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 59-69.
- MOLINA, CARLOS GERARDO, La educación secundaria técnica en Colombia, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 14, jul-dic., 1984, págs. 61-66).
- MONCADA CALIXTO, ARMANDO, Escuela y discurso académico: una expresión de “poder-saber”, en *Revista Educación y Ciencia*. Tunja, (Quinta Época, Año II, núm. 2, febrero, 1986), págs. 37-45.
- MYERS, ROBERT G., Uniendo los mundos de la investigación educativa, Ottawa, **CIID**, 1981.
- OCHOA, HERNANDO y LARA, Luis, La investigación educativa en Colombia: Informe preliminar, Bogotá, ICOLPE, 1970.
- ORNELAS, CARLOS, Educación y sociedad: ¿consenso o conflicto?, en GONZÁLEZ R., GUILLERMO y TORRES, CARLOS ALBERTO, Sociología de la Educación: Corrientes contemporáneas, México, CEE (Centro de Estudios Educativos), 1981, pág. 51-75.

- PARRA SANDOVAL, Rodrigo, Análisis de un mito: La educación como factor de movilidad social en Colombia, Bogotá, Universidad de los Andes, 1974.
- La expansión de la escolaridad en Colombia, Bogotá, Universidad de los Andes, 1977.
 - Estudios sociales sobre el maestro colombiano, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), págs. 31-53.
 - Ausencia de futuro: La juventud colombiana, Bogotá, Plaza y Janés, 1985.
 - La escuela inconclusa. Bogotá, Plaza y Janés, 1986.
 - (1981), “La escuela campesina”, realizado en el Ciup, financiado por COLCIENCIAS y originalmente publicado como “La imagen del maestro en la escuela campesina”, Bogotá, CIUP, 1981 y en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 6, jul-dic., 1980), págs. 143-144 (comentario).
 - (1982), “Escuela, Marginalidad y contextos sociales en Colombia” (con Leonor Zubieta). Ha sido publicado, además, en tres oportunidades: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 10, jul.-dic., 1982), págs. 9-24. — En: Cuadernos de Pesquisa, Sao Paulo, Brasil (núm. 42, agosto, 1982). — Y en *Asociación Colombiana de Sociología*. La sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memoria del IV Congreso Nacional de Sociología, Cali, agosto de 1982.
 - (1978), “La educación rural en la zona cafetera colombiana”. Publicada inicialmente en *Unesco-Cepal-Pnud*. Proyecto de “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1978.
 - Los maestros colombianos, Bogotá, Plaza y Janés, 1986a.
 - (1981), La profesión del maestro y el desarrollo nacional: un estudio exploratorio. *Unesco-Cepal-Pnud*, Proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1981, (con María Elvira Carvajal y Francisco Parra 5.).
 - (1979), “Bases sociales para la formación de los maestros colombianos”, publicado originalmente en *Cepal-Unesco-Pnud*, Buenos Aires, 1979. También apareció en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, (vol. IX, núm. 1, 1979), págs. 39-63, con el título de *Bases sociales para la formación de los maestros a distancia*, y en que se reduce la parte inicial.
 - (1981), “Maestros de maestros”.
 - *Elementos para un diagnóstico de la educación superior*, en OROZCO, Luis ENRIQUE; PARRA S., RODRIGO y SERNA, HUMBERTO, *¿La Universidad a*

- la deriva?*, Bogotá, Tercer Mundo-Universidad de los Andes, 1988, págs. 77-126.
- *La universidad escindida*, en OROZCO, Luis ENRIQUE, PARRA S., RODRIGO y SERNA, HUMBERTO, *¿La universidad a la deriva?*, Bogotá, Tercer Mundo-Universidad de los Andes, 1988a, págs. 127-216.
- *Pedagogía de la desesperanza: la escuela marginal urbana en Colombia*, Bogotá, Plaza y Janés, 1989.
- (1981), “Marginalidad urbana y educación fomal”, con JUAN CARLOS TEDESCO, FRANCISCO PARRA S. y MARÍA ELVIRA CARVAJAL. Publicado inicialmente en *Unesco-Cepal-Pnud*, proyecto “Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe”, Buenos Aires, 1981. Publicado también en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup, (núm. 7, enero-junio, 1981), págs. 9-34, sin las notas que aparecen en la edición de Plaza y Janés.
- (1986), “La organización social escolar, los maestros y el currículo”, con OLGA LUCÍA GONZÁLEZ, LEONOR ZUBIETA y ROSARIO JARAMILLO, realizado en el Ciup y financiado por COLCIENCIAS.
- PSACHAROPOULOS, GEOGE; VÉLEZ, EDUARDO y ZABALA, ANTONIO, *Una evaluación de la educación media diversificada en Colombia*, Bogotá, Banco Mundial, 1986.
- RAMA, GERMÁN W., *Educación universitaria y movilidad social: reclutamiento de élites en Colombia*, en *Revista Eco*, Bogotá, (núm. 116, dic. 1969), págs. 46-92.
- *El sistema universitario en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional, 1970.
- *Educación y modelos de desarrollo: sus implicaciones para América Latina*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México (vol. IV, núm. 3, 1974), págs. 7-31.
- *Transición estructural y educación: La situación de la juventud*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 12, jul.-dic., 1983), pág. 9-32.
- RESTREPO, GABRIEL, *La sociología: entre la nostalgia y la utopía*, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 101-107.
- RIVERA MARTÍNEZ, GONZALO ALBERTO, *Noticia sobre el estado de la documentación educativa en Colombia durante el período 1980-1986*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 132-144.

ROCKWELL, ELSIE, *Cómo observar la reproducción*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 17, enero-junio, 1986), págs. 109-125.

SALAZAR, MARÍA CRISTINA, Educación pre-escolar: la definición social de la primera niñez, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 13, enero-junio, 1984), págs. 49-76.

MUÑOZ, JOSÉ, Los niveles de aprendizaje: lo social y lo conceptual, Bogotá, Ciup, 1982.

— La teoría del aprendizaje social del profesor Albert Bandura, Bogotá, Ciup, 1980.

— *La desocialización del niño*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá Crup (núm. 12, jul.-dic., 1983), págs. 102-113.

SAVIANI, DERMEVAL, *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 13, enero-junio, 1984), págs. 9-31.

SCHIEFELBEIN, ERNESTO, *Investigación educativa en Chile en la década del 60*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, (vol. III, núm. 4, 1973).

SERRANO, MERCEDES DE, *et al.*, Estudios sobre educación en Colombia 1968-1973, Bogotá, ICOLPE, 1974.

SIERRA M., RUBCN, Un decenio de producción filosófica: 1977-1987, en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, Bogotá, Banco de la República, (vol. XXV, núm. 15, 1988), págs. 51-57.

SPENCE BOOCOK, SARANE, *Introducción a la sociología de la Educación*, México, Limusa, 1986.

TARAZONA, LUCÍA, Origen social y rendimiento académico de los estudiantes en la universidad pública y en la universidad privada, Bogotá, Universidad Nacional, 1969, (Monografía de grado en Sociología).

TEDESCO, JUAN CARLOS, *El reproductivismo educativo y sectores populares en América Latina*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup. (núm. 11, enero-junio, 1983), págs. 49-73.

TOLEDO, ÁLVARO, y otros, *El alumno de la escuela rural como fuerza de trabajo*, en *Revista Colombiana de de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), pags. 123-150.

- TORO, JOSÉ BERNARDO y LOMBANA, AGUSTÍN, El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978): Algunas tendencias y características. Bogotá, FEPEC-CEDEN, 1978.
- *Colombia: Investigación: Tendencias y características*, en *Revista Educación Hoy: Perspectivas Latinoamericanas*, Bogotá, (núm. 82, jul.-agosto, 1984), págs. 57-91.
- TORRES, CLARA EUGENIA, *Reseña de la investigación "El maestro rural", de Dieter Pass*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 5, enero-junio, 1980), págs. 165-166. (Comentario).
- VELÁSQUEZ, FABIO, Selección Social e ingreso en la Universidad Pública: el caso de la Universidad del Valle, en *Asociación Colombiana de Sociología. La sociedad colombiana y la investigación sociológica. Memoria del IV Congreso Nacional de Sociología*, Cali, agosto 1982, Bogotá, ICFE5-Asociación Colombiana de Sociología, 1983, págs. 195-221. — Publicado también en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup' núm. 10, jul.-dic., 1982), págs. 76-103.
- VÉLEZ B., EDUARDO, *Los estudios sobre educación y sociedad en Colombia*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 80-106.
- VIELLE, JEAN PIERRE, *La investigación educativa en México*, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, (vol. VI, núm. 3, 1976).
- VIZCAÍNO G., MILCÍADES y DÍAZ, JULIO ERNESTO, Entusiasmo y desilusión de un programa de educación a distancia por televisión: el caso del Fondo de Capacitación Popular, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, CIUP (núm. 12, jul.-dic., 1983), págs. 53-76.
- WATSON, ROD, *El análisis de conversación y la educación primaria*, en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Ciup (núm. 19, enero-junio, 1988), págs. 67-79. (Traducción de Elssy Bonilla de Ramos).
- ZAPATA, VLADIMIR, *El poder en la escuela en Antioquia*, en *Asociación Colombiana de Sociología. Poder político y estructura social en Colombia. Memoria del V Congreso Nacional de Sociología*, Medellín, mayo 1985, págs. 311-343.