

UNESCO/CEPAL/PNUD

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

BASES SOCIALES PARA LA FORMACION
A DISTANCIA DE LOS MAESTROS COLOMBIANOS

Rodrigo Parra Sandoval
Con la colaboración de
María Elvira Carvajal

El presente estudio fue elaborado en forma conjunta entre el Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" y el Centro de Investigaciones Socioeducativas de la Universidad Pedagógica Nacional en virtud de un acuerdo oportunamente suscripto con el Ministerio de Educación de la República de Colombia. Esta edición se realiza para su distribución en la región en forma simultánea con la que lleva a cabo dicho Ministerio para Colombia.

SEDE DEL PROYECTO

COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA
OFICINA BUENOS AIRES

Cerrito 264 - 5° piso
Casilla de Correo 4191
Teléfonos 35-2947 2988 3138
Dirección cablegráfica UNATIONS
Buenos Aires - República Argentina

INDICE

<u>Capítulo</u>	<u>Página</u>
I INTRODUCCION	1
II INTEGRACION NACIONAL, DESARROLLO Y FORMACION DE MAESTROS	5
III DESARROLLO ECONOMICO Y EXPANSION DE LAS ESCUELAS NORMALES	13
A. Industrialización y urbanización	13
B. La expansión de los estudios normalistas	16
IV ORIGEN SOCIAL, MOVILIDAD Y ASPIRACIONES DE LOS NORMALISTAS	33
A. Origen social	34
B. Actitudes y aspiraciones	39
V HACIA UNA POLITICA DE FORMACION DE MAESTROS PARA EL DESARROLLO NACIONAL	45

Lista de cuadros

<u>Número</u>	<u>Página</u>
1 Colombia: Participación horaria de las materias-vínculo cuyo objetivo concreto sea el estudio o la práctica de la relación entre maestro y comunidad	10
2 Colombia: Evolución del número de establecimientos manufactureros, el personal ocupado y el valor agregado industrial por departamentos, 1945-1974	14
3 Colombia: Población de los departamentos que vive en centros de 20 000 o más habitantes, 1918-1964	15
4 Colombia: Tasas de crecimiento del número de normales, de la matrícula en normales y del número de maestros en las normales, 1939-1974	17

<u>Número</u>		<u>Página</u>
5	Colombia: Evolución del número de normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974	22
6	Colombia: Evolución del número de profesores de las normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974	23
7	Colombia: Evolución de la matrícula en normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974	23
8	Colombia: Personal docente no graduado por grado de instrucción en normales oficiales y privadas, masculinas y femeninas, 1965	24
9	Colombia: Establecimientos de enseñanza normalista y matrícula por departamentos y carácter oficial o privado, 1952	25
10	Colombia: Establecimientos de enseñanza normalista y matrícula por departamentos y carácter oficial y privado, 1965	26
11	Colombia: Matrícula en normales oficiales y privadas por departamentos, 1974	29
12	Colombia: Evolución de la matrícula de Bachillerato y Normal entre 1966 y 1974	29
13	Colombia: Tasas de crecimiento de la matrícula de bachillerato, normal y secundaria por tipo de establecimiento y sexo en 1971	30
14	Colombia: Número de normales clasificadas como inferiores según su ubicación en ciudades capitales y en el resto del país en 1978	30
15	Colombia: Jerarquización de las escuelas normales por departamentos, 1978	31
16	Colombia: Educación de los padres de normalistas y de estudiantes de secundaria en Bogotá	35
17	Colombia: Autoidentificación de clase de normalistas y de estudiantes de secundaria de Bogotá	35
18	Colombia: Posición ocupacional de los padres de los estudiantes de último año de normal por tamaño de ciudad donde se ubica la normal, 1978	36

<u>Número</u>		<u>Página</u>
19	Colombia: Educación de los padres de los estudiantes de último año de normal por tamaño de ciudad donde se ubica la normal, 1978	36
20	Colombia: Lugar donde adelantaron estudios primarios los estudiantes de último año de normal, 1978	37
21	Colombia: Autoidentificación de clase de los estudiantes de último año de normal en tres ciudades, 1978	37
22	Colombia: Aspiraciones educativas de los normalistas de último año	40
23	Colombia: Preferencia por el tamaño del lugar de trabajo de los normalistas, 1978	40
24	Colombia: Nivel educativo en que preferirían trabajar los estudiantes de último año de normal, 1978	41
25	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	41

Lista de gráficos

<u>Número</u>		<u>Página</u>
1	Colombia: Tasas de crecimiento de la matrícula primaria y secundaria, del número de normales, de la matrícula en normales y del número de maestros en normales, 1939-1974	18
2	Colombia: Evolución porcentual del número de normales, matrícula y profesores de normales según su carácter oficial y femenino, 1939-1965	20
3	Colombia: Evolución porcentual del número de normales, matrícula y profesores de normal según carácter privado u oficial y sexo, 1939-1965	21
4	Colombia: Evolución de egresados por áreas académicas, 1960-1975	28

I. INTRODUCCION

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 lograrlo 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 han sido empleadas anteriormente, especialmente a través de la radio, las técnicas de capacitación a distancia aparecen con una nueva potencialidad, con nuevas variantes, para participar en la formación de los maestros.

Esas posibilidades ofrecidas por la educación a distancia, como también el fenómeno educativo en su generalidad, han sido enfocadas tradicionalmente de dos maneras:

1) como un hecho pedagógico que en su etapa de planeación debe considerar fundamentalmente el desarrollo curricular en su sentido más amplio y tener en cuenta en técnicas de enseñanza más apropiadas para este nuevo medio;

2) 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 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 qué 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. Este será el propósito del presente trabajo, el 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 haya 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 marquen formas fundamentales de producción y necesidades diferenciadas de entrenamiento escolar.

El fenómeno que se quiere estudiar se refiere entonces 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 socioeconómico 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. 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 industria.

b. A nivel rural, la diferencia entre 1) economías campesinas que producen para el autosustento o para el consumo alimenticio de poblaciones urbanas; 2) economías de agricultura comercial que producen materia prima para la industria; 3) 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 coexistentes 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, que son los que, 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. Pero esto mismo hace que a medida que se moderniza la educación, más distante y menos útil aparezca para los grupos humanos que viven en ambientes preindustriales y que se organizan de acuerdo a pautas culturales diferentes a las de la sociedad urbanoindustrial. Por supuesto que la dinámica social hace que cada vez más los grupos que viven dentro de pautas preindustriales sean integrados 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 urbanoindustrial, 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 no tengan la posibilidad de expresar de manera eficaz 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 que se basan las ideas anteriores se puede expresar de la siguiente manera: mientras el desarrollo socioeconómico 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:

1) la necesidad de integración nacional en un país muy diversificado cultural, física y económicamente.

2) 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.

3) 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:

a. Indicadores de crecimiento del número de normales, matrícula y docentes entre 1930 y 1975 para los departamentos y por sexo de estudiantes.

b. Un análisis de grandes tendencias de la legislación sobre formación de maestros en lo que se refiere a la relación maestro-ambiente socioeconómico.

c. Un análisis detallado del currículo para normales desde 1930 hasta 1975, que haga énfasis en la manera cómo se implementa la relación maestro-ambiente socioeconómico. 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.

d. Una encuesta a 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 del 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.

Finalmente 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. INTEGRACION NACIONAL, DESARROLLO Y FORMACION DE MAESTROS

El análisis de las características centrales que ha ido tomando la formación de los maestros colombianos debe ser encarado desde el ángulo de los grandes procesos políticos generados alrededor de la creación del concepto de nacionalidad después de la separación de España. Porque dentro de ese contexto se van delineando las funciones principales que debe cumplir la educación en el ámbito de la sociedad.

En algunas de las sociedades de América Latina la educación debió cumplir fundamentalmente un papel integrador debido a la masiva inmigración de grupos provenientes de culturas y lenguas diferentes. Este no es el caso de Colombia, cuyas corrientes inmigratorias internacionales después de la independencia son prácticamente desdeñables en términos cuantitativos. Sin embargo, aquí también la educación debió desempeñar un papel integrador como su función central. Esta necesidad surge de la estructura económica regional balcanizada que se heredó de la colonia y que llevó a la formación de áreas culturales muy diferenciadas, cuya naturaleza se vio favorecida por el alto grado de aislamiento entre ellas. Dos fenómenos expresan esta situación: por una parte la sucesión de guerras internas que animaban luchas de poder interregional y, por otra, la desesperada búsqueda de un elemento que diera unión a la descuadrada economía nacional, búsqueda que pasó a través de los ensayos de la quina, el añil y el tabaco hasta llegar al café. Esta situación persiste con cambios de matiz hasta la tercera década del presente siglo en que el énfasis de una economía hacia afuera empieza a cambiar hacia un desarrollo para el mercado interno.

Dentro de ese contexto económico y político, la función más relevante que puede cumplir la educación a nivel de la sociedad es la de generar un elemento cultural integrador que lime las identidades regionales y aproxime a la población hacia una idea identificadora de nación. Esta función para su cabal cumplimiento requiere como condición necesaria la unificación de los mensajes que debe transmitir el maestro de tal manera que los docentes formados en las distintas regiones tengan las mismas calidades y hayan recibido el mismo tipo de entrenamiento. Esta necesidad estaba perfectamente clara en la mente del legislador de 1912 cuando expuso en la ley sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos del 6 de agosto:

"Artículo 14. El método de enseñanza será uniforme en todo el territorio de la República. Para conseguirlo el poder ejecutivo hará los reglamentos necesarios para el gobierno y economía interior de las escuelas, estableciendo en ellas premios y certámenes, los cuales reglamentos presentará al próximo congreso para su aprobación o reforma, igualmente mandará componer e imprimir todas las cartillas, libros e instrucciones necesarias para la uniformidad y perfección de las escuelas".

Con la consolidación del Estado generada económicamente por la producción cafetera, por las circunstancias económicas externas favorables en términos crediticios y por el surgimiento de la manufactura nacional y de la industria multinacional, se llega a una forma de crecimiento hacia adentro, con base en el mercado interno que vincula las diferentes regiones por medio del comercio, las migraciones interregionales y la división del trabajo de corte capitalista. Por estos ca-

minos se llega a una nueva forma de diferenciación interregional, pero ahora ya no debida al aislamiento interno propio de una economía orientada hacia mercados externos, sino debido a las formas del intercambio establecidas en el interior del país. Nacen así nuevas formas de desigualdad entre las regiones. Pero es una desigualdad de nuevo tipo, debida a las características del crecimiento capitalista y no al aislamiento y la autosubsistencia. Esta nueva forma de desigualdad conservó la apariencia de que la necesidad fundamental seguía siendo la integración nacional y de que por lo tanto la educación debería ser un elemento integrador y homogeneizado. En realidad los procesos centrales de la integración económica y política se dieron con la consolidación del Estado hacia 1930. Los problemas fundamentales que plantea la nueva desigualdad son más económicos que políticos y culturales. Las diferencias culturales, aunque siguen existiendo, se presentan más limadas por las corrientes migratorias, por los medios masivos de comunicación y por el mejoramiento de los transportes. Por otra parte, los partidos políticos dividen o unen más a los colombianos que las diferencias regionales. Basta pensar en los procesos de violencia y el significado, desde este ángulo, del Frente Nacional. Además, el desarrollo económico, la fuerza de la uniformidad industrial y de la urbanización, son una fuerza integradora, uniformadora, aunque dialécticamente sean la raíz de los nuevos fenómenos de desigualdad económica entre las regiones. Todos estos fenómenos han mimetizado la naturaleza del proceso y han llevado a que se siga pensando en la función integradora de la educación como su definición capital a nivel político y a que aunque se haya planteado la conveniencia de una educación que diferencie entre grandes grupos con necesidades a veces opuestas, no se haya podido implementar esta idea. Pero precisamente, el desarrollo económico que integra a partir de lo urbano-industrial y que induce diferencias significativas en lo rural, al diferenciar integrando unas zonas y no otras, está marcando la urgencia de aplicar políticas educativas diferenciadas en las áreas rurales.

En este capítulo se presenta un análisis de la manera cómo se ha mantenido la política de homogeneizar la formación de maestros en medio de una realidad económica, política y cultural cuya característica central ha sido la creación de una nueva forma de desigualdad que es un fruto no buscado de la integración nacional.

En 1938, por medio del decreto número 533 del 21 de marzo, el gobierno estatuyó la uniformidad del plan de estudios para las escuelas normales de la siguiente manera:

"Artículo 1º. Las escuelas normales nacionales y departamentales y los colegios privados que aspiren a que los certificados de estudio que expidan a sus alumnos sean aceptados por el Ministerio de Educación nacional para efectos del examen y para la expedición de los títulos o diplomas respectivos, adoptarán el siguiente plan de estudios normalistas, que fue acordado por la Convención de rectores de normales reunida en Bogotá el mes de diciembre de 1937".

De manera similar se hace énfasis en la uniformidad de los estudios normalistas cada vez que se lleva a cabo alguna modificación en los planes de estudio tanto antes como después de 1939 1/.

1/ Ver por ejemplo los siguientes decretos: decreto 1972 del 1º de diciembre de 1933. Decreto 1001 del 7 de mayo de 1936. Decreto 1955 del 2 de septiembre de 1963. Decreto 080. Resolución 4785 del 9 de julio de 1974.

Una línea en que se establece una diferenciación en cuanto a los contenidos del plan de estudios es la que separa a las mujeres de los varones. Los hombres que asisten a las normales deben poner más énfasis en el área de matemáticas y hacer ejercicios militares mientras que las mujeres deben atender al cultivo de la costura, bordados y tejidos, la modistería y la economía doméstica, al tiempo que para su desarrollo físico deben practicar la calistenia y la gimnasia de salón 2/. Aunque este fenómeno reviste gran interés como imagen del papel de los sexos, no afecta de manera central la hipótesis de la uniformidad de los planes de estudio.

La clara tendencia hacia un currículo único para la formación de los maestros en las normales no ha excluido una preocupación sobre la aplicabilidad de los conocimientos que se imparten en las escuelas, en su relación con la economía del país. Ya en 1912, el citado Decreto 670, al tiempo que estatúa la uniformidad de los métodos de enseñanza, definía la función de las normales de la siguiente manera:

"Las escuelas normales tienen por objeto la formación de maestros idóneos para la enseñanza y la formación de los niños en las escuelas primarias. Se procurará especialmente que los alumnos de esos establecimientos de enseñanza secundaria y profesional adquieran las nociones suficientes, no sólo en el orden moral e intelectual, sino en los principios fundamentales aplicables a la industria, la agricultura y al comercio, que deben ser transmitidos a los niños y que en ellos se formen maestros prácticos, más pedagogos que eruditos".

Parece claro que en la mente del legislador siempre ha estado planteada la dialéctica que pide al tiempo la homogeneidad de la formación de los maestros y de la enseñanza de la población en edad escolar, por una parte, y la aplicabilidad de esta escuela uniforme a las variantes expresiones de la economía y la cultura nacional. Pero siempre, en el espíritu y en la práctica posterior de la ley ha predominado la necesidad sentida de la uniformidad como elemento indispensable de integración en la idea de nación.

El Decreto 1955 de 1963, por el cual se reorganiza la educación normalista, merece desde este ángulo una reflexión más detenida. En su artículo 20º une de la manera siguiente las dos ideas en contraposición:

"La escuela normal será única en cuanto a nivel y calidad de los estudios profesionales. En consecuencia, formará un solo tipo de maestro para la enseñanza primaria, con preparación adecuada para actuar eficientemente en el medio urbano o rural y para adaptarse a las peculiares condiciones regionales o locales".

2/ La enseñanza en las normales aparece discriminada hasta 1933, cuando con el Decreto 1972 del 1º de diciembre se suprime esta diferenciación. Del análisis de los planes de estudio de los años anteriores a 1933 se limita a incluir 'materias domésticas' en los primeros años para la mujer; mientras los hombres estudian mineralogía y química, trigonometría y agrimensura, las mujeres toman cursos de aritmética y contabilidad, álgebra y geometría.

Esta posición marca una reacción contra las diferenciaciones en la duración del ciclo primario establecidas anteriormente para áreas urbanas y rurales y contra la creación de los llamados maestros rurales o elementales que significó un principio de diferenciación en la duración del entrenamiento de maestros, a causa de la presión de la demanda por educación. Ante esta situación, que no alcanzó importancia numérica muy grande, reacciona el legislador de 1963 al poner entre los cuatro considerandos de la ley de normales, este principio:

"Que todos los niños colombianos tienen derecho a alcanzar el mismo nivel cultural básico y de conocimientos, por lo cual la preparación de maestros para las zonas urbanas y rurales del país debe ser por lo menos igual en extensión y calidad".

La naturaleza de la vinculación que debe existir entre la normal y la comunidad (y cómo el maestro debe aprender a vincularse posteriormente en su escuela con la comunidad) se define en el Decreto 1955 a partir de la acción cívica y no de la comprensión (y aplicación de los conocimientos que se imparten en la escuela) de los rasgos económicos de la comunidad. La cuarta función que se impone a las normales se expresa así: "Extender su acción social, cultural, técnica y científica a individuos y grupos de la comunidad". Esta función se especifica posteriormente cuando se habla de las finalidades cívicas propias de la escuela normal.

"Capacitar para el estudio y conocimiento de la comunidad, especialmente en los medios menos desarrollados 3/ para que como maestro pueda encaminar la labor de la escuela hacia el mejoramiento de las condiciones humanas de vida. Establecer vínculos con la comunidad para que el alumno maestro se familiarice con ella, adquiera seguridad en sí mismo y pueda actuar constructivamente frente a los movimientos sociales".

Los vínculos que la normal debe establecer con la comunidad para prestar mejor sus servicios educativos se definen de la siguiente manera en el artículo 29º:

- "a) Llevar a cabo estudios e investigaciones sobre necesidades educativas en la zona de influencia y ajustar sus planes para satisfacerlas.
- b) Cooperar con las entidades educativas y de mejoramiento de la vida rural 4/ que operen en la zona de influencia de la Normal para ofrecer servicios más eficaces".

Posteriormente, en el capítulo sobre indicaciones didácticas generales, se especifican las técnicas que deben ser aplicadas para conocer la comunidad:

- "- Analizar los estudios de comunidad que hubiere hecho la Escuela normal u otras entidades.
- Visitas a la comunidad y a los hogares de los alumnos.

3/ Subrayado de R.P.S.

4/ Subrayado de R.P.S.

- Visitas a organismos de la comunidad.
- Encuestas a líderes de la comunidad y a los padres de familia.
- Reuniones con personas importantes de la comunidad".

Aunque en estos apartes, que son por demás específicos con respecto a las funciones y métodos que la Normal y el maestro deben incorporar para que su actividad no se aisle dentro de la escuela sino que cubra a la comunidad, se destaca el hecho de que las comunidades pueden ser diversas entre sí y que necesitan un estudio y comprensión particular, no se menciona siquiera el núcleo económico de este fenómeno. Además, la concepción de comunidad sigue respondiendo a fenómenos que refuerzan la hipótesis de que se piensa en el país como una economía no integrada: la naturaleza aislada de la comunidad, su carácter de autosubsistencia que excluye los condicionamientos y causaciones generados por la manera cómo se vincula con una economía más compleja e interdependiente de los polos urbanos e industriales. Con esta concepción es muy difícil pensar en elementos generales que den base a la planificación de un currículo diversificado, no solamente porque la naturaleza diferente de todas las comunidades hace imposible la tipificación para construir líneas de política, sino principalmente porque la necesidad básica de una sociedad en la cual todas las comunidades son diferentes y especiales es sin duda la integración en una idea de nación.

Más allá de las características generales de la legislación sobre la educación de los maestros y la discusión sobre la idea de integración nacional, puede echarse una mirada a la manera cómo estas ideas han sido implementadas en dos niveles: 1) el nivel del plan de estudio de las normales y 2) el nivel de la práctica de la enseñanza en las normales.

La idea de un currículo homogéneo supone la existencia de una sociedad homogénea o a la que es necesario homogeneizar desde el punto de vista de las habilidades educativas con el objeto de lograr su inserción más eficaz en el sistema productivo. Por lo tanto, se supone también que los conocimientos y habilidades transmitidas son útiles para toda la población, dado que facilitan su inserción ocupacional en una sociedad homogénea o que inducen la homogeneización a través de los efectos que la educación ejerce sobre la estructura social. Estas afirmaciones no son totalmente exactas. El proceso de desarrollo experimentado, que ha producido la integración económica del país, ha generado al tiempo y, necesariamente, una mayor división del trabajo con lo que se ha multiplicado la diversidad de grupos y de regiones. Por otra parte, la naturaleza misma del desarrollo ha llevado a la imposibilidad de que todos los grupos participen de manera homogénea de los beneficios del crecimiento y, al final, al hecho de que no todos los grupos o regiones participen del crecimiento económico causado por el surgimiento de sectores 'modernos' de la economía. Estos sectores que en los últimos cincuenta años han estado definidos por la conjunción de la urbanización y la industrialización, se han concentrado espacialmente y han llevado a cambios en las necesidades educativas cuya implementación se ha denominado a nivel jurídico 'reformas educativas'. Es en este punto donde aparece el currículo, definido en su contexto más amplio y de acuerdo con las concepciones más contemporáneas como un "conjunto de variables que inciden en el resultado final del aprendizaje" 5/.

5/ Guillermo Briones y otros, Los objetivos de la educación primaria en Colombia, Ministerio de educación nacional, Universidad pedagógica nacional, Programa Colombia-PNUD-UNESCO, Proyecto Col. 72/031, Bogotá, 1977.

Las variables que se tienen en consideración para la construcción del currículo, expresado en el plan de estudios y su implementación, son las que se derivan de la economía y la forma de pensar de la parte urbana-industrial de la sociedad nacional e internacional. Por eso, en el fondo se sigue pensando que el desarrollo y el desarrollo educativo, es un problema que se resuelve 'integrando' a los grupos 'desviados', que presentan menores tasas de crecimiento, que de alguna manera no encajan dentro de la concepción 'moderna' de la sociedad. Por esto, y con relación a la formación de los maestros en las normales, resulta de interés detenerse un poco a considerar el tratamiento que se le da a los conocimientos y actitudes del estudiante con relación a su ubicación en el espacio social en que llevará a cabo sus funciones educativas. Para esta finalidad se llega a seleccionar las materias que buscan directamente el objetivo de relacionar teórica o prácticamente al futuro maestro con la comunidad, en el sentido de ensanchar su conocimiento con respecto a la organización social de la comunidad y los efectos que eso tiene en su enseñanza. Es lo que se llama aquí materias-vínculo.

Cuadro 1. Colombia: participación horaria de las materias-vínculo, cuyo objetivo concreto sea el estudio o la práctica de la relación entre maestro y comunidad.

	Horas año	Porcentaje sobre el total de horas del área pedagógica del currículo	Nombre de las materias
1912 <u>a/</u>	-	0,0	-
1933 <u>b/</u>	-	0,0	-
1935 <u>c/</u>	-	0,0	-
1939 <u>d/</u>	-	0,0	-
1951 <u>e/</u>	120	6,0	Sociología general y rural
1963 <u>f/</u>	90	5,0	Sociología educativa
1974 <u>g/</u>	200	10,0	Sociología de la educación y proyecto de comunidad. Antropología.

Fuente: a/ Decreto 670 del 25 de junio de 1912.
b/ Decreto 1972 del 1 de diciembre de 1933.
c/ Decreto 1283 del 17 de julio de 1935.
d/ Decreto 71 del 14 de enero de 1939.
e/
f/ Decreto 1955 del 2 de setiembre de 1963.
g/ Decreto 080, Resolución 4785 del 9 de julio de 1974.

Con este propósito se analiza primero la intensidad horaria que los currículos oficiales adjudican a las materias que tratan directamente de vincular al estudiante normalista con la comunidad, como preparación para su futuro trabajo de maestro. Se estudian algunos currículos oficiales desde 1912 hasta 1974, para dar una idea de la evolución del fenómeno en el tiempo. Los porcentajes de horas dedicadas a estas materias vínculo no se refieren al total de las materias que cursa un normalista, sino solamente al total de las materias del área pedagógica.

El fenómeno más sobresaliente que puede observarse en el cuadro 1 es el momento en que aparece en los currículos alguna dedicación a las materias vínculo: a principios de la década de los años cincuenta. Esto sugiere una correlación con el proceso de desarrollo industrial y urbano de la economía nacional. Las materias en las que se lleva a cabo este cometido de vincular al maestro con la comunidad están ubicadas en el campo de las ciencias sociales, la sociología específicamente, la sociología rural, educativa, unidas de manera explícita a partir de 1974 a los proyectos de comunidad o práctica de la materia vínculo. Aquí es de importancia subrayar que una de las finalidades cívicas de la escuela debe ser "capacitar para el estudio y conocimiento de la comunidad, especialmente en los medios menos desarrollados (...)". En este sentido se unen, dentro de las materias vínculo, la aproximación hecha por el currículo (Sociología rural, por ejemplo) con el tratamiento o interpretación que en la práctica se suele dar al currículo, tanto teórico como práctico. Efectivamente, en las normales estudiadas (ver capítulo IV) la tendencia de los profesores es a orientar estas cátedras hacia el tratamiento de problemas sociales, casos 'desviados', situaciones marginales, como es estudio del gaminismo, la prostitución, la delincuencia, el analfabetismo, la drogadicción, la miseria. Por otra parte, las materias vínculo incluyen discusiones generales sobre lo que tradicionalmente se ha denominado instituciones sociales - como la recreación, la salud, el hogar, la economía - enfoque teórico que da una visión retaceada de la vida en sociedad y que impide el entendimiento de la dinámica social.

Mucha de esta confusión obedece a que el contenido de las materias vínculo no ha sido definido oficialmente y ha quedado a elección de los profesores quienes tratan de interpretar su tema de acuerdo con las ideas más generales expuestas en la legislación sobre normales. Como se detallará más adelante, la definición de las materias vínculo se convierte en un punto neurálgico donde confluyen los problemas y planteos que conciernen al currículo, por una parte, y por otra al establecimiento de las bases sociales que deben ser consideradas para la formación de maestros en general, y específicamente con técnicas a distancia, si se quiere tener en cuenta el papel que el maestro juega en el proceso de desarrollo del país.

III. DESARROLLO ECONOMICO Y EXPANSION DE LAS ESCUELAS NORMALES

En este capítulo se presenta un análisis muy somero de las directrices que ha tomado el proceso de desarrollo del país a partir de la cuarta década del presente siglo. Se trata fundamentalmente de lo que se ha denominado aquí el proceso de integración económica del espacio nacional, iniciado a partir de la inserción del país a la economía internacional con el café como producto exportable e implementado más directamente por la industrialización del sistema productivo y sus consecuencias en la urbanización y en la configuración de un sistema jerarquizado y concentrador del desarrollo. Esa tendencia del desarrollo se vincula con lo sucedido en las instituciones encargadas de la formación de los docentes colombianos: las escuelas normales. Se trata de mirar si su evolución ha respondido a las fuerzas sociales que generaron las características del desarrollo económico integrador y de entresacar algunos elementos centrales que definan el proceso de expansión de las escuelas normales con el objeto de pensar, con esta información, en las bases sociales necesarias para la construcción de políticas educativas de los maestros. Se analiza primero el proceso de industrialización y posteriormente la expansión de los estudios normalistas en Colombia.

A. Industrialización y urbanización

El proceso y la magnitud de la concentración espacial de la producción manufacturera e industrial puede clarificarse con la discusión del cuadro 2. En 1945, cuando se había consolidado la etapa manufacturera de la producción secundaria nacional y se empezaba a entrar en la fase propiamente industrial, ya estaba delineada en sus rasgos centrales la ubicación espacial del proceso productivo. Para ese año tres departamentos, y fundamentalmente sus capitales, Antioquia, Cundinamarca y Valle, concentraban el 46% de los establecimientos manufactureros con más de cinco empleados, el 59% del personal ocupado en la industria y la manufactura y el 63% del valor agregado industrial nacional. En 1951 los tres departamentos sumaban el 36% del total nacional de población. Si a estos departamentos se agregan Atlántico y Bolívar, asiento de las ciudades de Barranquilla y Cartagena, se observa que para el mismo año, el resto del país poseía el 44% de los establecimientos con más de cinco empleados, el 26% del personal ocupado en industria y manufactura y el 21% del valor agregado industrial. Esta situación ha seguido una lenta pero segura y clara senda concentradora hasta llegar a 1974 en que Antioquia, Cundinamarca y Valle dan asiento al 68% de los establecimientos manufactureros e industriales con más de cinco empleados, al 74% del personal ocupado en estas actividades y producen el 74% del valor agregado industrial del país. A su vez, excluyendo además los dos departamentos de Atlántico y Bolívar, el resto del país tiene ahora solamente el 22% de los establecimientos, el 16% del personal ocupado y el 13% del valor agregado industrial.

Al interior de este proceso de concentración de la producción industrial, Antioquia conserva su participación proporcional prácticamente inalterada entre 1945 y 1974, mientras que Cundinamarca y Valle avanzan hasta lograr participaciones más grandes al final del período.

Cuadro 2. Colombia: Evolución del número de establecimientos manufactureros, el personal ocupado y el valor agregado industrial por departamentos, 1945-1974.

(Porcentajes)

Departamentos	1945			1958			1965			1970			1974		
	Esta-bleci-mien-tos a/	Per-sonal ocu-pado	Va-lor agre-gado												
Antioquia	16	26	25	16	26	25	16	25	23	18	26	25	18	25	24
Atlántico	6	11	13	6	9	9	6	9	8	6	8	7	8	9	9
Bolívar	4	4	3	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	2	4
Cundinamarca	20	20	25	31	27	27	28	31	29	34	31	30	36	33	30
Valle	10	13	13	13	14	18	15	16	21	14	17	20	14	16	20
Resto del país	44	26	21	31	22	18	32	15	16	26	16	15	22	16	13
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Calculado sobre la base de Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Censo Industrial de 1945 y Encuestas anuales manufactureras, Bogotá, 1958, 1965, 1970, 1974.

a/ Establecimientos con más de cinco empleados.

Concomitantemente con el proceso de industrialización se ha ido estructurando una red urbana que ha respondido en términos generales a los lineamientos de la producción secundaria. Los departamentos de Cundinamarca, Valle, Atlántico, Antioquia y Bolívar muestran hacia 1964 proporciones muy elevadas de su población que habitan en centros urbanos mayores de 20 000 habitantes. Buena parte de ese crecimiento urbano se debe a la inmigración experimentada hacia los centros industriales más importantes de esos departamentos, aunque no puede olvidarse que algunos de ellos han desarrollado centros urbanos con funciones no industriales. Pero en términos generales se da una vinculación entre crecimiento industrial y urbano.

Por otra parte, el fenómeno anterior no excluye la importancia del proceso de urbanización de la población sin vinculación directa con la presencia de producción industrial. Se da un florecimiento de ciudades intermedias y grandes con tres tipos de funciones no industriales:

1) ciudades que desempeñan funciones administrativas regionales, especialmente asientos de gobiernos departamentales;

2) centros de distribución y comercialización tanto de la producción agrícola de la zona de influencia como de la producción industrial de otros centros urbanos, por ejemplo Bucaramanga;

3) ciudades que prestan servicios de diverso tipo como ser eje de transporte (Buenaventura por donde sale alrededor del 70% del café exportado y por donde ingresa la materia prima y la tecnología para buena parte de la industria del occidente del país), centro educativo (Tunja, Popayán, etc.).

Las funciones 2) y 3) están vinculadas con el proceso integrador de la

economía nacional generado por la industrialización y la urbanización, por cuanto son eslabones que conectan al mercado interno y operacionalizan los intercambios que se dan entre la producción industrial y la agrícola y la prestación de servicios de tipo terciario que tienen que ver con la participación de la población en el proceso de producción.

Cuadro 3. Colombia: Población de los departamentos que vive en centros de 20 000 o más habitantes, 1918-1964.

(Porcentajes)

Departamentos	1918	1938	1951	1964
Antioquia	23	31	47	60
Atlántico	48	66	78	82
Bolívar	21	42	45	69
Boyacá	3	8	10	21
Caldas	32	53	70	75
Cauca	8	21	27	48
Cundinamarca	18	36	49	69
Huila	14	23	24	41
Magdalena	12	23	38	...
Nariño	16	26	32	47
Santander	6	28	30	50
N. Santander	12	19	36	46
Tolima	16	32	48	59
Valle	35	49	70	85
Chocó	26	45	45	38

Fuente: Calculado sobre la base de Censos de Población, 1918, 1938, 1951, 1964.

Sobresalen allí dos hechos centrales para este trabajo: el mercado de trabajo y su estructuración en los diferentes tipos de ciudades, especialmente en la gran división ciudad industrial-ciudad no industrial, por cuanto crean demandas diferentes de mano de obra en cuanto a su calificación. El segundo hecho se deriva del anterior y consiste en que las demandas diferenciadas por entrenamiento de la mano de obra hacen que el valor de la educación formal varíe de un tipo de ciudad a otra, o puesto de otra manera, que la utilidad de la educación formal en cuanto elemento que vincula al hombre con el proceso productivo de su medio ambiente es diferente de un medio a otro. Esta afirmación aparentemente obvia puesto que es claro que las economías urbanas con desarrollo industrial requieren obreros con variados tipos de calificación para esa actividad y las no industriales demandan otras habilidades, se convierte en algo de mayor relieve cuando se sale del

ambiente urbano. El paso fundamental se da cuando se deja de hablar solamente de diferencias de habilidades y oficios y se entra a pensar en que los centros urbanos y parte de las áreas rurales son elementos centrales del proceso productivo urbano industrial, y que por lo tanto, funcionan dentro de un sistema interdependiente en relación con el sistema productivo.

Esto no es cierto para grupos con economías campesinas que tienen una relación muy diferente con su sistema productivo y cuyas vinculaciones con la economía urbano industrial son menos directas.

Lo cual lleva a pensar que la diversidad económica generada por la integración de la economía en una sociedad con crecimiento de tipo capitalista dependiente crea demandas diferenciadas de educación y que su valor como elemento de vinculación con el sistema productivo es diferente para los habitantes de distintas regiones ubicadas en situación diferente con respecto a la forma predominante de producir. Y que si la educación se toma como un elemento democratizador, que brinde posibilidades de mejoramiento del nivel de vida y facilite la relación del hombre con su sistema productivo, la educación debe tener algún elemento diferenciador que vincule al hombre con su comunidad. De otra manera la educación formal se convierte, por una parte, en un elemento discriminador en contra de los grupos para los que es menos útil, y por otra, en un elemento poco eficaz para la inducción del desarrollo por cuanto pierde relevancia para vincular a buena parte de la población del país con sus sistemas productivos.

B. La expansión de los estudios normalistas

Durante el período comprendido entre 1939 y 1975 la evolución de los estudios normalistas muestra dos claras etapas:

- 1) una etapa de rápido crecimiento y expansión no solamente numérica sino espacial de las normales, la matrícula y los profesores de normal,
- 2) una etapa de disminución del crecimiento en que las tasas de crecimiento de las normales y los profesores normalistas muestran una tendencia decreciente mientras que disminuye el ritmo de crecimiento de la matrícula.

Ambas etapas tienen consecuencias de mucha importancia para la definición de lo que es hoy la educación normalista y por esto se analizan en seguida algunos de los fenómenos de mayor interés que las caracterizan.

1) La etapa de expansión

En los veinticinco años que van entre 1939 y 1965 el número de escuelas normales creció 985 veces, el número de maestros que trabajan en escuelas normales se multiplicó por 809 y el número de alumnos matriculados en escuelas normales se hizo 1 545 veces mayor. Un crecimiento de tal magnitud tuvo que venir acompañado de fenómenos sociales y educativos de importancia correlativa. En el análisis de esa interacción debe encontrarse la explicación de la naturaleza que adoptó la normal durante esa etapa.

El crecimiento cuantitativo de los estudios normalistas durante el presente

siglo muestra dos coyunturas de despegue: una entre 1947 y 1951 y otra entre 1959 y 1965. Estos dos puntos constituyen momentos críticos para la organización y definición moderna de la función y la naturaleza de la escuela normal y de la formación de maestros. Estos fenómenos son descriptos de la siguiente manera:

"En 1958 el decreto número 277 convoca a un curso intensivo de formación de maestros en las ciudades de Bogotá y Medellín. Desde 1952 las estadísticas muestran un incremento progresivo de la matrícula en primaria, presión que en 1958 provoca esa especie de plan de emergencia expuesto por el aludido decreto. No sobra aclarar que la gran demanda operada en esta época no es el resultado de un plan oficial para el desarrollo de la educación, obedece a la presión sobre la oferta promovida por la creciente urbanización, por el creciente flujo del campo a la ciudad, todo dentro de un marco de expansión industrial que por sí sola alteraba la estructura del consumo educativo; puede verse cómo en tales condiciones el gobierno trata de responder a la nueva situación con medidas destinadas a satisfacer las urgencias más protuberantes. En cuanto al problema de la docencia el gobierno hace la observación en los considerandos del decreto de cómo los egresados de las escuelas normales son insuficientes para cubrir las necesidades educativas del país, siendo indispensable la formación de maestros de primaria con candidatos que posean un nivel superior de cultura general. Se empieza con esta medida la profesionalización del magisterio de primaria, al convocar a bachilleres o personas con estudios de nivel similar que aspiren a obtener en un año lectivo el título de instructor en grado superior" 6/.

Cuadro 4 . Colombia: Tasas de crecimiento del número de normales, de la matrícula en normales y del número de maestros en las normales, 1939-1974.

(índice 1939=100)

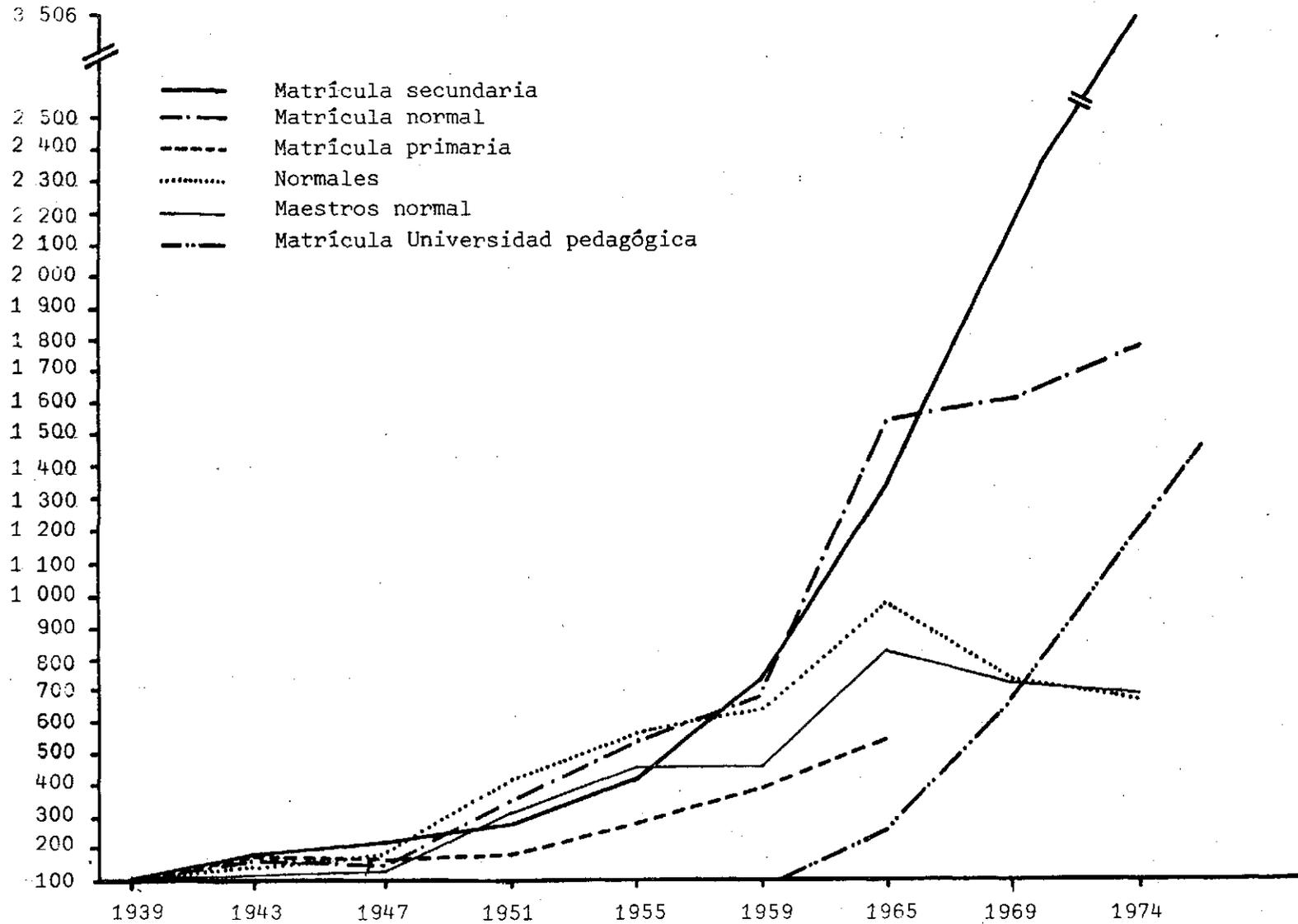
Años	Normales	Matrícula	Maestros que trabajan en normales
1939	100	100	100
1943	120	134	127
1947	188	162	146
1951	414	353	341
1955	567	539	462
1959	626	650	455
1965	985	1 545	809
1969	735	1 610	726
1974	665	1 794	685

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuarios de Estadística de los años correspondientes, Bogotá.

6/ Fundación para el estudio de la realidad colombiana (FUNDARCO), Escuelas normales y anexas en Colombia: normas básicas de constitución y reglamentación, Bogotá, 1978, Mimeo.

Gráfico 1. Colombia: Tasas de crecimiento de la matrícula primaria y secundaria, del número de normales, de la matrícula en normales y del número de maestros en normales, 1939-1974.

Indice: 1939=100. Universidad pedagógica: 1960=100



Como resultado de estos fenómenos la educación normalista experimentó cambios fundamentales en su naturaleza en por lo menos dos direcciones:

1) Sufrió un fuerte proceso de privatización impulsada por la fuerte demanda y por la insuficiente respuesta del sector público. En efecto, en 1939 el 76% de las normales existentes en el país eran oficiales mientras que en 1965 esta proporción llegaba solamente al 55%. El número de maestros que trabajaba en normales oficiales en 1939 representaba el 89% y solamente el 59% en 1965. La matrícula en normales oficiales representaba para la iniciación del período el 84% del total y solamente el 63% hacia la finalización.

Este fenómeno no tuvo un desarrollo uniformemente ascendente en el tiempo, sino que se hizo muy particularmente agudo en el momento más crítico de expansión de la matrícula general en el país y que desencadenó las medidas de profesionalización de la ocupación de maestro señaladas en la cita anterior. Entre 1947 y 1955 la privatización de las normales muestra su aparición más aguda y llega a cifras extremas: el 37% de las normales, el 40% de los profesores de normales y el 41% de la matrícula eran oficiales. En este momento la formación de los maestros estaba en manos privadas.

2) La otra dirección hacia la que se ha movido la naturaleza de las escuelas normales es la feminización, o en realidad, el acentuamiento de la feminización que ya era notable hacia 1939 cuando el 69% de las escuelas normales eran femeninas en comparación con el 78% en 1965. La matrícula femenina pasa del 69% en 1939 al 80% en 1965 y la proporción de profesoras femeninas del 38% al 59% en el mismo período.

En realidad, excluyendo la tendencia lenta pero constante hacia la feminización de las normales y la matrícula, el fenómeno más destacable es la feminización del profesorado de las normales. Este fenómeno por supuesto, tiene una serie de implicaciones que es necesario enunciar aunque sea de forma muy general. La entrada de la mujer al mercado de trabajo que se da con el desarrollo industrial y urbano en el país asume características especiales en el caso de los maestros. Por la asimilación cultural de la mujer con las tareas de la maternidad y con la función educadora dentro de la familia, este tipo de oficio tuvo rápida aceptación como una actividad de la mujer fuera del hogar. Por otra parte, la vinculación del hombre con las tareas productivas ha tendido a ser mayor que la de la mujer dentro del ámbito tradicional de la economía colombiana. Esto puede esperarse que tenga repercusiones en la importancia que los maestros dan a la vinculación de la educación con el trabajo y con las tareas productivas en general. De manera más específica, estos fenómenos pueden tener mucho que ver con la concepción, a nivel del currículo, de las materias que aquí se denominarán materias vínculo, como se verá posteriormente, y que son las que se proponen entrenar al maestro para que ubique la docencia en el medio productivo en que actúa, con el objeto de incrementar la eficiencia económica de la educación.

Resulta entonces de interés mirar si existe una relación entre los dos fenómenos analizados: la privatización y la feminización de las normales.

Efectivamente, el crecimiento se da fundamentalmente con base en las normales privadas femeninas. En 1939 el 48% del total de las normales eran oficiales femeninas, mientras que solamente el 21% eran privadas femeninas. En 1965 las dos categorías tenían una proporción igual (39%). Sin embargo, entre 1947 y

Gráfico 2. Colombia: Evolución porcentual del número de normales, matrícula y profesores de normales según su carácter oficial y femenino, 1939-1965.

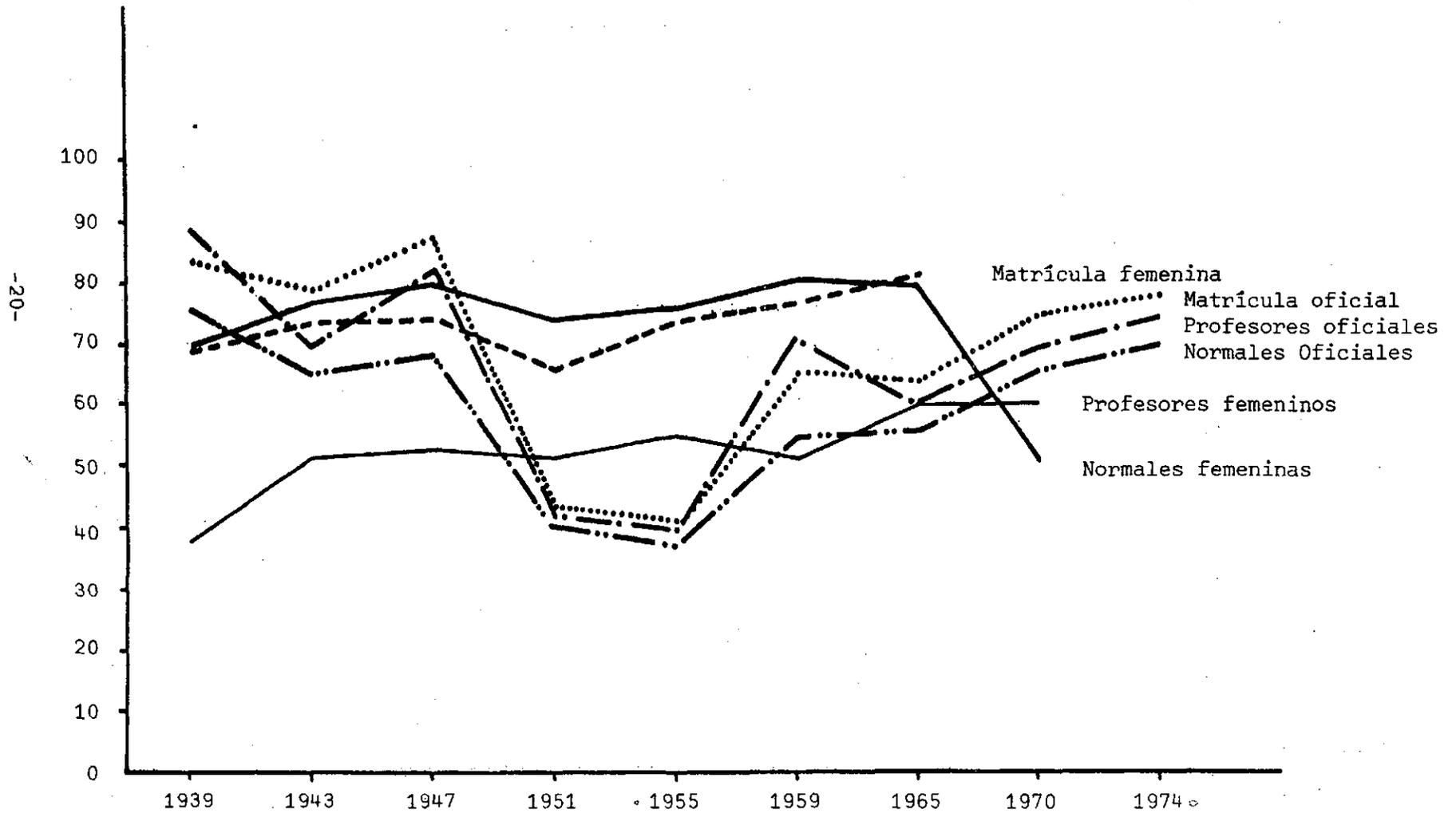
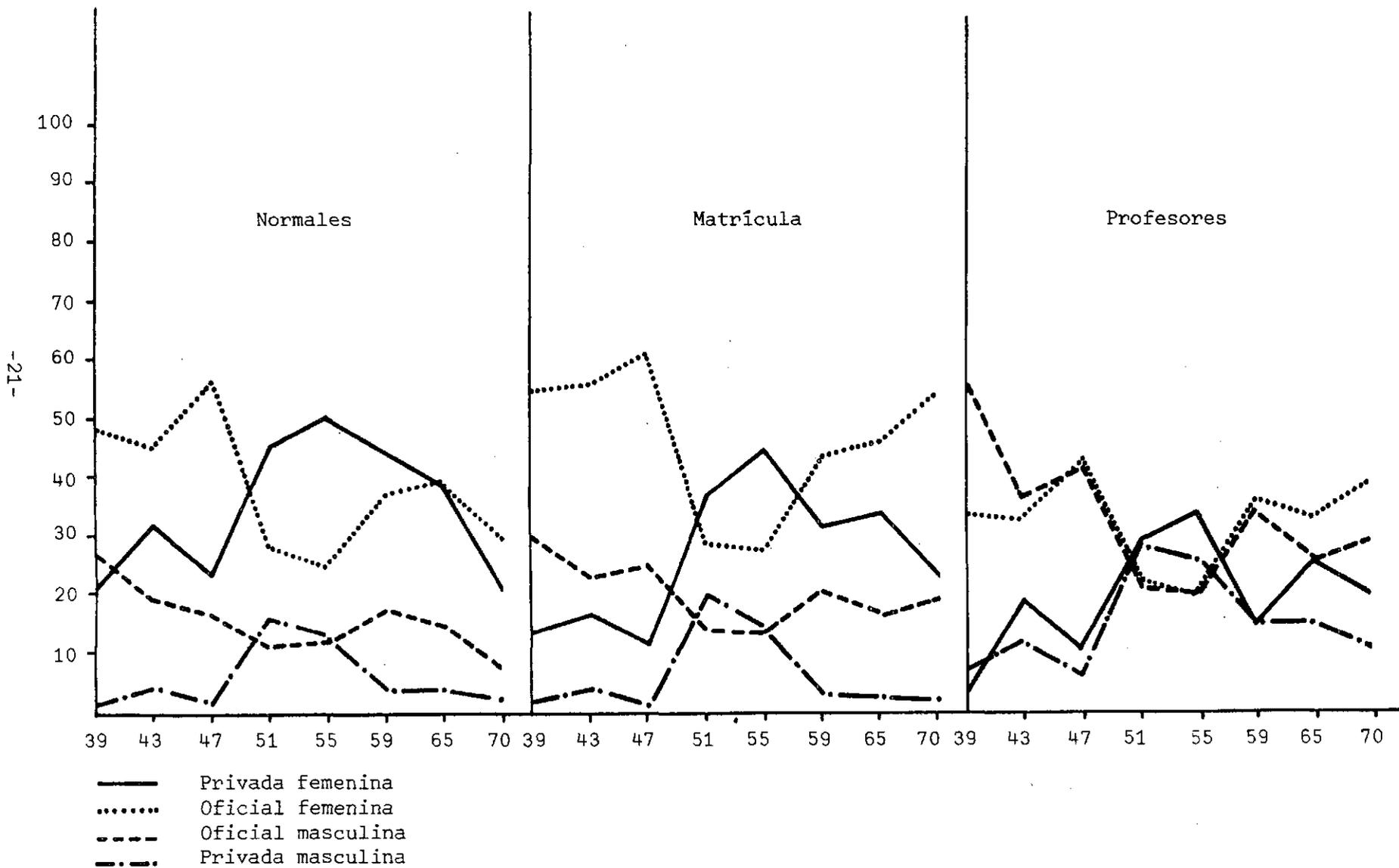


Gráfico 3. Colombia: Evolución porcentual del número de normales, matrícula y profesores de normal según carácter privado u oficial y sexo, 1939-1965



1955 se da un enorme crecimiento de las normales privadas femeninas que llegaron a representar en 1955 el 50% del total de las normales.

Un hecho similar pero de muy inferiores proporciones se da entre las normales masculinas. Igualmente, el fenómeno es parecido para la matrícula. En lo que se refiere al profesorado de las normales, el fenómeno aunque sigue las mismas líneas de tendencia, no marca una diferencia muy grande entre hombres y mujeres. En resumen, el crecimiento de las normales respondió básicamente a las demandas condicionadas, en un lado por la expansión de la matrícula por el surgimiento de clases medias urbanas, y en el otro por determinantes ideológicos que daban valoraciones positivas a la vinculación de la mujer al mercado de trabajo en áreas similares a su papel tradicional, una especie de continuación fuera de la institución familiar, de su papel de madre y educadora. Es decir, las normales crecieron fundamentalmente como una proliferación de normales privadas femeninas de pequeño tamaño. Dentro de esta línea de pensamiento, sería de importancia preguntarse si estos fenómenos tuvieron alguna repercusión con respecto a la calidad de las normales y, supuestamente, de la enseñanza impartida por los maestros salidos de ellas.

Cuadro 5. Colombia: Evolución del número de normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974.

(Porcentajes)

Años	Masculinas			Femeninas			Mixtas	Total oficiales	Total general
	Oficial	Privado	Total	Oficial	Privado	Total			
1939	27	2	29	48	21	69	2	77	100
1943	19	4	23	45	32	77	0	64	100
1947	17	2	19	56	23	79	2	75	100
1951	11	16	27	28	45	73	0	39	100
1955	12	13	25	25	50	75	0	37	100
1959	17	3	20	36	44	80	0	53	100
1965	15	3	18	39	39	78	4	55	100
1970	7	2	9	30	22	52	39	66	100
1974	...	...	...	...	...	...	...	68	...

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuarios de Estadística, de los años correspondientes, Bogotá.

Cuadro 6. Colombia: Evolución del número de profesores de las normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974.

(Porcentajes)

Años	Hombres			Mujeres			Oficial total	Total general
	Oficial	Privada	Total	Oficial	Privada	Total		
1939	55	7	62	34	4	38	89	100
1943	37	12	49	33	18	51	70	100
1947	42	6	48	42	10	52	84	100
1951	21	28	49	22	29	51	43	100
1955	20	26	46	20	34	54	40	100
1959	34	15	49	36	15	51	70	100
1965	26	15	41	33	26	59	59	100
1970	29	12	41	38	21	59	67	100
1974	...	...	...	...	...	...	73	...

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuarios de Estadística de los años correspondientes, Bogotá.

Cuadro 7. Colombia: Evolución de la matrícula en normales según su carácter oficial o privado y masculino o femenino, 1939-1974.

(Porcentajes)

Años	Hombres			Mujeres			Oficial total	Total general
	Oficial	Privada	Total	Oficial	Privada	Total		
1939	29	2	31	55	14	69	84	100
1943	23	4	27	56	17	73	79	100
1947	25	1	26	62	12	74	87	100
1951	14	20	34	29	37	66	43	100
1955	13	14	27	28	45	73	41	100
1959	21	3	24	44	32	76	65	100
1965	17	3	20	46	34	80	63	100
1970	18	3	21	55	24	79	73	100
1974	...	...	...	...	...	...	76	...

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuarios de Estadística de los años correspondientes, Bogotá.

En 1965 el 12% de los maestros de normales no tenían un grado de secundaria. El 17% no habían logrado graduarse de secundaria o superior. Una mayor proporción de maestros de normales privados (21%) no había obtenido título en comparación con las oficiales (14%). Pero el fenómeno más significativo es que la mayor proporción de profesores sin grado estaba en las normales femeninas privadas (25%), mientras que el menor (10%) pertenecía a las normales femeninas oficiales. Es decir que dentro de esta línea de pensamiento, el incremento de normales femeninas privadas llevó a una disminución de la calidad de la enseñanza, aunque al tiempo haya contribuido a subsanar el déficit de maestros en los momentos en que era más grave. Como fenómeno global, la solución de la falta de maestros generada por la expansión de la matrícula general fue resuelto con la disminución de la calidad de la formación de los maestros.

Por otra parte, si se mira el nivel académico alcanzado por los maestros de las normales, se tiene que la falta de grado es más aguda en los que provienen de la secundaria general y de estudios de nivel universitario, y menor en los que provienen de normales. En los dos primeros, el porcentaje de las mujeres que trabajan en normales privadas y no tienen grado, alcanza el 44% y el 35% respectivamente, mientras que en el tercer caso solamente llega al 18%. Para los hombres, en cambio, la situación es ligeramente mejor en las normales privadas. La mayor proporción de profesores de normales sin grado se origina precisamente en los que hicieron secundaria general y fueron reclutados como profesores, en buena parte como secuela de los fenómenos sociales que llevaron a la expedición del decreto 277 de 1958 mencionado anteriormente.

Cuadro 8. Colombia: Personal docente no graduado por grado de instrucción en normales oficiales y privadas, masculinas y femeninas, 1965.

(Porcentajes)

	Secundaria		Universitaria		Normalista		Total	Total	
	Oficial	Privada	Oficial	Privada	Oficial	Privada		Oficial	Privada
Hombres	38	23	10	14	18	9	18	20	15
Mujeres	32	44	10	35	5	18	16	10	25
Total	35	33	10	20	8	16	17	14	21

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuario de Estadística, Bogotá, 1965.

Las connotaciones que tienen la urbanización y la industrialización pueden intuirse si se piensa que dentro del mismo departamento de Cundinamarca, si se compara la proporción de los maestros de normal no graduados en la capital Bogotá (1%), ésta es muy inferior a la que muestra el resto del departamento (14%). Por otra parte, los departamentos con mayor grado de desarrollo relativo (Antioquia, Atlántico, Valle y Caldas) mostraban un 17% de maestros sin título en las normales, mientras que el resto de departamentos solamente llegaba al 13%. Ese fenómeno se explica no solamente por la importancia de la población y la escuela rural en esos departamentos, sino principalmente por la forma de crecimiento que asumió la escuela en el período en consideración. Efectivamente, en términos generales los crecimientos más significativos se dieron en esos departamentos (principalmente en Antioquia y Cundinamarca). Estas dos regiones concentraban ya en 1952 el 47% de las normales del país, aunque solamente contaban con el 20% de los establecimientos oficiales llegaban al 91% del total de los privados.

Cuadro 9. Colombia: Establecimientos de enseñanza normalista y matrícula por departamentos y carácter oficial o privado, 1952.

(Porcentajes)

Departamentos	Porcentaje de establecimientos			Porcentaje de matrícula		
	Total	Oficial	Privado	Total	Oficial	Privada
Antioquia	21	14	35	21	15	40
Atlántico	3	4	0	10	12	0
Bolívar	5	8	3	7	7	6
Boyacá	4	6	0	7	9	0
Caldas	5	8	3	7	8	7
Cundinamarca	26	6	56	14	7	41
Chocó	4	6	0	5	6	0
Huila	3	4	0	1	2	0
Magdalena	3	4	0	4	6	0
Nariño	4	4	3	4	3	6
N. Santander	9	16	0	7	9	0
Santander	4	6	0	5	6	0
Tolima	4	6	0	2	3	0
Valle	5	8	0	6	7	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuario de Estadística, Bogotá, 1952.

Cuadro 10. Colombia: Establecimientos de enseñanza normalista y matrícula por departamentos y carácter oficial y privado, 1965.

(Porcentajes)

Departamentos	Porcentaje de establecimientos			Porcentaje de matrícula		
	Total	Oficial	Privado	Total	Oficial	Privada
Antioquia	23	18	29	26	19	32
Atlántico	2	3	2	4	5	2
Bolívar	4	5	5	4	4	2
Boyacá	9	12	6	5	9	4
Caldas	7	7	6	6	7	5
Cundinamarca	22	11	37	24	13	35
Chocó	2	2	1	2	2	2
Huila	2	1	1	2	2	2
Magdalena	2	2	0	2	2	2
Nariño	4	4	3	4	5	3
N. Santander	6	7	1	4	7	2
Santander	5	14	1	7	13	2
Tolima	5	6	2	4	7	3
Valle	7	8	6	6	6	4
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Anuario de Estadística, Bogotá, 1965.

La matrícula seguía lineamientos parecidos aunque con proporciones ligeramente menores debido al inferior tamaño de los establecimientos privados. En 1965 esos dos departamentos tenían el 45% de las normales del país, el 29% de las normales oficiales y el 66% de las normales privadas del país. Esta pérdida relativa en la proporción de normales se ve compensada con un aumento en la proporción de la matrícula que llega a constituir el 50% del total.

En 1965 los cinco departamentos con mayor grado de desarrollo industrial concentraban el 64% de la matrícula total en escuelas normales y el 74% de la matrícula privada nacional, mientras llegaban solamente al 47% de la matrícula oficial del país. Es decir que en estos departamentos fue donde se concentró el crecimiento de la matrícula privada femenina, lo que afectó posiblemente la calidad.

En resumen, los departamentos industrializados concentraron la expansión cuantitativa de la enseñanza normalista, tendieron a concentrar los establecimientos normalistas de mejor calidad y también los de inferior calidad, expresados fundamentalmente en la respuesta privada a la demanda por educación.

2) La contracción de los estudios normalistas

Entre 1965 y 1974 la matrícula en escuelas normales reduce drásticamente la velocidad 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 es 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.

El incremento de la educación en universidades pedagógicas tuvo una fuerza tal que hacia 1975 solamente era superado en número de egresados por administración y economía, habiendo, a su vez, sobrepasado a la cantidad de egresados de carreras tradicionalmente dominantes como la ingeniería, el derecho y las ciencias de la salud.

En el nivel de secundaria el cambio de importancia de la matrícula normalista es igualmente importante. En 1966 la matrícula en bachillerato representaba el 62,8% de la matrícula secundaria total y la matrícula normalista llegaba al 12,5%. En 1974 los porcentajes eran del 74,4% y el 5,4% respectivamente.

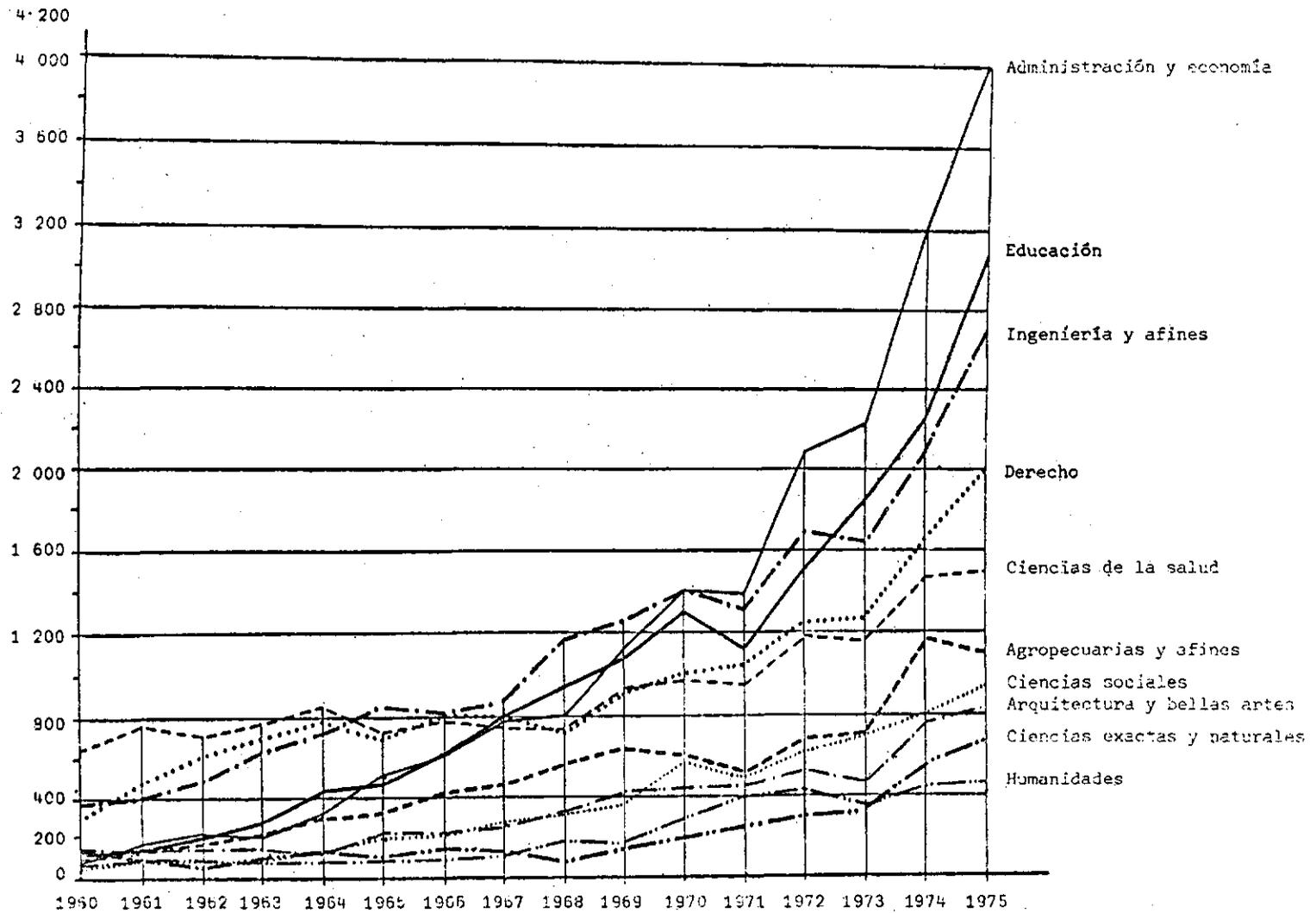
La disminución de la importancia relativa de la matrícula en escuelas normales tiene implicaciones tanto a nivel del desarrollo regional como a nivel del papel que le cabe jugar a los sexos en el proceso. En el plano espacial este fenómeno implicó una pérdida de concentración para los cinco departamentos más industrializados que ahora tienen solamente el 50% de la matrícula total, el 46% de la oficial y el 58% de la privada. La disminución se debió centralmente a la declinación de matrícula en el sector privado que pasó de representar el 74% al 58%, al tiempo que la proporción de matrícula oficial permanecía prácticamente inalterada.

Este proceso puede verse con mayor claridad si se observan las tasas de crecimiento de la matrícula entre 1968 y 1971 combinando la información del bachillerato y la normal, por tipo de enseñanza oficial y privada y para hombres y mujeres simultáneamente. Los resultados son muy claros: el crecimiento más acelerado se dio en la matrícula oficial femenina del bachillerato (203) y el más desacelerado en la matrícula femenina normalista privada (87). Este drástico cambio en las tendencias educativas tiene que ver con los siguientes fenómenos sociales:

a) La saturación del mercado de trabajo docente, por lo menos de las plazas más apetecibles situadas en las áreas urbanas.

b) Fenómenos correlativos de devaluación de la educación normalista, tanto por el crecimiento de la oferta de normalistas, como por el surgimiento de los egresados de universidades pedagógicas, conjuntamente con la creación legal de requisitos de nivel postsecundario para ocupar cargos dentro del sistema educativo.

Gráfico 4. Colombia: Evolución de egresados por áreas académicas
1960 - 1975



Fuente: ICFES, Estadísticas de la educación superior, pág. 261.

Cuadro 11. Colombia: Matrícula en normales oficiales y privadas por departamentos, 1974.

(Porcentajes)

Departamentos	Total	Oficial	Privada
Antioquia	11	10	13
Atlántico	7	6	9
Bolívar	6	5	7
Boyacá	6	6	4
Caldas	7	11	2
Cundinamarca	17	14	25
Chocó	3	3	3
Huila	2	2	2
Magdalena	1	1	0
Nariño	4	3	7
N. Santander	2	3	0
Santander	7	9	0
Tolima	3	3	3
Valle	9	11	4
Resto	15	13	21
Total	100	100	100

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Boletín Mensual de Estadística, n° 293, Bogotá, 1975.

Cuadro 12. Colombia: Evolución de la matrícula de Bachillerato y Normal entre 1966 y 1974.

(Porcentajes)

Tipo de educación	1966	1970	1974
secundaria			
Bachillerato	62,8	71,9	74,4
Normalista	12,5	7,4	5,4
Resto de secundaria	24,7	20,7	20,2
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Boletín Mensual de Estadística, n° 293, Bogotá, 1975.

Cuadro 13. Colombia: Tasas de crecimiento de la matrícula de bachillerato, normal y secundaria por tipo de establecimiento y sexo en 1971

(índice 1968=100)

Tipo de educación secundaria	Oficial		Privado	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Bachillerato	133	203	136	138
Normalista	107	112	138	87
Total educación media	159	172	133	127

Fuente: Calculado sobre la base de cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Boletín Mensual de Estadística, n° 293, Bogotá, 1975.

Cuadro 14. Colombia: Número de normales clasificadas como inferiores según su ubicación en ciudades capitales y en el resto del país en 1978.

(Porcentajes)

Ubicación de las normales	Proporción con respecto al	
	Total de cada grupo	Total nacional de las normales
Ciudad capital	36	10
Otros sitios	52	37

Fuente: Cuadro calculado a partir de datos de José Alzate, Clasificación y jerarquización de las escuelas normales según criterios de calidad de los recursos humanos y de dotación, Ministerio de Educación Nacional/PNUD-UNESCO Proyecto Col. 76/003, Bogotá, 1978, Mimeo.

Cuadro 15. Colombia: Jerarquización de las escuelas normales por departamentos, 1978.

(Cantidad de escuelas)

Departamentos	Superior	Buena	Promedio	Inferior	Total
Antioquia	8	-	13	15	36
Caldas	1	-	5	11	17
Cundinamarca	2	5	15	18	40
Tolima	2	-	1	5	8
Huila	-	-	1	3	4
Cauca	2	-	3	1	6
Chocó	2	-	1	4	7
Nariño	3	-	4	2	9
Valle	2	-	1	10	13
Atlántico	-	2	-	7	9
Bolívar	-	1	-	2	3
Cesar	-	1	-	1	2
Córdoba	-	1	-	5	6
Guajira	-	2	-	-	2
Magdalena	-	1	-	1	2
Sucre	-	1	-	1	2
Boyacá	-	5	3	10	18
N. Santander	-	2	2	3	7
Santander	-	1	4	7	12
Total	22	22	53	106	203

Fuente: Cuadro diseñado a partir de datos de José Alzate, Clasificación y jerarquización de las escuelas normales según criterios de calidad de los recursos humanos y de dotación, Ministerio de Educación Nacional/PNUD-UNESCO Proyecto Col. 76/003, Bogotá, 1978, Mimeo.

c) El crecimiento de otros sectores del mercado de trabajo para la mujer como trabajadoras auxiliares en el comercio y la burocracia.

d) La apertura de nuevas funciones ocupacionales a niveles superiores que requieren estudios universitarios y el consecuente ingreso de la mujer a esos niveles de escolaridad y de mercado de trabajo. Estos hechos llevaron a que la matrícula femenina se canalizara hacia el bachillerato inicialmente y hacia carreras universitarias posteriormente. El papel ocupacional de la mujer entraba a ser así redefinido por el desarrollo económico y por los procesos de cambio concomitantes.

Dentro de este contexto debe entenderse la distribución de las normales según su jerarquización de calidades entre regiones de desarrollo desigual, por una parte, y entre lo rural y lo urbano, por otra.

Puede observarse que los departamentos más industrializados tienden a tener no solamente las normales mejor calificadas sino también una buena proporción de las normales de inferior calidad. La primera parte del fenómeno descrito es parte de la concentración educativa que conlleva el proceso de desarrollo desigual, y la segunda se debe a la naturaleza de la expansión de la enseñanza normalista cuyas líneas centrales (privatización, feminización y disminución de la calidad) se han discutido anteriormente.

A nivel urbano este hecho está marcando una estratificación de las normales. lo que posiblemente tenga incidencia no solamente en la calidad de los egresados y de la enseñanza posterior que ellos lleven a cabo, sino también posibilidades diferenciadas en el mercado de trabajo y tendencias selectivas en el origen de clase de los estudiantes que serán atendidos por los maestros egresados de normales diferentes.

Por otra parte, las normales se distribuyen desigualmente entre los centros urbanos de mayor tamaño (capitales departamentales) y los centros intermedios y pequeños, cuando se tiene en cuenta la calidad. Efectivamente, si se observa cómo se distribuyen las normales catalogadas como inferiores por el citado estudio del Ministerio de educación y UNESCO, se observa que en las capitales está ubicado el 10% de esas normales mientras que en el resto de los lugares está el 37%. De todas maneras, sobre el 47% de normales de inferior calidad, la gran mayoría está en las ciudades intermedias y pequeñas. Además, del total de normales que se hallan ubicadas en las capitales, el 36% están clasificadas como inferiores mientras que en las ciudades menores este porcentaje alcanza al 52%.

Estos fenómenos revisten singular importancia para la planeación de políticas de formación de maestros, especialmente cuando se trata de reducir el número de normales como aparece conveniente en este caso, dada la disminución de la demanda y la alta proporción de normales de baja calidad. Sin embargo, la política obvia en este caso, de recortar las normales de inferior calidad, que son en su mayoría las que están ubicadas en pequeñas ciudades, traería consecuencias de gran envergadura no solamente para los procesos de movilidad social en el país, sino también para el papel que la educación debe jugar con respecto al desarrollo socio-económico nacional, como se verá en el capítulo cuarto de este informe.

IV. 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 son originarios 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: a) 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 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. b) Las normales situadas en regiones con un menor grado de desarrollo relativo tienden a estar inferiormente equipadas y producir una enseñanza de inferior calidad. Estos hechos se reflejan en el rendimiento inferior concomitante por parte de los estudiantes y lleva 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. Esto 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.

1. 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. ^{7/} 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 urbano industrial de Bogotá. Como puede observarse en el cuadro 16 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 otra parte, 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.

^{7/} José Alzate y Rodrigo Parra, Los determinantes de la escolaridad en Tres generaciones, Bogotá, Universidad de los Andes CEDE, 1977.

y de los normalistas a situarse en la clase baja. Esto, por supuesto, 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 con 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.

2. 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 la pequeña ciudad, 15% para la ubicada en la ciudad intermedia y 2% para la gran ciudad (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 estas hipótesis han sido planteadas. Como se verá posteriormente los posibles malos efectos que llegue a producir la endogamia educativa en las normales de pequeños pueblos pueden ser subsanados por 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.

3. Por encima de las apreciaciones anteriores debe tenerse en cuenta que el rendimiento escolar y su evaluación es 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 lo que los datos que se presentan no tienen carácter de prueba en el sentido estadístico sino de ilustración inicial.

Se analizan enseguida dos aspectos fundamentales: a) el origen social de los normalistas y sus relaciones con los procesos de movilidad social que genere la educación, y b) las actitudes y aspiraciones laborales de los normalistas. Se intenta ver si estos fenómenos conforman núcleos educacionales que condicionen conductas y que 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

Cuadro 16. 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
Secundario <u>a/</u>	29,6	19,9	50,5	100,0

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

Cuadro 17. Colombia: Autoidentificación de clase de normalistas y de 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 <u>a/</u>	10,2	86,4	2,6	0,8	100,0

a/ Jaime Rodríguez F., SDB, Religión y cambio social en el bachillerato colombiano, Bogotá, Universidad nacional de Colombia, 1967.

Cuadro 18. 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 19. 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

Cuadro 20. 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				Total
	Rural	Urbano menor de 20 000 habitantes	Urbano mayor de 20 000 habitantes	Capital	
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 21. 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

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 solo el 12% provienen de origen obrero tanto agrícola como urbano y un mínimo 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 mediano y pequeño propietario, están ascendiendo en prestigio social de la ocupación, de una generación a otra. Esto implica movilidad para hasta el 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 han 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 tienen una escolaridad que llegue a la secundaria completa o al nivel universitario. Nuevamente, el significado de estos fenómenos varía sustancialmente en las tres normales. En Guasca, casi un tercio de los padres llegaron solamente al nivel primario incompleto mientras que en Bogotá solo un 4% están en ese nivel. Por el contrario, el porcentaje de padres que muestran nivel secundario completo o universitario es muy superior en Bogotá (53%) que en Guasca (10%). Esta situación refleja obviamente las oportunidades educativas que cada ambiente socioeconómico 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 socioeconómico, 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 devaluación en prestigio que sufre la posición de 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 lo que interesa en este caso son 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 al 19%. La normal situada en Guasca, población de menos de 20.000 habitantes, tiene el 62% de estudiantes nativos, el 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 estan asentadas, llevan a meditar sobre dos puntos de interés: a) Las migraciones poblacionales que se dan en el ámbito general de las sociedad (que siguen variados modelos de migración de áreas rurales a ciudades intermedias y/o de estos 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). Este fenómeno sin embargo sí se da de manera significativa entre las áreas rurales y los pequeños pueblos, donde estudiantes que asistieron a escuelas rurales prosiguen su escolaridad 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.

b) Por razones discutidas anteriormente y que se refieren a la mayor devaluación de la educación en áreas urbanas y a características de la estructura ocupacional diferentes entre la ciudad grande y los pequeños pueblos y áreas rurales, también se observa una mayor posibilidad de inducir movilidad social por parte de la normal situada en el pequeño pueblo.

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 lo 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 pequeño y mediano centro urbano y prácticamente insignificante en la gran ciudad. Efectivamente, los normalistas de Bogotá se clasificaron en un 80% como pertenecientes a la clase media alta o baja, mientras que 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 se verá 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 normalistas 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 pequeño pueblo. Por supuesto, esta aspiración refleja múltiples fenómenos presentes en otros sectores de la educación .

Cuadro 22. 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

Cuadro 23. Colombia. Preferencia por el tamaño del lugar de trabajo de los normalistas, 1978.

(porcentajes)

Tamaño de ciudad en que se halla la normal	Area 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 24. 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	Pre-escolar	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

Cuadro 25. 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

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 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% desean proseguir estudios pedagógicos superiores, es decir, asistir a una universidad pedagógica. El 65% no desea ser maestros o trabajar en la enseñanza sino derivar hacia otra carrera universitaria. Esto plantea serias regliones 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 igualitariamente 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 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).

4) La mayoría (60%) de los normalistas preferiría trabajar en 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 está dado por 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 cuenta con el 28% de la matrícula preprimaria nacional y con el 41% de la matrícula superior del país. En la primaria, Bogotá llega solamente a concertar 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 pequeña ciudad. Este hecho, conjuntamente con la mayor preferencia relativa por la docencia rural mostrada por los normalistas de las pequeñas ciudades, va creando un núcleo de actitudes que debe ser tenido en cuenta para la planeación de la formación de maestros.

5) La vinculación de este núcleo de actitudes con el fenómeno denominado la homogeneización de la enseñanza normal y discutido anteriormente, brinda un interesante punto de reflexión. Efectivamente, 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 forma 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 socioeconómico si se la 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% creen que esa es la función más importante de la tarea docente. Esto contrasta con el 40% 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 pequeños pueblos 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 recibidas, que son fruto de la modernización y urbanización del conocimiento, a las características económicas y culturales del variado medio ambiente rural. Se configura así 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.

V. HACIA UNA POLITICA DE FORMACION 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 período 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 las ideas de tipo más general que se han manejado en los capítulos anteriores: las 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 ser disminuída. 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 los 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 la influencia de los medios masivos de comunicación han logrado 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 restantes contextos 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. Estos 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 arranca del hecho de que los distintos contextos sociales generan sistemas de estratificación y situaciones de clase que parecen ofrecer 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 ofrezca 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. Incluso 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 tienen que ver con la educación sino también las características específicas de los contextos sociales, especialmente en lo que tiene que ver con 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 - desarrollo de la capacidad de abstracción por ejemplo - 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: a) los normalistas y el contexto social, b) el currículo y el contexto social y, c) 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 se halla ubicada en las áreas de menor urbanización e industrialización relativa. Esta situación, cuando la política más aconsejable indica que hay que seguir el camino de la supresión de un buen número de normales, puede llevar a pensar que lo conveniente es suprimir 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, 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 status familiar, en los pequeños pueblos implica una movilidad educativa y social de grandes alcances. La supresión masiva de normales solamente teniendo en cuenta 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 los que 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 urbanoindustriales. 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 lo tanto, 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, es 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. Esto precisamente 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 entendible 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 ha sido desarrollado y está todavía dejado a la iniciativa del maestro. Parece de central importancia el estudio e implementación de este grupo de materias como paso inicial para la formación de maestros para el desarrollo nacional.

7. Parece de importancia tener en cuenta que los niveles inferiores de escolaridad que se presentan en las áreas rurales generalmente, en comparación con los urbanos, no se deben solamente a la menor oferta de servicios educativos sino también a un menor interés, y por lo tanto 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 lo tanto, que si la educación toma en cuenta las diferencias de contextos sociales, se incrementa 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 estos 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 en el elevamiento de 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, para 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 la 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.

Proyecto "Desarrollo y Educación
en América Latina y el Caribe"

Publicaciones

Educación e industrialización en la
Argentina. DEALC/1.

Educación y desarrollo en Costa Rica.
DEALC/2.

Financiamiento de la educación en
América Latina. DEALC/3.

Expansión educacional y estratificación
social en América Latina (1960-1970).
DEALC/4.

Modelos educativos en el desarrollo
histórico de América Latina. DEALC/5.

Educación, imágenes y estilos de
desarrollo. DEALC/6.

Educación y desarrollo en el
Paraguay. DEALC/7.

Seminario Desarrollo y Educación en
América Latina y el Caribe. Informe
final. DEALC/8.

Industria y educación en El Salvador.
DEALC/9.

Educación, lengua y marginalidad
rural en el Perú. DEALC/10.

Educación para el desarrollo rural
en América Latina. DEALC/11.

La escuela en áreas rurales modernas.
DEALC/12.

Bibliografía sobre educación y
desarrollo en América Latina y el Caribe.
DEALC/13.

Bibliografía. Universidad y desarrollo
en América Latina y el Caribe. DEALC/14.

Para evitar extravíos se ruega a
los receptores acusar recibo de
cada publicación y dar a conocer
cualquier cambio o error en
las direcciones utilizadas.

Precio de cada publicación: US\$ 2.-
(incluido franqueo de superficie)

Envíos contra cheque a la orden de
Naciones Unidas por el monto
correspondiente.

Publicación Impresa por
Reprografías JMA S.A.
SAN JOSE 1573
Buenos Aires



