

# Bases Sociales para la Formación a Distancia de los Maestros Colombianos<sup>1</sup>

[Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. IX, núm. 1, 1979, pp. 39-63]

Rodrigo Parra Sandoval\*

Con la colaboración de María Elvira Carvajal

## SINOPSIS

El presente artículo señala los criterios y sugiere algunas políticas que se deberían seguir para la formación a distancia de maestros normalistas en Colombia. El autor afirma que es necesario planificar la educación a la luz de los contextos económico-sociales a los que está vinculada. Después de describir brevemente el proceso de evolución y el contexto de desarrollo desigual a que ha llegado la economía colombiana en los últimos treinta años, el autor analiza el fenómeno de expansión de las escuelas normales y sus efectos, y luego el fenómeno de contracción y sus causas probables. Estudia, enseguida, el origen, la movilidad social y educativa, las aspiraciones y actitudes de los maestros normalistas, y el significado de estos hechos en los diversos contextos socio-económicos. Finalmente, señala algunas políticas que se deberían seguir, subrayando, sobre todo, que la unificación del currículo no significa democratización, sino que para llegar a ésta habría que seguir criterios de diferenciación compensadora.

## ABSTRACT

This article proposes criteria and suggests policies for distance training of future teachers in Colombia. The author sustains that educational planning must take into account the social and economic context in question. After a brief description of the evolution and context on the unequal development process of Colombia's economy in the last thirty years, the author analyzes the expansion and later contraction of teacher colleges, its effects and its possible causes. The author further reports on a study of teacher student's origin, social and educational mobility, goals and attitudes, and on the significance of these in different socio-economic contexts. The author concludes with a proposal of teacher training policies, and notes the fact that curricular homogeneity does not mean democratization. For the latter, compensatory differentiation criteria should be followed.

<sup>1</sup> Este artículo es una versión parcial del trabajo realizado en CEPAL-UNESCO-PNUD, Proyecto Educación en América Latina, Buenos Aires. Se redujo la parte inicial debido a que su extensión era demasiado grande para la Revista.

\* RODRIGO PARRA SANDOVAL, Licenciado en Sociología, Universidad de Colombia; Master of Sciences, The University of Wisconsin; Ph. D. en Sociología, The University of Wisconsin. Ha trabajado como experto en varios proyectos (ECIEL, CEPAL, CVC), y ha sido profesor e investigador en varias universidades de Estados Unidos y Colombia. Actualmente, es investigador en CEDE, Facultad de Economía, Universidad de los Andes, Colombia.

## I. INTRODUCCIÓN

El acelerado crecimiento de la demanda por educación que se ha presentado durante las últimas cuatro décadas en Colombia, ha llevado a la necesidad de incrementar el número de maestros de manera igualmente acelerada. Para logrado, se han empleado diversos mecanismos como el incremento del número y/o tamaño de las escuelas normales, creación de universidades pedagógicas, entrenamiento acelerado de bachilleres, diversas modalidades de la capacitación para el mejoramiento del nivel académico de los maestros en ejercicio. Todos estos programas, sin embargo, han resultado insuficientes ante la magnitud de la tarea. Aunque las técnicas a distancia se han empleado con anterioridad, especialmente a través de la radio, ahora aparecen con una nueva potencialidad, con nuevas variantes, para participar en la formación de los maestros.

Esas posibilidades ofrecidas por la educación a distancia, y el fenómeno educativo en su generalidad, se han enfocado, tradicionalmente, de dos maneras:

- como un hecho pedagógico que en su etapa de planeación debe considerar fundamentalmente, el desarrollo curricular en su sentido más amplio y tenerse en cuenta en técnicas de enseñanza más apropiadas para este nuevo medio,
- como un fenómeno dentro del área de los recursos humanos, enfoque que considera fundamentalmente el hecho cuantitativo de la demanda tanto potencial como efectiva por educación y concluye las acciones que es necesario realizar en cuanto a facilidades físicas, de maestros, de normales, en un momento determinado y su proyección en el tiempo y en el espacio. Aparentemente, estas dos formas de ver la educación y consecuentemente la formación de maestros, responden a los problemas básicos que es necesario considerar, dado que están contestando a quién se va a educar, qué se le va a enseñar y con cuáles métodos se conducirá el proceso de aprendizaje. Sin embargo, estas dos ópticas, separadas o conjuntamente, no estudian los fenómenos que ligan las formas que toma el desarrollo del país en sus aspectos económicos, políticos y culturales, con la educación. Éste será el propósito del presente trabajo: mirar los elementos de mayor importancia en la estructura social del país, sus cambios fundamentales, para observar su influencia en la elaboración de políticas sobre la formación de maestros, y al tiempo, los elementos de la estructura social que la formación de maestros a distancia debe tomar en cuenta, especialmente desde el punto de vista de la confección del currículo, para contribuir más eficazmente al desarrollo nacional.

El objetivo central de este trabajo será, entonces, analizar los elementos más importantes del proceso de desarrollo colombiano que hay que tomar en cuenta para la formulación de políticas globales de formación de maestros a distancia.

El estudio se centrará en la consideración de los desniveles regionales y urbano-rurales que se presentan en la economía colombiana y que marcan formas fundamentales de producción y necesidades diferenciadas de entrenamiento escolar.

El fenómeno que se quiere estudiar se refiere, por consiguiente, a la relación que se ha presentado, a partir de 1930, entre el proceso de diferenciación de las economías regionales y los cambios, modernizaciones y, sobre todo, las respuestas que los contenidos curriculares de las normales y otras instituciones formadoras de maestros han dado al hecho socio-económico planteado.

A través de un análisis de las características del desarrollo desigual en el país, se ha llegado a la conclusión de que es necesario considerar las siguientes formas económicas centrales:

- a nivel urbano, la diferenciación entre urbanización con industrialización y urbanización sin industrialización; esta característica señala la existencia de economías urbanas altamente diferenciadas en términos de la división del trabajo y del papel de la educación; para operacionalizar estos fenómenos se emplean indicadores que tienen que ver con el valor agregado industrial y el personal ocupado en la industria,
- a nivel rural, la diferencia entre economías campesinas que producen para el autosustento o para el consumo alimenticio de poblaciones urbanas; economías de agricultura comercial que producen materia prima para la industria, y economías de agricultura de exportación definidas por la presencia de áreas cafeteras.

Los procesos de formación y desarrollo económico regional desigual están generando necesidades diversas de educación, debido a que sus formas de producción económica crean demandas diferenciales de conocimientos y de actitudes hacia el sistema productivo.

La legislación sobre formación de maestros, que rige para las facultades de educación, las normales y los programas de mejoramiento del docente, no parecen haber tenido en cuenta este fenómeno. Las reformas realizadas se refieren más a la modernización del currículo que a su adaptación a las diferentes formas del desarrollo coexistente en el país. Este hecho se debe a que la modernización introducida por las reformas educativas e implementada a través del currículo, se proponen básicamente compatibilizar el entrenamiento del docente con los avances y desarrollos

de los sectores más dinámicos de la economía, los cuales, en este momento histórico, crean el mercado de trabajo urbano-industrial y generan demandas educativas más fuertes.

Lo que no está presente en la enseñanza modernizada es una racionalidad más concreta y aplicable a formas de producir y a comportamientos sociales y esquemas valorativos y culturales de tipo preindustrial. El desarrollo curricular busca, en cambio, cada vez más, un mayor grado de abstracción, dada su importancia para transmitir el conocimiento y la forma de pensar científica y su utilidad en un mercado de trabajo industrial y su mayor afinidad con la forma de vida urbana; lo cual influye en que, mientras más se moderniza la educación, más distante y menos útil aparece para los grupos humanos de ambientes preindustriales y que se organizan de acuerdo con pautas culturales diferentes a las de la sociedad urbano-industrial. Por supuesto, la dinámica influye en forma creciente a que los grupos dentro de pautas preindustriales se integren de diferentes maneras, con distintas intensidades y desde ángulos diversos, a las formas culturales predominantes en la urbe industrial. Pero al mismo tiempo, la debilidad de esta forma de desarrollo ha mostrado que la integración económica, y principalmente la posibilidad de su absorción de toda la población en un mercado de trabajo urbano-industrial, está lejos de ser posible dentro del horizonte temporal que puede cubrir la planeación actual.

Estos fenómenos hacen que las regiones donde predominan economías no industriales, carezcan de la posibilidad para expresar, eficazmente, sus necesidades específicas de actitudes y conocimientos hacia el sistema productivo y que, por lo tanto, estos fenómenos educativos no formen parte del "banco de conocimientos" que trasmite de manera institucionalizada el sistema educativo formal.

La hipótesis general sobre la cual se basan las ideas anteriores, se puede expresar de la siguiente manera: mientras el desarrollo socio-económico ha seguido líneas que tienden a diferenciar las economías de las regiones, las reformas dirigidas a la formación de maestros han seguido una tendencia hacia la homogeneización del currículo debido a tres motivos históricos fundamentales:

- la necesidad de integración nacional en un país muy diversificado cultural, física y económicamente,
- la falta de reconocimiento, efectivo, en el nivel de las políticas y planes de desarrollo educativo, de los cambios sustanciales operados en la dinámica del desarrollo regional como consecuencia de la industrialización y de su impacto en la integración del Estado-Nación,
- la necesidad económica y política de que esa integración se lleve a cabo de acuerdo con los criterios de los sectores económico-

políticos más dinámicos y con desconocimiento de los otros, que es lo que reflejan las reformas educativas sobre la formación de maestros.

El análisis de estos fenómenos se lleva a cabo a través de cuatro elementos concretos:

- indicadores de crecimiento del número de normales, matrícula y docentes entre 1930 y 1975 para los departamentos y por sexo de estudiantes,
- un análisis de grandes tendencias de la legislación sobre formación de maestros en lo que se refiere a la relación maestro-ambiente socio-económico,
- un análisis detallado del currículo para normales desde 1930 hasta 1975, que haga énfasis en la manera como se implementa la relación maestro-ambiente socio-económico; en este caso se emplean –además de los currículos pertinentes– entrevistas con maestros de normales para profundizar los contenidos reales de los cursos más directamente relacionados con el problema,
- una encuesta de los normalistas de último año en tres normales ubicadas en contextos sociales diferentes: un contexto urbano-industrial (Bogotá), un contexto urbano-no industrial (Ibagué) y un contexto campesino (Guasca). La encuesta tiene por objetivo averiguar algunos aspectos de origen social y la movilidad intergeneracional de los normalistas, aspiraciones ocupacionales y educativas y actitudes hacia la vinculación de la enseñanza con el contexto social.

Por último, se presenta una síntesis de los hallazgos más relevantes y de su incidencia en la política de formación de maestros, teniendo en cuenta, fundamentalmente, su papel de agentes de cambio en el proceso de desarrollo del país.

## **II. DESARROLLO ECONÓMICO Y EXPANSIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES**

En este capítulo se analiza, primero, el proceso de industrialización-urbanización y, posteriormente, la expansión-contracción de los estudios normalistas en Colombia, en relación con aquél.

## **A) Industrialización**

De 1945 a 1974, la producción manufacturera e industrial se ha ido concentrando en tres departamentos.

En 1974, Antioquía, Cundinamarca y Valle dan asiento al 68% de los establecimientos manufactureros e industriales con más de cinco empleados, así como el 74 del personal ocupado en estas actividades, y producen el 74 del valor agregado industrial del país.

## **B) Urbanización**

Concomitantemente con el proceso de industrialización, se ha ido estructurando una red urbana que ha respondido, en general, a los lineamientos de la producción secundaria:

- en términos generales, se da una vinculación entre crecimiento industrial y crecimiento urbano. Pero se da el crecimiento de otras ciudades con funciones no directamente industriales: administrativas, comerciales, de servicios educativos, etc.,
- la educación formal, en cuanto elemento que vincula al hombre con el proceso productivo de su medio ambiente, debiera ser diferente en los diversos medios.

## **C) Expansión de los estudios normalistas**

### *1. Etapa de expansión*

De 1939 a 1965,  
el número de escuelas normales creció 985 veces,  
el de maestros que trabajan en escuelas normales, 809, y  
el de alumnos de escuelas normales, 1 545.

### *2. Efectos de este crecimiento*

#### *a) "Privatización" de la enseñanza normal*

"Este fenómeno; obedeció, por un lado, a la fuerte demanda, y, por otro, a la insuficiente respuesta del sector público.

### *b) Asentamiento de la feminización*

(En 1955, las normales privadas femeninas llegaron a representar el 50% del total de las normales).

Este crecimiento obedeció a las demandas condicionadas:

- por la expansión de la matrícula, debido al surgimiento de las clases medias urbanas, y
- por determinantes ideológicos que daban valoraciones positivas a la vinculación de la mujer al mercado de trabajo en áreas similares a su papel tradicional

### *c) Calidad*

Los departamentos industrializados concentraron la expansión cuantitativa de la enseñanza normalista; tendieron a concentrar los establecimientos normalistas de mejor calidad a la vez que los de calidad inferior, expresados fundamentalmente en la respuesta privada a la demanda por educación.

## **D) La contracción de los estudios normalistas**

Entre 1965 y 1974 la matrícula en escuelas normales reduce drásticamente el incremento de sus tasas de crecimiento.

Este fenómeno que sugiere, parcialmente, la saturación del mercado de trabajo de los maestros, vino acompañado de dos hechos de la mayor importancia: Uno de ellos es la rápida aceleración de las tasas de crecimiento de la matrícula secundaria, especialmente del bachillerato, y el otro consiste en la expansión de la matrícula en universidades pedagógicas.

Estos dos hechos, que pueden haber gravitado positivamente en los niveles de calidad del magisterio marcan, al tiempo, una intensificación del carácter urbano de la formación de los maestros, refuerzan la visión urbano-industrial de la educación y trasladan, cada vez con más fuerza, a la ciudad las posibilidades de movilidad social por medio de la educación.

## **III. ORIGEN SOCIAL, MOVILIDAD Y ASPIRACIONES DE LOS NORMALISTAS**

Una de las afirmaciones más generalmente aceptadas (aunque no expuestas explícitamente) acerca de los condicionamientos que ejerce el

origen social de los maestros en el ejercicio profesional y en el prestigio de su actividad, tiene que ver con la hipótesis que se podría denominar como “los círculos viciosos encadenados”. Esta hipótesis encadenaría una serie de afirmaciones en dos niveles: el nivel de la clase social de la cual provienen los estudiantes y el nivel del grado de desarrollo de las regiones de origen y estudio de los normalistas. De manera resumida, podrían expresarse los círculos así:

1. La actividad docente tiene un bajo prestigio dentro de una escala que jerarquice las principales ocupaciones en la sociedad colombiana. Este bajo prestigio, que conlleva bajas remuneraciones y otros elementos colaterales, se ve reforzado por el origen de clase de los maestros, que es más bajo que el de los grupos que alcanzan niveles similares de escolaridad. El origen de clase lleva, por otra parte, a rendimientos escolares inferiores, ya que se ha demostrado, en muchos trabajos, que el rendimiento escolar está fuertemente asociado con el origen de clase. Esto, por supuesto, refuerza el bajo prestigio de la ocupación del maestro.

2. Las normales, situadas en regiones con un menor grado de desarrollo relativo, tienden a estar menos equipadas, y a producir una enseñanza de calidad inferior. Estos hechos se reflejan en el bajo rendimiento concomitante por parte de los estudiantes y conducen a producir mecanismos de defensa como la “endogamia educativa” o reproducción degeneradora de los mismos conocimientos entre generaciones de maestros y estudiantes dentro de una misma institución; lo cual, por supuesto, incide nuevamente en los rendimientos académicos, la calidad de la institución y su prestigio.

Estas hipótesis encadenadas se basan en una serie de afirmaciones que son *prima facie* y de acuerdo con los resultados obtenidos por estudios empíricos, coherentes con la realidad. Aquí solamente se presentan algunos hechos relativos a algunas de las afirmaciones y una discusión, desde el ángulo de interés de este trabajo, de algunas de las concatenaciones lógicas de los círculos viciosos.

- a) Uno de los factores que parece incidir más directamente y con mayor fuerza en el rendimiento escolar, es la educación de los padres del estudiante.<sup>2</sup> En este sentido, vale la pena comparar la distribución de los padres según su escolaridad, tanto para normalistas como para estudiantes de bachillerato y en un mismo ambiente —el ambiente

---

<sup>3</sup> Alzate, José y Rodrigo Parra, *Los determinantes de la escolaridad en tres generaciones*. Bogotá, Universidad de los Andes, CEDE, 1977.

urbano-industrial de Bogotá—. Como puede observarse en los cuadros 1 a 4, las distribuciones son prácticamente iguales. Es decir, que los ambientes educativos familiares de donde provienen los normalistas y los bachilleres de origen urbano de Bogotá, no se diferencian de manera significativa entre sí, y no pueden, por lo tanto, ser un factor decisivo en la explicación de los bajos rendimientos.

Por otro lado, si se supone una correlación aceptable entre educación y clase social, podría pensarse que las diferencias de origen de clase no son muy grandes. Sin embargo, cuando se compara, para los mismos grupos, la autoidentificación de clase, se observa una gran tendencia en ambos a ubicarse en clases medias, conjuntamente con un leve predominio de los estudiantes de secundaria a identificarse con la clase alta, y de los normalistas a situarse en la clase baja. Esto, claro está, puede responder a una situación objetiva, pero también puede tener un contenido subjetivo por la asimilación del papel profesional por parte de los normalistas.

Como se verá más adelante, las diferencias son significativas en las normales ubicadas en ambientes urbanos menores; pero en ese caso, las comparaciones deberían hacerse con los estudiantes de bachillerato de las mismas localidades, aunque hay más razones para pensar que, al disminuir el grado de urbanización, las diferencias pueden ser más marcadas.

### CUADRO 1 COLOMBIA: EDUCACIÓN DE LOS PADRES DE NORMALISTAS Y DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN BOGOTÁ (Porcentajes)

Tipo de establecimiento	Primaria	Bachillerato incompleto	Bachillerato completo o universitaria o superior	Total
Normal	29.0	18.0	53.0	100.0
Secundaria*	29.6	19.9	50.5	100.0

\* Jaime Rodríguez F., SDB, Religión y cambio social en el bachillerato colombiano. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 1967.

**CUADRO 2**  
**COLOMBIA: AUTOIDENTIFICACIÓN DE CLASE**  
**DE NORMALISTAS Y ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE BOGOTÁ**  
**(Porcentajes)**

Tipo de establecimiento	Clase alta	Clase media	Clase baja	Sin respuesta	Total
Normal	2.0	80.0	18.0	-	100.0
Secundaria*	10.2	86.4	2.6	0.8	100.0

\* Jaime Rodríguez F., SDB, *Religión y cambio social en el bachillerato colombiano*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 1967.

**CUADRO: 3**  
**COLOMBIA: POSICIÓN OCUPACIONAL DE LOS PADRES**  
**DE LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL**  
**POR TAMAÑO DE CIUDAD DONDE SE UBICA LA NORMAL, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la Normal	Gerente	Mediano y pequeño propietario	Empleado medio y bajo	Trabajador independiente	Obrero	Obrero agrícola	Total
Pequeña	4.0	34.0	18.0	22.0	6.0	16.0	100.0
Intermedia	2.0	34.0	44.0	13.0	7.0	-	100.0
Grande	3.5	8.0	64.0	21.0	3.5	-	100.0
TOTAL	3.0	28.0	38.0	19.0	6.0	6.0	100.0

**CUADRO 4**  
**COLOMBIA: EDUCACIÓN DE LOS PADRES DE LOS ESTUDIANTES**  
**DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL POR TAMAÑO DE CIUDAD**  
**DONDE SE UBICA LA NORMAL, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	EDUCACIÓN DE LOS PADRES				Total
	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa o universitaria	
Pequeña	29.0	38.0	23.0	10.0	100.0
Intermedia	13.7	50.0	16.3	20.0	100.0
Grande	4.0	25.0	18.0	53.0	100.0
TOTAL	17.0	40.0	19.0	24.0	100.0

- b) Ante un primer sondeo muy preliminar, la hipótesis de la endogamia educativa no parece sostenerse. Efectivamente, el porcentaje de maestros que trabajan en las instituciones de docencia normal encuestadas y que son egresados de las mismas, es muy bajo: 5 para la normal situada en una ciudad pequeña, 15 para la ubicada en una ciudad intermedia y 2 para una ciudad grande (en este último caso, la información se refiere solamente a los profesores del área pedagógica). El grado de endogamia de la pequeña ciudad no parece indicar la existencia de una reproducción degeneradora de los conocimientos. Tampoco muestra que la enseñanza no sea de inferior calidad, en los términos que se han planteado estas hipótesis. Como se verá posteriormente, los posibles malos efectos que llegue a producir la endogamia educativa en las normales de pueblos pequeños, pueden subsanarse con programas regulares o de entrenamiento circunstancial de maestros y/o normalistas con técnicas a distancia. Este fenómeno, en la medida que se presente, es un caso en que las técnicas a distancia muestran una gran efectividad.
- c) Por encima de las apreciaciones anteriores, debe tenerse en cuenta que el rendimiento escolar y su evaluación son también un fenómeno social y que, como tal, está vinculado a los procesos de “modernización” del país y de su estructura económica y, más directamente, a las reformas educativas llevadas a cabo para disminuir las lagunas generadas entre el sistema productivo y el educativo. Por lo tanto, el aspecto que muestren los rendimientos escolares se entenderá desde el ángulo de los sectores más modernos del país y su capacidad evaluadora estará sesgada en este sentido.

Con el objeto de sondear algunos de los problemas planteados, se realizó una encuesta a estudiantes de último año de normal en tres ciudades con economías diferentes: Guasca, poblado pequeño de economía básicamente agrícola, con predominio numérico de pequeños y medianos propietarios. Ibagué, capital departamental y ciudad de tamaño intermedio. Bogotá, capital nacional, centro industrial y administrativo. La encuesta no es una muestra de normales, solamente tres casos seleccionados deliberadamente para ilustrar los hechos que se analizan aquí; por tanto, los datos que se presentan no tienen carácter de prueba en el sentido estadístico sino de ilustración inicial.

Se analizan, enseguida, dos aspectos fundamentales:

- el origen social de los normalistas y sus relaciones con los procesos de movilidad social que genere la educación,

- las actitudes y aspiraciones laborales de los normalistas. Se intenta ver si estos fenómenos conforman núcleos educacionales que condicionen conductas y faciliten la adopción de políticas educativas.

## A) Origen social

Los normalistas provienen en su mayoría (85%) de las capas intermedias y bajas de la clase media y sus padres se ubican en la zona de pequeños y medianos propietarios urbanos y rurales, empleados medios y bajos de la empresa pública y privada, y en la franja tradicional del trabajador independiente. Proporcionalmente, sólo el 12% proviene de origen obrero tanto agrícola como urbano y únicamente un 3 puede clasificarse en los escalones altos de la clase media.

En realidad, desde el ángulo de los fenómenos de movilidad social, que genera la educación normalista, puede pensarse que solamente los grupos que provienen de padres obreros y algunos tipos de propietarios pequeños y medianos, están ascendiendo en prestigio social de la ocupación, de una generación a otra. Esto implica movilidad para hasta un 40% de los normalistas en términos muy aproximados, lo que puede considerarse muy significativo. Sin embargo, el fenómeno no es de ninguna manera el mismo para las tres normales. Para Bogotá, la movilidad es muy baja, pues apenas llegaría a un 12%, mientras que para Ibagué sería del 41 y para Guasca del 56. Estas diferencias se deben a las características fundamentalmente distintas de las tres economías y de sus mercados de trabajo, en cuyos ámbitos el prestigio ocupacional del maestro es también muy diferente.

Dentro de la misma línea de análisis, si se observa la educación que han tenido los padres de los normalistas, se tiene que el 76% no ha pasado las fronteras de la secundaria incompleta; de ellos, el 57 llegó solamente a niveles de primaria. Para estos grupos, la movilidad educativa y el prestigio que puede conllevar la educación normalista es de primera importancia. Solamente el 24% de los padres posee secundaria completa o nivel universitario. Nuevamente, el significado de estos fenómenos varía sustancialmente en las tres normales. En Guasca, casi un tercio de los padres llegó solamente al nivel primario incompleto, mientras que en Bogotá sólo un 4% está en ese nivel. Por el contrario, el porcentaje de padres que muestra nivel secundario completo o universitario es muy superior en Bogotá (53%) al de Guasca (10). Esta situación refleja, obviamente, las oportunidades educativas que cada ambiente socio-económico brindó a los padres de los normalistas. De igual manera, desde el punto de vista de la movilidad social, el completar la educación secundaria normalista tiene implicaciones muy distintas para los estudiantes cuyos referentes generacionales difieren ampliamente. Pero además, la movilidad educativa es objetivamente mayor para los estudiantes de las normales

ubicadas en zonas menos urbanizadas o en centros de menor tamaño o grado de desarrollo socio-económico, debido, por una parte, a la diferente extracción social ocupacional de los normalistas en diferentes regiones, con economías diferenciadas y mercados de trabajo distintos y, por otra, a que parece ser mayor el grado de evaluación en prestigio que experimenta la posición del maestro en áreas urbanas que en las rurales o pequeños pueblos, en que la división del trabajo es todavía mínima y donde la escolaridad promedio es todavía muy baja.

Un fenómeno similar se presenta cuando se analiza el lugar de origen de los estudiantes normalistas. Como en este caso únicamente interesan las oportunidades educativas que brindan los diferentes grados de desarrollo de las regiones, se toma el lugar donde se realizaron los estudios primarios. La normal situada en la capital nacional absorbe solamente un 6% de estudiantes que adelantaron escuela primaria en centros urbanos diferentes, mientras que la normal situada en la capital departamental alcanza el 19. La normal situada en Guasca, población de menos de 20 000 habitantes, tiene un 62% de estudiantes nativos, un 26 de áreas rurales y un 12 de la capital nacional. Estos resultados, que son claramente coherentes, puesto que muestran que las normales sirven a las poblaciones en que están asentadas, llevan a meditar sobre dos puntos de interés:

Primero, las migraciones poblacionales que se dan en el ámbito general de la sociedad (que siguen variados modelos de migración de áreas rurales a ciudades intermedias y/o de éstas a los grandes centros urbanos, de manera aproximadamente escalonada) no parecen coincidir en este caso con migraciones estudiantiles, especialmente en el caso de la transferencia de estudiantes de áreas rurales y poblados medios hacia las ciudades grandes (fenómeno que parece aumentar con el tamaño de la ciudad). No obstante, este fenómeno sí se da de manera significativa entre las áreas rurales y los pequeños pueblos, donde estudiantes que asistieron a escuelas rurales prosiguen sus estudios en normales urbanas adyacentes. Tales hechos deben tenerse en cuenta cuando se planean redes de servicios a nivel regional, donde se escalonan los servicios escolares de lo más elemental, en lo rural, hacia lo más avanzado, en las grandes ciudades. Para la eficiencia de ese tipo de estratificación de los servicios, se hace necesaria también una migración en escalera de los estudiantes, lo que no parece ser el caso. Parece más factible escalonar los tipos de servicios y desplazarlos según las necesidades. Este desplazamiento de los servicios de formación de maestros se refiere no solamente a la distribución espacial de las normales sino también al empleo de técnicas a distancia *irradiadas* hacia normales de áreas rurales, por ejemplo. Además, esta noción incluye, por supuesto, la formación del maestro en su ambiente de trabajo y no solamente en la escuela normal.

Segundo, por razones discutidas anteriormente y que se refieren a una mayor devaluación de la educación en las áreas urbanas y a características

de la estructura ocupacional diferentes entre la ciudad grande, los pueblos pequeños y las áreas rurales, también se observa una mayor posibilidad de inducir movilidad social por parte de la normal situada en pueblos pequeños.

Por otra parte, cuando se analiza la autoidentificación de clase de los normalistas, se observa una tendencia a clasificarse en estratos obreros o de clase trabajadora, en proporción mayor de la que una clasificación objetiva de tipo ocupacional (aunque opera con estratos muy amplios de una indicación de tendencia), sugeriría. Este hecho es especialmente notorio en los normalistas de centros urbanos pequeños y medianos y prácticamente insignificante en las ciudades grandes. Efectivamente, los norma-

**CUADRO 5**  
**COLOMBIA: LUGAR DONDE ADELANTARON ESTUDIOS PRIMARIOS**  
**LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	ESTUDIOS PRIMARIOS EN				
	Rural	Urbano menor de 20 000 habitantes	Urbano mayor de 20 000 habitantes	Capital	Total
Pequeña	26.0	62.0	0.0	12.0	100.0
Intermedia	1.0	9.0	9.0	81.0	100.0
Grande	0.0	3.0	3.0	94.0	100.0
TOTAL	10.0	26.0	5.0	59.0	100.0

**CUADRO 6**  
**COLOMBIA: AUTOIDENTIFICACIÓN DE CLASE**  
**DE LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL**  
**EN TRES CIUDADES, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	Clase alta	Clase media alta	Clase media baja	Clase trabajadora	Total
Pequeña	0.0	18.0	48.0	34.0	100.0
Intermedia	0.0	9.0	55.0	36.0	100.0
Grande	2.0	46.0	34.0	18.0	100.0
TOTAL	1.0	20.0	48.0	31.0	100.0

listas de Bogotá se clasificaron en un 80% como pertenecientes a la clase media alta o baja, por el contrario, los de Ibagué se ubicaron en un 91 y los de Guasca en un 82 en la clase media baja o en la clase trabajadora. Estos fenómenos tienen mucho que ver, como indicaremos posteriormente, con la disposición para trabajar con grupos y en sitios considerados como menos prestigiosos o de menor posición social.

## **B) Actitudes y aspiraciones**

Varios hechos de primera importancia sobresalen del análisis de las aspiraciones profesionales y de la concepción que los normalistas tienen de sus estudios:

1. Ningún normalista desea que sus estudios de normal sean terminales. Todos desean continuar estudios superiores. Esta aspiración y concepción de su escolaridad es compartida, igualmente, por los estudiantes tanto de la capital nacional, como de la departamental y del pueblo pequeño. Por supuesto, esta aspiración refleja múltiples fenómenos presentes en otros sectores de la educación colombiana. Allí se conjugan factores, como la gran importancia que se le ha adjudicado a la educación como factor casi único de movilidad social, con el bajo prestigio de la tarea educadora y los bajos niveles de remuneración del magisterio. Esta aspiración es uno de los puntos de origen del gran esfuerzo migratorio que desarrollan los maestros, desde las áreas rurales hacia la gran urbe, y que genera uno de los cuellos de botella en la distribución de docentes en el espacio geoeconómico del país.

2. Del total de los normalistas, el 35% desea proseguir estudios pedagógicos superiores, es decir, asistir a una universidad pedagógica, y el 65 no desea ser maestro o trabajar en la enseñanza, sino derivar hacia otra carrera universitaria. Esto plantea serias reflexiones sobre la función de la escuela normal como formadora de maestros ya que, aparentemente, su función se dirige a servir de sustituto a la falta de educación secundaria (fenómeno posiblemente más notable en ciudades pequeñas), por lo menos en los planes de vida de los estudiantes. Los normalistas de Guasca tienden más a seguir estudios pedagógicos superiores y los de las otras dos ciudades mayores, a cambiar hacia otras actividades profesionales.

3. Un porcentaje muy bajo de normalistas desea ser maestro rural (6) y las preferencias se reparten igualmente entre el profesorado en una ciudad intermedia y una capital grande (47). Las preferencias son muy claras por la vinculación profesional urbana. Sin embargo, las preferencias se distribuyen desigualmente y de manera significativa con respecto a la ciudad intermedia (cuya proporción crece de manera inversa al tamaño de

la ciudad en que está ubicada la normal) y a la ciudad grande (cuya proporción crece de manera directa con el tamaño de la ciudad en que está situada la normal).

**CUADRO 7**  
**COLOMBIA: ASPIRACIONES EDUCATIVAS**  
**DE LOS NORMALISTAS DE ÚLTIMO AÑO**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	No quiere estudiar más	Quiere realizar estudios superiores en pedagogía	Quiere realizar otros estudios superiores	Total
Pequeña	0.0	46.0	54.0	100.0
Intermedia	0.0	24.0	76.0	100.0
Grande	0.0	35.0	65.0	100.0
TOTAL	0.0	35.0	65.0	100.0

4. La mayoría (60%) de los normalistas preferiría trabajar en los niveles secundario o universitario, lo que es coherente con las preferencias urbanas, dado que estos niveles educativos son fundamentalmente urbanos. Pero el fenómeno actitudinal de mayor interés se da en las preferencias diversas expresadas en cada uno de los ambientes urbanos analizados. Efectivamente, las preferencias de los normalistas de la capital nacional seleccionan tanto el nivel preescolar como el universitario. Esta preferencia es coherente con la demanda educativa ya que, en 1975, Bogotá absorbía el 28% de la matrícula preprimaria nacional y el 41 de la matrícula superior del país; en la primaria, sólo captó el 13 de la matrícula. En la ciudad intermedia predominan las preferencias por el nivel secundario, y el primario es preferido por los estudiantes de la ciudad pequeña. Este hecho, conjuntamente con la mayor preferencia relativa por la docencia rural, mostrada por los normalistas de las ciudades pequeñas, va creando un núcleo de actitudes que deben tenerse en cuenta para la planeación de la formación de maestros.

**CUADRO 8**  
**COLOMBIA: PREFERENCIA POR EL TAMAÑO**  
**DEL LUGAR DE TRABAJO DE LOS NORMALISTAS, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	Área rural	Ciudad intermedia	Ciudad capital	Total
Pequeña	6.0	54.0	40.0	100.0
Intermedia	2.0	41.0	57.0	100.0
Grande	9.0	15.0	76.0	100.0
TOTAL	6.0	47.0	47.0	100.0

**CUADRO 9**  
**COLOMBIA: NIVEL EDUCATIVO EN QUE PREFERIRÍAN**  
**TRABAJAR LOS ESTUDIANTES**  
**DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	Preescolar	Primario	Secundario	Universitario	Total
Pequeña	10.0	32.0	44.0	14.0	100.0
Intermedia	22.0	14.0	56.0	8.0	100.0
Grande	30.0	10.0	33.0	27.0	100.0
TOTAL	20.0	20.0	45.0	15.0	100.0

5. La vinculación de este núcleo de actitudes con el fenómeno denominado la homogeneización de la enseñanza normal ya discutido anteriormente, brinda un interesante punto de reflexión. En efecto, en procesos de modernización de la educación, las áreas rurales son las menos beneficiadas, por cuanto entran a predominar en el contenido de la enseñanza y en la forma de encarar la docencia, los desarrollos de tipo urbano-industrial. En esta situación, la conciencia clara del tipo de comunidad en que trabaja el maestro, de sus formas económicas y de sus rasgos culturales es de mayor importancia para el área rural que para la urbana. Por eso es significativo el concepto expresado por los normalistas con respecto a la importancia de adaptar la enseñanza al contexto socio-económico, si se le compara con otras metas más tradicionalmente pedagógicas como

transmitir conocimientos o contribuir a la formación del estudiante. Los normalistas de la ciudad pequeña opinan que la adaptación de la enseñanza es lo menos importante (52%) y solamente un 10% cree que ésta es la función más importante de la tarea docente. Esto contrasta con el 40% de maestros de la ciudad intermedia y con el 22% total, que piensan que esa función es la más importante. Se configura, así, en las normales ubicadas en pueblos pequeños, un núcleo educacional que favorece la movilidad en áreas rurales y pueblos, cuyos estudiantes están más dispuestos a trabajar en las labores docentes, a ejercer su trabajo en lugares de tamaño pequeño en niveles de primaria, pero que han desarrollado actitudes negativas con respecto a la necesidad de adaptar los conocimientos y actitudes docentes recibidos (que son fruto de la modernización y urbanización del conocimiento) a las características económicas y culturales del variado medio ambiente rural. Se configura, de este modo, una situación claramente definida, que puede ser objeto de tratamiento por medio de programas a distancia, para la formación de maestros y de planes de diversificación y/o diferenciación del currículo, o la creación de actitudes de mayor amplitud hacia la tarea docente y sus metas en relación con el desarrollo del país.

**CUADRO 10**  
**COLOMBIA: IMPORTANCIA QUE LOS ESTUDIANTES**  
**DE ÚLTIMO AÑO DE NORMAL ADJUDICAN**  
**A “ADAPTAR LA ENSEÑANZA AL CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO”**  
**CON RESPECTO A TRASMITIR CONOCIMIENTOS**  
**Y CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE, 1978**  
**(Porcentajes)**

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	Lo más importante	Intermedio	Lo menos importante	Total
Pequeña	10.0	38.0	52.0	100.0
Intermedia	40.0	25.0	35.0	100.0
Grande	14.0	40.0	46.0	100.0
TOTAL	22.0	33.0	45.0	100.0

**IV. HACIA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE MAESTROS**  
**PARA EL DESARROLLO NACIONAL**

El análisis del proceso de desarrollo nacional y sus características centrales, de la evolución de la escuela normal durante los últimos cuarenta

años en que se da su periodo de expansión y su subsecuente contracción; la forma en que se concibe y se expresa a nivel legal la idea de integración nacional y sus desconexiones con el proceso de desarrollo económico desigual, el origen social y las aspiraciones ocupacionales de los normalistas, llevan a las siguientes consideraciones que pueden servir de base para una política global de formación de maestros. Estas consideraciones pueden ser aplicadas tanto a la formación de maestros en las escuelas normales, como a programas de perfeccionamiento y nivelación de los maestros en ejercicio, aunque en algunas ocasiones se refieran más directamente a un caso que al otro.

1. Parece conveniente iniciar estas consideraciones con ideas de tipo más general, algunas de las cuales se han manejado en el capítulo anterior, mismas que tienen que ver con las relaciones entre la educación y el proceso de desarrollo socio-económico. La forma en que tradicionalmente se ha definido la función docente, como un proceso de transmisión del conocimiento y de formación del alumno, ha llevado a que el enfoque de la educación haya tenido un sesgo fundamentalmente pedagógico. Este, por supuesto, es un enfoque necesario y esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje y su importancia no puede, de ninguna manera, disminuir. Sin embargo, las concepciones contemporáneas, tanto del quehacer pedagógico como de la conducción de los procesos económicos y políticos de la sociedad, han estado hablando prolíficamente de la función de la educación como factor de desarrollo y del papel del desarrollo en la educación del pueblo. Por parte de las concepciones teóricas y políticas del desarrollo, es claro que se alega la función desarrolladora de la educación. A su vez, desde el ángulo pedagógico, cuando se habla del currículo como una conjunción de variables que inciden en el aprendizaje, se están introduciendo en la discusión los factores sociales que determinan el aprendizaje y los requerimientos que el desarrollo de la sociedad hace al sistema educativo para que sea eficaz en el mejoramiento de la calidad de la vida de su población. No obstante, es notable cómo estos planteamientos no han llevado de manera efectiva a implementar las políticas necesarias para hacer que la educación sea un factor eficaz del desarrollo. Las consideraciones siguientes parten de la idea de que es conveniente y necesario plantearse esta problemática.

2. Un hecho que ha estado directamente relacionado con la ineficiencia de la educación como elemento activo del desarrollo, desde el ángulo de la formación de los maestros, es la persistencia del currículo unificado del plan de estudios único para las normales. Su persistencia, a pesar de algunos ensayos en sentido contrario, se ha basado en la idea de que la función política central del sistema educativo es la integración nacional. Pero una vez que el desarrollo económico industrial y urbano, los partidos políticos y a influencia de los medios masivos de comunicación han logra-

do una integración básica; debe pensarse en otros fenómenos de gran importancia. Es preciso mirar los procesos de división del trabajo inducidos por el desarrollo moderno de la economía y la nueva dinámica de la desigualdad consecuente, tanto a nivel interregional, como entre lo rural y lo urbano y entre las clases sociales. Estos fenómenos de aguda y creciente desigualdad, generada por la forma de crecimiento que ha adoptado el país, son los que amenazan más peligrosamente la integración nacional, y por lo tanto, la educación debe dirigirse a este nuevo fenómeno.

3. La división del trabajo, generada por el desarrollo, ha llevado a la diferenciación de por lo menos cinco grandes contextos sociales que tienen implicaciones para la planeación de la educación. Dos de esos contextos son urbanos: uno industrial, es decir con presencia física del desarrollo industrial y de un mercado de trabajo de naturaleza industrial, y otro que se identifica por la presencia urbana pero sin relación directa con procesos productivos industriales y con mercados de trabajo urbanos signados por el predominio de servicios administrativos, de distribución o sociales. Los tres contextos restantes son rurales en el sentido de que están asociados más a la producción de tipo primario. Uno se refiere a las zonas de producción agrícola industrializada o ligada más directamente a la producción industrial, como abastecedora de materia prima y que genera relaciones contractuales de trabajo con base salarial. Éstos tienden a ser contextos sociales más urbanizados e integrados al tipo de relaciones laborales de los contextos urbanos industriales. Un segundo contexto está constituido por las zonas en que predomina el mediano empresario, la empresa familiar en general, y que está ligado a la economía de exportación, como es el caso de las zonas cafeteras. El tercer contexto lo constituyen las zonas de economía campesina, fundamentalmente de autosubsistencia, cuya forma de producción no ha sido afectada muy fuertemente por las relaciones predominantes en los contextos urbano-industriales. Una educación unificada no tiene el mismo sentido, ni el mismo valor, ni la misma eficacia para lograr un mejoramiento en el nivel de la vida en los diferentes contextos sociales enunciados.

4. ¿Cuál es el origen de los efectos diferenciados de la educación en los contextos sociales aludidos? Para aclarar este punto se hace necesario mirar el fenómeno desde varias de sus dimensiones. Una primera dimensión se encuentra en la desigualdad de oferta educativa por parte del aparato escolar en las diferentes regiones y contextos sociales. Es un hecho conocido que las oportunidades de adquirir escolaridad no son las mismas para la población en edad escolar que reside en una ciudad capital, en un pequeño pueblo o en un área rural campesina. La dotación de servicios restringe, en unas áreas más que en otras, esta posibilidad, en adición al hecho correlativo de que la educación es generalmente más valorada y buscada en donde es más útil, es decir, en los ambientes urbanos

industriales. El hecho de que la educación sea más útil en unos contextos sociales que en otros, lleva a la consideración de la segunda dimensión: el mercado de trabajo. Como puede fácilmente entenderse, los contextos sociales de que se habla tienen mercados de trabajo con estructuras distintas. La posesión de educación primaria completa es mucho más valorada por el mercado de trabajo de un contexto urbano-industrial que por uno campesino. Pero además, la enseñanza unificada que trasmite formas de pensar y conocimientos originados y funcionales en el ambiente urbano-industrial, no está teniendo en cuenta que la relación del campesino con su medio ambiente y con su tarea productiva tiene características muy diferentes a las del obrero industrial, por ejemplo, y que estos hechos hacen que la educación, que es muy funcional y útil para el uno, no lo sea tanto para el otro. La unificación de la enseñanza a partir de lo urbano-industrial es una forma de discriminación para con el poblador campesino y una fuente de desigualdad originada en la igualación de la enseñanza. Una tercera dimensión parte del hecho de que los distintos contextos sociales ofrecen oportunidades de movilidad social y de acceso a la educación muy diferenciados, tanto a medida que se baja en la escala de estratificación, como a medida que se desciende en el grado de desarrollo del contexto social; de tal manera que puede pensarse que no todos los grupos que se ubican en las posiciones más bajas en la estratificación de los contextos sociales enumerados tienen las mismas posibilidades de acceder a una determinada cantidad de escolaridad. Los grupos bajos de las zonas menos desarrolladas tienen la mayor discriminación de tipo educativo, no solamente porque el aparato educativo ofrece menos servicios en el área, sino también porque el contexto social puede hacer menos uso de la misma educación que otros contextos, dado que para su relación con el sistema productivo, la educación unificada será menos eficiente cuanto más modernizada y relevante sea para el contexto urbano-industrial. Inclusive, dentro de contextos urbanos, se ha encontrado que la utilidad económica o laboral de la escolaridad es distinta, y que tiene más valor para explicar el éxito ocupacional del individuo en ambientes urbano-industriales que en ambientes urbanos no industriales, donde la vinculación de la familia de origen tiene un mayor peso en la definición de la carrera ocupacional de los individuos. Esto lleva a considerar otra dimensión del fenómeno que es definida por el ambiente familiar.

En la familia, se hacen presentes no solamente los condicionantes de clase y estratificación que se relacionan con la educación, sino también las características específicas de los contextos sociales, especialmente en lo concerniente a la relación con la producción y el trabajo y con los sistemas de valores y las definiciones culturales. La familia, como primer ente educador, es la encargada de transmitir al individuo estas experiencias, conjuntamente con habilidades de tipo cognoscitivo –verbigracia desarro-

llo de la capacidad de abstracción— y de crear una situación que explica la desigualdad de los niños que ingresan al sistema escolar. Esto sin contar con factores de tipo biológico como el desarrollo físico, la nutrición y el tratamiento de la patología infantil que contribuyen también a explicar las diferencias en el rendimiento escolar. La familia se convierte en un agente muy importante de conservación o disminución de estas desigualdades, cuando se dan procesos migratorios de población en edad escolar con grupos familiares de un contexto social a otro. Estas reflexiones sobre la incidencia del contexto social en la educación conducen a considerar tres puntos de singular importancia en la formación del maestro, tanto en las normales como en el ejercicio profesional por medio de técnicas a distancia:

- los normalistas y el contexto social,
- el currículo y el contexto social,
- la regionalización de la política de formación de maestros.

5. Una mayor proporción de las normales de inferior calidad académica y con planta física también inferior, está ubicada en las áreas de menor urbanización e industrialización relativa. Esta situación, cuando la política más aconsejable indica que es conveniente suprimir un buen número de normales, puede llevar a pensar que es pertinente eliminar las de menor calidad tanto a nivel nacional como dentro de las diferentes regiones. Esta política, por supuesto, tendería a afectar en mayor grado a las regiones menos desarrolladas, los contextos menos industriales y los pueblos de menor tamaño poblacional. Esta política, que sería conducente desde el punto de vista de la calidad de las normales en contextos sociales urbano-industriales, plantea otras consideraciones en contextos diferentes. Por una parte, las normales parecen ser uno de los focos de movilidad social en los contextos rurales de menor desarrollo y su supresión aumentaría las diferencias en oportunidad educativa entre los contextos sociales. Si se observa el origen social y educativo de los padres de los normalistas, se puede apreciar que mientras en las grandes ciudades la asistencia a la escuela normal apenas significa una mantención del estatus familiar, en los pequeños pueblos implica una movilidad educativa y social de grandes alcances. La supresión masiva de normales, teniendo en cuenta sólo su calidad académica contribuiría, con un elemento más, a sumir las zonas de menor desarrollo en un mayor estancamiento.

Por otra parte, los normalistas que asisten a instituciones en áreas menos urbanizadas, aspiran en mayor proporción a desempeñar el oficio de maestro, que quienes asisten a normales en sitios más urbanos. Esto, por supuesto, tiene implicaciones que no pueden descartarse, dado que la función fundamental de la normal es la de formar maestros. Además, como se ha discutido ampliamente en el país, uno de los cuellos de botella

más conflictivos es la formación y permanencia del maestro rural en su área de trabajo. Hay una clara tendencia de los normalistas a querer permanecer en sitios de trabajo menos urbanos y más rurales, a medida que su origen y la situación de la normal en que estudian es más rural o se aleja más de los grandes centros urbano-industriales. Este mismo fenómeno se observa con respecto a los niveles de enseñanza en que se quiere trabajar. El nivel crítico, que es la primaria, es preferido en mayor proporción por los normalistas de ciudades menores. Todos estos elementos referentes a las aspiraciones y a factores de tipo estructural con respecto a la eficacia de la enseñanza unificada en los diferentes contextos sociales, llevan a pensar que es más conveniente formar los maestros rurales en las normales de centros de menor tamaño, dado que allí se concentran factores favorables. A su vez, es allí donde existe una menor conciencia de la importancia que tiene el contexto social en la determinación de la eficacia de la enseñanza, donde menos se valora este planteamiento y, por ende, donde debe hacerse más énfasis en la relación entre plan de estudio y contexto social.

6. Un elemento central que debe considerarse cuando se habla de diferenciación de currículo para los contextos sociales, consiste en que la base de esa diferenciación en la formación del maestro es precisamente el entendimiento de los factores sociales y económicos que hacen necesaria la diferenciación. Ello ocurre porque no se trata de crear maestros que se ubiquen en compartimientos estancos, sino maestros que tengan la flexibilidad necesaria para entender los problemas típicos de distintos contextos sociales y los cambios que sufre un contexto en el tiempo. Por ese motivo, entran a jugar un papel clave en la formación de los maestros los elementos del plan de estudios que se han denominado aquí “materias vínculo”. Es decir, los elementos de tipo cognoscitivo y analítico, que hagan extensible y analizable el proceso de desarrollo del país y sus implicaciones para la docencia en los diferentes contextos sociales. Aunque este ejercicio de análisis de la realidad social en que se lleva a cabo el trabajo docente, hecho por el maestro, es importante en todos los contextos sociales, aparece como vital en los contextos más alejados del modo urbano-industrial de vida. El plan de estudios o contenido de las materias denominadas vínculo, no se ha desarrollado y todavía se ha dejado a la iniciativa del maestro. Parece de capital importancia el estudio e implementación de este grupo de materias como un paso inicial para la formación de maestros con miras al desarrollo nacional.

7. Parece asimismo importante tener en cuenta que los niveles inferiores de escolaridad que se presentan en las áreas rurales en comparación con las urbanas, por regla general no se deben solamente a la menor oferta de servicios educativos, sino también a un menor interés, y por lo tanto, a una menor demanda de tales servicios por parte de los habitantes rurales. Este desinterés se basa en la baja rentabilidad de la educación

en las áreas rurales, creada por la disociación entre los problemas que plantea el proceso productivo y los valores correlativos, con respecto a las formas de racionalidad y al conjunto de conocimientos que ofrece la educación formal. En la economía urbano-industrial, por el contrario, se da una vinculación más estrecha entre los dos fenómenos, lo que aumenta la rentabilidad de la educación e incrementa la demanda por servicios educativos. Es muy posible, por consiguiente, que si la educación toma en cuenta las diferencias de contextos sociales, se incremente también la demanda por escolaridad en las áreas rurales.

8. Dentro de este marco de referencia, aparece clara la utilidad de las técnicas de formación a distancia para atender a los maestros, puesto que éstos, que forman un grupo profesional homogéneo en cuanto a la actividad que desempeñan y al tiempo, se hallan muy dispersos, especialmente en el caso de los maestros rurales y de pequeños pueblos. Las técnicas a distancia parecen muy útiles no solamente en la formación de los maestros en ejercicio, sino también para elevar la calidad de las normales ubicadas en los departamentos menos desarrollados y en los poblados más pequeños. Las técnicas a distancia ofrecen, en este caso, muy buenas posibilidades para plantear currículos más apropiados para los diferentes contextos sociales a través de la diferenciación, para la modernización y adaptación de los conocimientos científicos al medio y al estudio del medio, a fin de hacerlos más eficaces como herramientas de mejoramiento del medio y del nivel de vida de sus habitantes. Puede, por ejemplo, plantearse a los maestros las diferencias que se generan en los estudiantes según sean urbanos o rurales y las consecuencias que estos fenómenos tienen para el aprendizaje, el desarrollo de la inteligencia y la evaluación del éxito escolar. O pueden plantearse currículos vivos para mostrar las diferencias, según estén dirigidos a un contexto social o a otro.

9. Un paso de similar importancia para la organización del plan de estudios diferenciado, es la regionalización de la educación con base en los contextos sociales, para lo cual pueden emplearse tanto las informaciones procedentes del mapa escolar como de un censo educativo que podría contemplar estas preocupaciones.

10. Por último, es necesario considerar que las ideas presentadas aquí están en relación muy directa con el proceso de democratización de la educación. En efecto, si los diferentes contextos sociales ofrecen posibilidades desiguales de asistencia escolar y si la escolaridad tiene una utilidad diferenciada tanto para entrar al mercado de trabajo, como para su relación con las actividades productivas, es claro que una educación unificada, que ofrece a todos el mismo servicio, no puede tenerse como el camino más eficiente hacia la democratización de la educación. Es necesaria la búsqueda de nuevos caminos hacia la igualdad, meta elusiva

y compleja, pero ineludible, del papel de la educación en el proceso de desarrollo colombiano. Esta meta parecería estar más cercana no a través de la igualdad de oportunidades sino por medio de una desigualdad o diferenciación compensadora.

## BIBLIOGRAFÍA

Alzate, José y Rodrigo Parra

1977 *Los determinantes de la escolaridad en tres generaciones*. Bogotá, Universidad de los Andes CEDE.

Alzate, José

1978 *Clasificación y jerarquización de las escuelas normales según criterios de calidad de los recursos humanos y de dotación*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/PNUD-UNESCO. Mimeo.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística

1945 *Censo Industrial de 1945*. Bogotá, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

1939-1974 *Anuarios de Estadística*. Bogotá, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

1958, 1965, 1970, 1974 *Encuestas anuales manufactureras*. Bogotá, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

1975 *Boletín Mensual de Estadística*. N. 293, Bogotá, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

Rodríguez F., Jaime

1967 *Religión y cambio social en el bachillerato colombiano*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

