

EL ROL POLITICO ACTUAL DEL MAESTRO COLOMBIANO  
EN EL AULA Y EN LA COMUNIDAD

Informe de investigación

Por

Rodrigo Losada Lora

Bogotá, Julio de 1982

## RESUMEN

Se estudiaron dos facetas de la labor del maestro oficial de primaria: sus actitudes frente al sistema político colombiano, y su actividad política en la comunidad donde trabaja. Las aludidas actitudes fueron escrutadas ante todo en virtud de su incidencia sobre el rol del maestro como agente de socialización política de la niñez. El estudio se basó en 94 encuestas a educadoras, principalmente de Antioquia y Magdalena, y a 168 residentes de las comunidades donde aquellas laboran.

Se encontró una gran diversidad de puntos de vista políticos, entre los cuales los radicales de extrema izquierda constituyen una muy pequeña minoría. La mayor parte del magisterio se identifica con los partidos políticos tradicionales o carece de afiliación partidista, juzga importante cultivar en los niños una gran estima por los héroes patrios y sostiene que a los mismos se les debe inculcar el sentimiento de que votar es un deber. Pero también la mayoría se reveló crítica en sus apreciaciones sobre el régimen político del país. Por ejemplo, las maestras generalmente se sienten ineficaces frente al sistema político, desconfían del gobierno, desconocen el mundo político que las rodea, y la mayor parte prefiere un gobierno militar sobre uno civil. Se descubrió también que las actitudes negativas frente al sistema político abundan más en Antioquia que en Magdalena.

Fue muy notable encontrar una relación inversa entre la posición de la maestra en el escalafón docente y, ya su grado de aprecio por la comunidad política colombiana, ya su estima por el régimen democrático . Lo cual sugiere una aguda frustración, creciente en la medida en que el educador progresa en el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, se constató que el maestro en general, pero más el urbano que el rural, participa poco en la vida política de la comunidad donde enseña y se siente distanciado de los políticos. Más aún, rara vez hace el educador proselitismo a favor de estos.

Esta investigación pudo ser realizada mediante un generoso aporte de la Fundación Ford.

El informe entre manos se benefició de oportunas sugerencias y críticas hechas por los colegas Eloisa Vasco, Hernando Gómez Buendía, Eduardo Vélez Bustillo y Jorge Vivas R. Pero, además, debe un agradecimiento a las dos encuestadoras que tomaron sobre sus hombros la labor de campo, Luz María Villegas y Gloria Naranjo H. y a Gladys Gordillo de Angel por su labor mecanográfica.

## INDICE DE CONTENIDO

	Página
I INTRODUCCION	1
A. La Socialización Política	3
B. La Vida Política a Nivel Local	6
C. Los Aspectos Metodológicos	11
1) Los problemas de fondo	11
2) La muestra	15
a) La submuestra de escuelas tradicionales	16
b) La submuestra de " Escuelas Nuevas"	19
3) La entrevista a miembros de la comunidad	21
4) Las encuestadoras	21
II. EL MAESTRO DE PRIMARIA COMO AGENTE SOCIALIZADOR EN MATERIAS POLITICAS	23
A. Los Estudios Previos	24
B. Las Actitudes Políticas de los Maestros	28
1) Los motivos de orgullo nacional	
2) El aprecio por los héroes de la Independencia	32

	Página
3) La opinión sobre la clase dirigente colombiana	34
4) El aprecio por la comunidad política	36
5) La preferencia por un gobierno civil vs. uno militar	44
6) El sentimiento de confianza en el Gobierno	46
7) El sentimiento de eficacia política	50
8) El deber electoral	54
9) La afiliación partidista	62
10) El grado de información política	68
11) La opinión sobre el gobierno actual	69
C. Las Maestras de la Escuela Nueva	71
D. Las Tareas de los Alumnos	73
E. Conclusión	76
III. EL ROL POLITICO DEL MAESTRO EN LA COMUNIDAD	82
A. Los Estudios Previos	82
B. Los Hallazgos Sobre el Rol Político del Maestro	84
1) Las actividades extracurriculares del maestro	84
2) La participación de los educadores en las asociaciones políticas de la comunidad.	86

## Página

3)	La colaboración de las maestras en los grupos informales que representan la comunidad	91
4)	El magisterio y los políticos	96
	a) Beneficios recibidos de los políticos	97
	b) Proselitismo político	100
C.	Las Maestras en la Comunidad de Escuela Nueva	103
D.	Conclusión	104
IV.	REFLEXIONES FINALES	107
APENDICE A:	Cuestionario administrado a las maestras	114
APENDICE B:	Cuestionario administrado a los miembros de la comunidad	124
APENDICE C:	Guía para el análisis de contenido de los cuadernos.	130
APENDICE D:	Instrucciones para la observación del aula escolar	133
APENDICE E:	Bibliografía citada	135

## INDICE DE CUADROS Y GRAFICOS

	Página
CUADRO 1 : Principales motivos de orgullo como colombianos, de_ mostrados por los maestros y por la población adulta de Cali y Manizales.	30
CUADRO 2: Preferencias por un gobierno militar vs. un gobierno civil	46
CUADRO 3: Cinco indicadores de sentimientos de confianza en el gobierno	47
CUADRO 4: Sentimiento de eficacia política	51
CUADRO 5: Opiniones sobre el gobierno del Presidente Turbay	70
CUADRO 6: Participación del magisterio en asociaciones de nivel comunitario	87
CUADRO 7: Participación de las educadoras en grupos informales que representan la comunidad local	93



	Página
CUADRO 8: Favores de los políticos	99
GRAFICO 1: Modelo explicativo del aprecio de las maestras por la comunidad política colombiana	39
GRAFICO 2: Modelo explicativo del apoyo de las maestras al régimen democrático colombiano	59

#### SIGLAS USADAS Y AGENCIAS OFICIALES CITADAS

ADPOSTAL = Administración Postal Nacional

CAIP = Centro de Atención Integral al Pre- escolar

TELECOM = Empresa Nacional de Telecomunicaciones

Acción Comunal = Asociación de Vecinos

Caja Agraria = Entidad Oficial de Crédito

## I - INTRODUCCION

Los maestros constituyen un pilar fundamental en el desarrollo de todo pueblo, porque a ellos confía la sociedad el futuro, encarnado en sus niños y adolescentes. Es tan importante su función que la influencia del educador a menudo se extiende más allá del recinto escolar y penetra en la comunidad que lo circunda.

Son varios los roles que un maestro puede desempeñar: guía moral y religioso de los alumnos, forjador de caracteres, amigo, conductor por las selvas del saber, agente socializador en el espacio de la política, consejero, instructor de artes y habilidades, entrenador físico, organizador de juegos y esparcimientos, asesor de padres de familia, promotor de la comunidad, comunicador e intérprete ante esta de los eventos políticos nacionales, etc. <sup>1/</sup>. De entre todos los roles aludidos, la atención de este estudio se centra en dos: el de agente socializador político y el de promotor de la comunidad, aunque en este último caso, únicamente en su aspecto político. Y porque el estudio solo se refiere a la Colombia contemporánea, su título reza: "El rol político actual del maestro colombiano en el aula y en la comunidad".

---

<sup>1/</sup> Sobre los varios roles del educador, y las diversas formas como son concebidos, ver Wilson ( 1962 ), Lauwerys ( 1967 ), Hoyle ( 1969 ), Musgrave y Taylor (1969), Grace ( 1972 ), Musgrave ( 1972 ), King et al ( 1973 ).

Son dos, pues los campos del saber a los que atañe el informe entre manos: primero y especialmente, el de la socialización política de la juventud, y segundo el de la vida política a nivel local <sup>1/</sup>. Conviene, antes, repasar y aclarar algunas nociones sobre los elementos constitutivos de dichos campos. Luego se propondrá, y se podrá entonces apreciar mejor, el objeto específico del presente trabajo, así como sus dificultades metodológicas. Por último y dentro de esta misma Introducción, se informará sobre los estudios de casos que sirven de base para los capítulos sustantivos que siguen a continuación.

---

<sup>1/</sup> Este estudio también encuadra en las áreas de la sociología de la educación, la sociología de las profesiones, y la sociología del desarrollo.

### A - La socialización política

Por socialización política se designan los procesos por medio de los cuales el individuo asimila actitudes, símbolos y comportamientos que se relacionan con el mundo político de la sociedad o comunidad en la cual vive. Esos procesos se extienden desde la infancia hasta la edad adulta, pero poseen particular importancia en los años de la niñez y la adolescencia. Para que una sociedad continúe funcionando con un mínimo de eficiencia y eficacia se requiere que sus nuevos miembros - niños y/o migrantes adultos- en alguna forma se identifiquen con ella, la estimen de manera positiva, conozcan y acepten sus principales reglas de juego en el campo político, adquieran la información y desarrollen las creencias, sentimientos y hábitos considerados como aceptables en dicho campo, reconozcan el sentido de los símbolos políticos, y sepan usarlos <sup>1/</sup>.

Pero el proceso de socialización política no se reduce a la grabación mecánica de unos contenidos y actitudes. Según su propia personalidad, sus experiencias anteriores y la credibilidad que le merece el agente que en cada caso específico busca enseñarle sobre el mundo político, el individuo modela en forma creativa su propia visión de dicho mundo y su idea sobre el rol que le corresponde desempeñar en él. Más aún, así como dicha visión e idea se refuerzan en cualquier edad de la vida como efecto de experien

---

<sup>1/</sup>Ver Hyman ( 1958 ), Hess y Torney ( 1967: 7-9 ), Greenstein ( 1968: XIV, 551-555 ), Dawson y Prewitt ( 1969: 6 ), Langton ( 1969: 4-5 ), Jennings y Niemi ( 1974: 5-7 ), Sears ( 1975: II, 95 ), Percheron et al. ( 1978: 36-45 ).

cias gratificantes y/o de nuevos datos acordes con los ya aceptados, así también evolucionan y pueden aun cambiar radicalmente bajo el impacto de experiencias negativas y/o de estímulos disonantes.

El aludido carácter idiosincrásico de la socialización política, así como su posible evolución con el golpe de los años, sugieren que este proceso de indoctrinación y formación cívica y política no induce necesariamente a una ciega aceptación del status quo, y explican por qué en todo régimen, aun en los totalitarios, surgen nuevas generaciones críticas -con frecuencia, solo parcialmente críticas- de sus antecesores, y dispuestas a explorar nuevos caminos.

Varios son los agentes llamados socializadores, es decir, aquellos que en una u otra forma, explícita o implícitamente, de manera ya directa, ya indirecta, llevan al individuo a desarrollar actitudes, lenguajes y comportamientos políticos, aceptables o tolerados por los sectores dominantes de la sociedad. Pero en la niñez y adolescencia desuellan como tales la familia, los maestros, los compañeros y los medios de comunicación. Si bien hubo autores quienes juzgaron la influencia de las instituciones educadoras sobre los niños mayor que la de los padres de éstos, hoy en día a los progenitores se les atribuye en la mayoría de los casos, mayor importancia que a los maestros en el proceso socializador <sup>1/</sup>. Ello, con todo, no significa en modo alguno que el peso de la

---

<sup>1/</sup> Téngase presente que los estudios sistemáticos de la socialización política datan solo de este siglo, en especial de la década del cincuenta en adelante. Entre quienes subrayan en exceso el rol socializador de la escuela o colegio sobresalen Almond y Verba (1963: 135-136), y Hess y Torney (1968:107-132). Pero un punto de vista más equilibrado se encuentra, por ejemplo, en Niemi (1973), Jennings y Niemi (1974:211-227 y 319-329), Tendin (1974) y Jennings y Niemi (1981).

formación política impartida por los educadores sea ínfimo. Se trata más bien de un peso considerable mas no abrumador.

Este hecho se aprecia mejor cuando se tiene en cuenta que es la escuela o colegio donde el niño acostumbra adentrarse por los vericuetos de la historia patria e identificar allí quiénes son sus héroes y prohombres dignos de estima y quiénes no, apreciar qué significa la democracia, cómo está constituida, quiénes y por qué participan en las grandes decisiones del gobierno, cuáles son los logros políticos del país y motivo de orgullo ciudadano, cuáles son sus instituciones fundamentales, en qué consisten los grandes problemas nacionales y cuál la posible vía política para su solución, cuáles las realizaciones y programas de los partidos, cuál la posición ocupada por la patria frente a otras naciones y su significado, etc. Allí también aprende el himno nacional y los cantares patrios y lo que ellos interpretan, los símbolos de la nación, y el respeto debido a la bandera, a los héroes y a las autoridades legítimas. El punto fundamental de este recuento, por demás incompleto, yace en el hecho de que, según sean las orientaciones políticas del maestro que en su momento trata uno cualquiera de los temas mencionados, o lo enseña discretamente a través de su ejemplo, así será el mensaje que recibe el niño. Por ejemplo, si el docente valora con hondura el régimen democrático, ponderará los esfuerzos del país por implantarlo y conservarlo. Y los alumnos así lo entenderán. Pero si, por el contrario, el maestro mira con desprecio la democracia, pro

yectará inevitablemente una imagen de ésta poco atractiva. Asimismo, puede acaso el maestro que considera inútil la participación en la política persuadir a sus alumnos que, a través de ésta, el ciudadano logra algo positivo?

Precisamente, el estudio entre manos busca, en su primera parte, explorar varias dimensiones de la imagen que sobre el mundo político abriga el maestro, y los conceptos de éste sobre algunos valores políticos que importa transmitir y fomentar entre los niños en el aula escolar.

#### B - La vida política a nivel local

Si por vida política a nivel local se considera aquella que bulle dentro de los límites de un municipio, un barrio o una vereda, dos de sus rasgos más significativos son la dependencia y la fragmentación. Porque las decisiones que la conciernen -salvo contadas excepciones- se suelen tomar en niveles políticos y administrativos superiores o distintos al nivel local, y porque los servicios prestados allí por el Estado suelen proporcionarse como en compartimientos estancos <sup>1/</sup>.

En un municipio colombiano, por ejemplo, coexisten colegios oficiales, estaciones de policía, agencias de la Caja Agraria, de TELECOM, de ADPOSTAL, hospitales, servi

---

<sup>1/</sup> Sobre la política a nivel local ver Birch ( 1959 ), Banfield ( 1961 ), Dahl ( 1961 ), Bulpit ( 1967 ), y Morgan con Kirkatrick ( 1972 ), entre otros.

cios de aseo, de agua y alcantarillado, de energía eléctrica, centros de recolección de impuestos, uno o más juzgados y varias otras dependencias oficiales. Se dice que estas 'coexisten' en la localidad o que allí la presencia del gobierno se encuentra 'fragmentada', porque aquellas agencias funcionan en forma aislada, inconexa, - así trabajen pared de por medio-, carentes de toda comunicación y de una entidad que como un cerebro y un corazón las coordine e integre.

Dichas dependencia y fragmentación se agudizan cuando se vuelve la mirada hacia el nivel local más reducido, que aquí se llamará "comunidad" y que corresponde a barrios o veredas <sup>1/</sup>. Allí funcionan una escuela -rara vez dos o más- quizás un puesto de salud o una subestación de policía, talvez un CAIP, y puede que otro establecimiento público. Allí llegan, sobre todo en el caso de los barrios de ciudad, la energía, el agua, los carros de aseo o los barrenderos, el cartero, las redes de telefonía y alcantarillado, etc., pero las entidades que suministran todos esos beneficios no permiten a la comunidad prácticamente control alguno sobre el servicio prestado.

---

<sup>1/</sup> No hay acuerdo entre los autores sobre qué se entiende por "comunidad", término ampliamente usado en todas las ciencias sociales. Para este estudio se adoptó la versión ecológica que define comunidad en función de un área territorial, y para los fines aquí considerados, en función de las subdivisiones de un municipio conocidas como barrios o veredas. Tales subdivisiones poseen, por cierto, un nombre propio que, cual símbolo de un subconjunto socialmente reconocido, distingue cada comunidad de cualquier otra. Ver Polsby ( 1968: III, 157 ) y Anderson y Anderson ( 1976 ).



Por otro lado, la comunidad no suele tener quien la represente en el mundo político -incluida en él la administración pública- que se extiende más allá de sus linderos. En un buen número de casos, sin embargo, las Juntas de Acción Comunal o entidades equivalentes lo hacen. Pero no es claro que así suceda en la mayoría de las comunidades del país. Téngase presente, además, que ocasionalmente un concejal u otro político también puede constituirse en vocero de una comunidad

Cuando en una comunidad surge el deseo de obtener un nuevo servicio público o de modificar uno ya existente, la aludida dependencia política y administrativa de la comunidad induce a sus gentes a desarrollar estrategias de comunicación y de presión que hagan sentir las preferencias comunitarias en los niveles donde se toman las decisiones del caso. Tales estrategias suelen tener como mecanismo propulsor sea un grupo informal, constituido por miembros prestantes y/o interesados en la comunidad, sea algunos miembros de la mesa directiva de una asociación local.

De otra parte y debido a la misma situación de dependencia y al sistema electivo de los congresistas, diputados y concejales, a la localidad vienen periódicamente los citados miembros de corporaciones públicas o quienes aspiran a serlo, en busca de reconocimiento, de oportunidades de servicio y, en el fondo, de apoyo electoral.

Así, la vida política a nivel de comunidad palpita en torno a las desarticuladas entidada

des oficiales que en ella trabajan o a ella sirven, a centros decisorios ubicados generalmente fuera del límite comunitario, y a políticas en busca de los votos de sus pobladores.

Aparte del rol socializador, la literatura atribuye a los maestros diversos roles al interior de la comunidad, los cuales varían sustancialmente según el nivel de desarrollo socio-económico de la sociedad respectiva <sup>1/</sup>. Se afirma así que, en las naciones muy atrasadas pero que inician el proceso de modernización o desarrollo -por ejemplo, cuando muchas de las antiguas colonias del Africa se embarcaron en la lucha por la independencia o empezaron a disfrutarla-, el educador con frecuencia se convierte en el líder político local. Porque en su propia comunidad, sumida en la ignorancia, el maestro sobresale por su saber y es la persona más capacitada tanto para articular las necesidades de la localidad, como para tratar con las autoridades nacionales. Se constituye también el institutor en un elemento que atrae la atención de los políticos regionales y nacionales, quienes buscarán convertirlo en intermediario, en una pirámide de relaciones clientelista. De ahí que aquellos también traten de controlar el nombramiento y la ubicación de los maestros. Como consecuencia, el magisterio resulta ser una ocupación

---

<sup>1/</sup> Las notas siguientes se basan en buena parte en Coleman ( 1965 ) Rogers y Svenning ( 1969 ), Scott y Kerkvliet ( 1973 ) y Dove ( 1980 ).

que favorece particularmente la movilidad social vertical y que por lo tanto es muy apetecida por personas de gran capacidad y ambición en la comunidad.

En la medida en que la sociedad se moderniza, y por ende en la medida en que la educación se universaliza, el educador pierde status en su comunidad. Su preeminencia como intermediario en las relaciones clientelistas disminuye, sea porque le surgen otros émulos en el liderazgo local, sea porque el creciente suministro de servicios estatales a la comunidad de por sí debilita las relaciones patrón/cliente. El docente se convierte, entonces, en una persona que puede o no ser líder político de la comunidad -dependiendo principalmente de su personalidad- y que si lo pretende, tiene que compartir ese liderazgo con otros. Sin embargo, y en especial en la comunidad rural que se moderniza, el maestro puede continuar desempeñando un liderazgo, ya no político sino social, propio del técnico y del agente de cambio social, o sea, de la persona que, por un lado, difunde nuevos conocimientos científicos y habilidades técnicas en su rededor, y por otro, promueve deliberadamente el cambio en las costumbres, los modos de producción y comercialización, y las interrelaciones entre personas y grupos.

El presente estudio investiga entonces, algunos aspectos de la vida política a nivel de comunidad, en particular el rol desempeñado en ella por el maestro oficial. En concreto, busca saber hasta dónde y cómo actúa él en los grupos que representan la comunidad ante las agencias oficiales, o colabora con ellos, y cuál es su papel frente a los

políticos que llegan a la comunidad solicitando el apoyo de sus habitantes.

### C - Los aspectos metodológicos

#### 1) Los problemas de fondo

La investigación sobre la cual aquí se in forma tropezó con dos dificultades principales. Primero, son muy escasos los estudios previos sobre el rol político del maestro en el aula, y casi nulos los que escrutan su papel asimismo político en la comunidad 1/. Los primeros, por ejemplo, sugieren con vigor que algunos maestros estadounidenses ejercen una influencia considerable en la socialización política de sus alumnos, pero el punto no ha sido precisado aún con toda la severidad del caso 2/. Menos aún se sabe sobre la influencia socializadora del maestro colom-

---

1/ Sobre el papel político del maestro en la escuela o colegio han reunido datos parciales, aunque sólidos, Hess y Torney ( 1968: 107-132), Ehman ( 1969 ), y Jennings y Niemi ( 1974: 181-248 ). Existen otros varios estudios que exploran la relación entre el contenido de los textos de instrucción cívica y política -o similares- y los conocimientos y/o actitudes de los jóvenes, tales como Almond y Verba ( 1963: 361-363 ), Litt ( 1963 ) y Liebschutz y Niemi ( 1974 ). Otros autores han explorado la asociación que puede existir entre las actitudes políticas de los niños y ciertos rasgos estructurales de la escuela, tales como Langton ( 1967 ), y Prewitt et al. ( 1970 ).

2/ Entre otras razones, porque no se ha utilizado la metodología adecuada. Pues los estudios hechos en los Estados Unidos se basan ( a ) en el grado de coincidencia entre los porcentajes globales de maestros que expresan un determinado punto de vista y el correspondiente guarismo de sus alumnos -tal es el caso de Hess y Torney, 1967. ( b ) En correlaciones de las actitudes de los alumnos confrontadas ya con las de sus padres, ya con las de sus maestros del área de sociales - caso de Niemi y Jennings, 1974. Estas técnicas de análisis permiten, sin embargo, solo una aproximación al tema. Dada la complejidad del impacto de los diversos agentes socializadores -comentada enseguida en el texto-, las técnicas requeridas para un estudio exacto y plenamente confiable son los estudios longitudinales y los experimentales, inexistente- según parece- aquellos y estos hasta la fecha.

biano, pero lo poco conocido apunta hacia un impacto más débil todavía que en el caso de los Estados Unidos <sup>1/</sup>. El punto lo ilustra Reading quien, basado en una encuesta hecha entre más de 5.000 niños colombianos de primaria y secundaria, cuyos resultados fueron comparados con datos equivalentes de los Estados Unidos, propone las dos siguientes hipótesis:

- ( 1 ) "El colegio/escuela, particularmente en sociedades que no están experimentando un rápido cambio social se puede caracterizar con mayor precisión como un agente reforzador de los valores básicos adquiridos previamente por el niño, los cuales por cierto éste continúa asimilando de otros agentes, que como un agente socializador primario a título propio".

---

<sup>1/</sup> Ver Reading ( 1971: 147-192 ) y Lecuana ( 1970: 120-121 ). Heggen ( 1969 ) estudió el impacto de los contenidos de los textos de cívica y de las 'relaciones estructurales' propiciadas por el colegio, sobre las actitudes políticas de estudiantes de secundaria de Bogotá. Años después Bonilla ( 1976 ), investigó el proceso de transmisión de las ideologías mediante un análisis de contenido de los textos de lectura en cinco instituciones de primaria, un sondeo sobre la asimilación de dichos contenidos por parte de los niños, y una tipología de la estructura organizacional del sistema educativo.

- ( 2 ) "El colegio/escuela en Colombia no ejerce un rol 'liberador' (" disengaging role ) ni proporciona al niño experiencias relevantes desde un punto de vista institucional" - experiencias que capaciten al niño para desempeñar los roles que las instituciones políticas más tarde le exijan <sup>1/</sup>.

Lo que todos los referidos estudios mejor documentan es el segundo gran problema enfrentado por esta investigación, a saber, dado que no son uno sino varios los agentes socializadores -padres, hermanos, otros familiares, compañeros de colegio o amigos, maestros ( numerosos para el niño de la ciudad ), medios de comunicación, dirigentes comunales, sacerdotes, etc.- es extremadamente difícil precisar qué actitud política del joven se debe a cuál agente socializador y en qué medida.

Más aún, el escrutinio del antedicho proceso es intrincado no solo por la multiplicidad de los agentes socializadores sino porque ( a ) los diversos agentes no siempre coinciden en tener puntos de vista similares sobre el mundo político. Así como unos pueden reforzar lo que otros plantaran o cultivaran, agentes hay que lo pueden destruir ; ( b ) cada joven no es igualmente receptivo a todos los agentes; ( c ) unos agentes - particular los padres - seleccionan en

---

<sup>1/</sup> Reading ( 1971: 187 ) Nuestra traducción.

gran medida los contactos del niño con otros agentes- por ejemplo, le filtran sus amistades, etc; ( d ) la influencia de cualquier agente a veces es directa y/o explícita, a veces indirecta y/o tácita; ( e ) en una misma edad no todos los niños tienen igual desarrollo intelectual o atribuyen la misma importancia a un tema político; y ( f ) el niño hace síntesis muy personales, y por ende originales, de sus diversas experiencias socializadoras <sup>1/</sup>.

En estas circunstancias saber a ciencia cierta qué tanto influye el maestro en las actitudes políticas de sus alumnos, cómo, en qué circunstancias, y por qué, resulta en verdad tarea de romanos, todavía por acometerse y que ciertamente no se emprenderá en este estudio. Para los fines del mismo, se presupone más bien, que el maestro influye en alguna manera sobre las actitudes políticas de sus alumnos y se exploran algunos contenidos y formas de tal influencia.

En cuanto al rol político del maestro en la comunidad, el segundo tema central de esta investigación, la literatura es todavía más pobre y será reseñada en el capítulo III. En lo que atañe a problemas metodológicos originados en una tal penuria de estudios previos, con-

---

<sup>1/</sup> Estos planteamientos se apoyan parcialmente en Dennis ( 1968 ), Greenstein ( 1970 ), March ( 1971 ), y Searing et alii ( 1973 ).

viene destacar que la ausencia de datos comparables limita sustancialmente la posibilidad de apreciar los significados más profundos de un hallazgo concreto. Esta limitación será palpable en el citado capítulo.

## 2) La muestra

El estudio sobre el cual se está informando se basa primordialmente sobre dos series de entrevistas, una a 94 maestras de escuela primaria oficial, y otra a 168 miembros de las comunidades donde aquellas enseñan. Como fuentes complementarias de datos figuran dos: primera, los cuadernos de tareas de los alumnos de las institutoras entrevistadas, los cuales fueron sometidos a un sumario análisis de contenido. Segunda, las actas de observación levantadas en cada una de las escuelas donde se entrevistó a una o más maestras <sup>1/</sup>.

La muestra de 94 educadoras en realidad consta de dos submuestras: una principal de 81 docentes que enseñan en escuelas tradicionales y una segunda de 13 maestras provenientes de las llamadas "Escuelas Nuevas", establecimientos que experi

---

<sup>1/</sup> Solo se incluyeron "maestras" en la muestra porque aproximadamente el 80% del magisterio de la enseñanza primaria oficial es del sexo femenino. Ver DANE, Boletín Mensual de Estadística 338 (septiembre, 1979) 75. Por incluir solo maestras se puede, además, mantener constante el factor 'sexo' y reducir el tamaño de la muestra.



mentan un novedoso programa para el sector rural <sup>1/</sup>.

( a ) La submuestra de escuelas tradicionales

La submuestra principal se hizo en escuelas tradicionales de dos departamentos, Antioquia y Magdalena. Estos departamentos fueron escogidos por cinco razones: ( i ) los escasos recursos disponibles para esta investigación no permitían una muestra nacional - ni esta se requería para arrojar luz abundante sobre los temas aquí escogidos. Bastaba entonces el estudio de dos departamentos, tomados como "casos". ( ii ) Antioquia y Magdalena representan dos sectores educativos bien distintos. Pues el primero de estos departamentos sobresale en la república por su avanzada organización educativa y la relativamente alta calificación de sus educadores. Aspectos en los cuales el segundo, por cierto, no se distingue. ( iii ) Antioquia y Magdalena reflejan dos subculturas diferentes dentro de la nación, y solo dos, la antioqueña o paisa, y la caribe o costeña. Lo cual permite 'controlar' las diferencias regionales o culturales en el análisis de los datos. ( iv ) El clientelismo político, tan vinculado en el parecer de algunos a los nombramientos y a la actividad política del

---

<sup>1/</sup> En 1976 existían 28.696 establecimientos oficiales de enseñanza primaria en todo el país, 7.684 en áreas urbanas y 21.012 en zonas rurales. Ver Boletín Mensual de Estadística, op. cit., pp. 110-112. A finales de 1980 cerca de 600 de dichos establecimientos seguían el sistema de la "Escuela Nueva". La escuela tradicional regía más del 95% de la enseñanza primaria del país.

magisterio, ha sobresalido en la Costa, mas no así en Antioquia. Y (v) el autor del estudio se encuentra ya bastante familiarizado con los dos Departamentos en virtud de trabajo anterior <sup>1/</sup>.

En cada departamento se buscó conformar una muestra que incluyese cierta diversidad de contextos, para lo cual se optó por ir a dos municipios urbanos y a otros tantos rurales, y en cada municipio visitar cuatro escuelas.

Por municipio urbano se entendió uno de los más poblados del departamento - Medellín y Envigado en Antioquia, Santa Marta y Ciénaga en Magdalena-, y por rural uno cuya cabecera tuviese menos de 3.000 habitantes, según el censo de 1973 <sup>2/</sup>. De entre los varios municipios rurales que cumplían con este criterio se seleccionaron aquellos que presentaban en forma simultánea un nivel moderado de minifundio, una distribución relativamente equilibrada de la tierra entre explotaciones ganaderas y explotaciones agrícolas, y una

---

<sup>1/</sup> Gómez y Losada ( 1982 )

<sup>2/</sup> Las cabeceras municipales de Medellín, Envigado, Santa Marta y Ciénaga tenían, respectivamente, 1.122.099, 67.199, 110.161 y 44.409 habitantes en 1973. Ver DANE, XIV Censo Nacional de Población y III de Vivienda - Resumen Nacional.

cierta igualdad en la votación de los partidos tradicionales <sup>1/</sup>. Finalmente, de los subconjuntos así constituidos en cada departamento, se escogieron dos municipios con, relativamente, fácil ascenso. Los municipios rurales antioqueños elegidos conforme a estos criterios fueron Giraldo y Montebello, y los samarios, Guamal y Remolino. El cuadro siguiente ilustra la diversidad de localidades incluida en la submuestra de escuelas tradicionales:

<u>Municipios seleccionados</u>			
	<u>Región antioqueña</u>	<u>Región costeña</u>	<u>Total</u>
Zona urbana	Medellín Envigado	Santa Marta Ciénaga	4
Zona rural	Giraldo Montebello	Guamal Remolino	4
Total	4	4	8

---

<sup>1/</sup> La razón para fijar estos criterios se funda en el deseo de poder contar con un conjunto de municipios rurales lo más posible comparables entre sí en términos tanto socio-económicos como políticos. Los criterios operativos para la mencionada selección fueron: (a) Municipios con una superficie promedio para sus unidades de explotación agropecuaria entre 3.0 y 9.0 Has. (b) Municipios en donde se dedique a la ganadería máximo un 50% del área de las explotaciones agropecuarias. Y (c), municipios en donde ninguno de los dos partidos tradicionales haya obtenido más del 65% del total de los votos en las elecciones de 1980. Los datos para (a) y (b) se tomaron de DANE, Censo agropecuario 1970-1971; y para (c), de Registraduría Nacional del Estado Civil, Estadísticas electorales - Marzo 9 de 1980. En la práctica, dada la abundancia de municipios ganaderos en Magdalena, se impuso extender sustancialmente el porcentaje de área dedicada a la ganadería recién propuesto a fin de poder seleccionar los dos municipios rurales requeridos en ese departamento.

En cada municipio se identificaron al azar cuatro escuelas. Pero en el caso de las ciudades el sorteo se hizo entre las escuelas del casco urbano y de barrios populares, en tanto que en los municipios rurales solo se visitaron escuelas de vereda. Así, en total, se seleccionaron 32 centros educativos.

Como la mayoría de las escuelas rurales es atendida por solo una maestra, se determinó entrevistar en ellas todo el personal que allí enseñaba. De hecho, en los 16 establecimientos rurales de tipo tradicional seleccionados para este estudio se hicieron 19 entrevistas, o sea 1.2 encuestas por escuela rural. Pero como en cada escuela urbana suele enseñar un número mayor de maestros - 9.7 docentes por escuela urbana en Antioquia, 9.0 en Magdalena-, se ordenó entrevistar tres o cuatro nada más, seleccionados aleatoriamente entre los que enseñan a nivel de segundo año o cursos superiores de primaria -porque solo a partir del citado nivel se da un énfasis significativo a la historia, elementos de cívica, etc. En realidad, se encuestaron 3.9 maestras por escuela urbana <sup>1/</sup>.

(b) La muestra de "Escuelas Nuevas".

La "Escuela Nueva" se inició en 1976 como un programa experimental destinado a implantar un nuevo currículo, mejor adaptado y más flexible, apto solo

---

<sup>1/</sup> El cuestionario empleado para ese propósito se encuentra en el Apéndice A.

para las escuelas rurales que, como se indicó, suelen estar a cargo de solo uno o dos educadores. En vista de que en dichas escuelas se propicia deliberadamente una participación más activa de los alumnos en la programación y organización de sus actividades, cabría pensar en un rol político diferente desarrollado por sus maestras como agentes socializadoras. Por esa razón se juzgó oportuno incluir en este estudio una submuestra de escuelas nuevas, así fuese solo con el fin de explorar tentativamente el tema. Para este propósito, de una lista de municipios con escuelas nuevas constituídas antes de 1979 se tomaron arbitrariamente dos, San Vicente de Chucurí ( en Santander ) y Floresta ( en Boyacá ). En dichas localidades se seleccionaron al azar 10 escuelas nuevas y en ellas se entrevistaron en total 13 maestras <sup>1/</sup>.

La muestra total se divide entonces así:

	<u>Número de maestras entrevistadas</u>		<u>Total</u>
	<u>Escuelas tradicionales</u>	<u>Escuelas nuevas</u>	
	Región antioqueña	Región costeña	
Zona Urb.	30	32	62
Zona Rural	8	11	32
Total	38	43	94

<sup>1/</sup> El cuestionario que se les administró es el mismo que se usó con los maestros de escuelas tradicionales y que se halla en el Apéndice A.

### 3) La entrevista a miembros de la comunidad

A fin de reunir datos parciales sobre el papel del maestro en la comunidad, se consideró importante realizar no menos de cuatro encuestas a informantes selectos o personas con alguna prestancia social en el barrio o vereda donde se encontraba la escuela visitada. Por ejemplo, a miembros de Mesa Directiva de la Junta de Acción Comunal -si esta existía-, a directivos de otras posibles asociaciones locales, a tenderos, etc. Se hicieron así 128 entrevistas en comunidades con escuela tradicional, y cuarenta en comunidades donde se ha organizado la escuela nueva<sup>1/</sup>.

### 4) Las encuestadoras

Dado que se temía una excesiva reserva por parte de las maestras si un hombre llegaba a entrevistarlas -pues se pensaba que las dichas educadoras difícilmente dejarían de tomarlo como un funcionario oficial del Departamento o del Ministerio de Educación-, se decidió valerse de entrevistadoras<sup>2/</sup>. Estas fueron dos jóvenes con grado universitario obtenido uno o dos años antes, y con experiencia probada en encuestas.

---

<sup>1/</sup> El cuestionario empleado para este fin se encuentra en el Apéndice B.

<sup>2/</sup> Téngase presente que los supervisores e inspectores oficiales de primaria son siempre hombres. Solo una maestra rehusó contestar el cuestionario que le propusieron las encuestadoras.

Dichas encuestadoras hicieron no solo las entrevistas a las maestras, sino las que se llevaron a cabo entre los miembros de la comunidad. Además, realizarón la recolección de datos para el análisis de contenido de los cuadernos de tareas de los alumnos, y levantaron las actas de observación de cada escuela visitada. En esta labor emplearon las casi diez semanas que van del 14 de septiembre al 18 de noviembre de 1981.

Con las anteriores notas metodológicas y las consideraciones teóricas que las precedieron tiene el lector la introducción necesaria para poder evaluar el contenido de los capítulos que vienen.

## II - EL MAESTRO DE PRIMARIA COMO AGENTE SOCIALIZADOR EN MATERIAS POLITICAS

Si bien no es claro cuánto y cómo influye el maestro sobre las actividades y preferencias políticas de sus alumnos, sería torpe negar que en alguna forma lo hace. Por lo que expone o deja de exponer, por lo que aprueba o reprueba, por sus gestos y el timbre de su voz, el educador tiene múltiples oportunidades de contribuir a plasmar la mente y el corazón de los futuros ciudadanos. Tanto más cuanto que su contacto con los alumnos es directo, relativamente prolongado, y repetido día tras día. Como los libros generalmente no enseñan por sí solos, tienen que ser interpretados por alguien. Por eso importa conocer qué piensa el maestro sobre la política, ya que él solo entregará a sus discípulos lo que abunde en su interior 1/.

A continuación, tras reseñar los estudios conocidos sobre actitudes políticas del magisterio, se discutirán los hallazgos hechos en esta investigación, relativos a la imagen de mundo político abrigada por el maestro colombiano, y a los conceptos de este sobre valores políticos que importa inculcar a los educandos 2/.

---

1/ Téngase presente, sin embargo, que la relación entre actitudes y comportamientos -así sean solo comportamientos verbales- no es de perfecta correspondencia. Diversas circunstancias pueden inhibir, al menos parcial y/o temporalmente, los comportamientos más acordes con las actitudes propias.

2/ Sea este el momento de indicar qué se entiende aquí por "actitudes". Descriptivamente, por ellas se designan todos los valores, preferencias, prejuicios, sentimientos, creencias, predisposiciones, etc, de una persona. Ver al respecto Smith (1973). Por otro lado, bajo los conceptos "mundo de la política" y el adjetivo "político(a)" se encubren todas las interacciones que tienen que ver con el reparto perentorio de valores a nivel de toda la sociedad. Ver, vgr. el artículo de D. Easton sobre la "ciencia política" (1968).



### A - Los estudios previos

A pesar de la importancia reconocida del tema, poco han sido escrutadas las actitudes políticas del magisterio, tanto en Colombia como en otros países. Empezando por estos últimos, el estudio más completo del que se tiene noticia fue llevado a efecto en los Estados Unidos en la década del sesenta por H. Zeigler <sup>1/</sup>. Según este autor, los educadores estadounidenses se caracterizan por el conservatismo ideológico, la aceptación del orden establecido en el campo político, y el temor a asumir riesgos en dicho campo. Sin embargo, una porción minoritaria pero significativa de los maestros mira el mundo de la política con cinismo y se siente marginada de él. Aun cuando los mismos educadores profesan puntos de vista muy diversos sobre el grado de actividad política proselitista que le queda bien al maestro desarrollar fuera del recinto escolar, casi todos coinciden en estimar muy aconsejable una relativa imparcialidad política dentro del aula. Así mismo, la gran mayoría tiende a evitar la discusión de aspectos negativos de la política en el transcurso de sus clases .

Una serie de encuestas, realizadas esta vez en Italia, reveló entre los maestros una notable resistencia al cambio, proveniente del conservatismo político que también allí los distingue <sup>2/</sup>.

---

<sup>1/</sup> Ver Zeigler ( 1966, 1967 ). El estudio se basa en 803 entrevistas a profesores de secundaria del Estado de Oregon.

<sup>2/</sup> Barbagli y Dei ( 1969 ).

En Francia, por el contrario, los institutores se inclinan en su mayoría por la izquierda. Así lo revelan los estudios del comportamiento político de los sindicatos docentes y de las preferencias electorales de los maestros de primaria y los profesores de secundaria<sup>1/</sup>. Empero, no parece existir en dicho país una investigación que descubra el mundo político, con todos sus principales contornos, luces y sombras, que puede anidar en el interior de maestros y profesores, ni menos cuál es el impacto de las actitudes políticas de estos sobre sus educandos<sup>2/</sup>.

En los primeros años de la década del sesenta se escrutó parcialmente el tipo de valores culturales que los maestros venezolanos de primaria oficial juzgaban importantes de transmitir a sus discípulos<sup>3/</sup>. Fue notable encontrar que, aun cuando fundamentales, son muy

---

1/ Ver Gerbot ( 1976 ) y Bacot ( 1977 ). Adviértase que las actitudes predominantes en el magisterio pueden evolucionar con el decurso de los años. Por eso a juzgar por la creciente actividad huelguística del magisterio conocida en las últimas dos décadas en varios países de Occidente, el conservatismo que antaño pudo caracterizarlo tal vez ha disminuido y en algunos casos quizás desaparecido. Sobre dicha actividad huelguística ver Muir ( 1968 ), Cole ( 1969 ), Alutto y Belasco ( 1973 ), y Fox ( 1976 ) a propósito de los Estados Unidos; en relación con Inglaterra y Gales, Coates ( 1972 ); a propósito de Australia, Bessant y Sapull ( 1973 ); con respecto a Francia, Shorter y Tilly ( 1974 ); y en lo concerniente al caso colombiano, Gómez y Losada ( 1982 ).

2/ Así lo revela una inspección de las obras francesas más connotadas en el área de la socialización política, a saber, Roig y Billon-Grand ( 1968 ), Percheron ( 1971, 1974 ), Dupoirier y Percheron ( 1975 ), Percheron et al. ( 1978 ) y Mossuz-Lavau ( 1979 ). Durante el Desarrollo de la presente investigación no fue posible lograr acceso al estudio de Rokkan ( 1955 ), relacionado, según parece, con las actitudes políticas de los maestros en siete países europeos.

3/ Albornoz ( 1962 ). Se utilizó una muestra de 711 docentes que ejercían en el Distrito Federal de Venezuela.

pocos y generales los valores políticos que dichos educadores relievan, a saber, el respeto por los símbolos nacionales ( 89% ), el respeto a las leyes ( 79% ) y el servicio a la patria ( 73% ). Pero no se escudriñó entonces ninguna otra actitud política del magisterio.

Una década después, esta vez en la ciudad de México, se investigó la distribución de los maestros de primaria frente a una escala de "radicalidad-conservadurismo" 1/. Se pudo entonces constatar una amplia gama de posiciones a lo largo de dicha escala. Mirando más de cerca los datos es posible notar una moderada fragmentación en dos bloques bien distintos, uno inclinado hacia el conservatismo mitigado, y el otro hacia un radicalismo sobrio. Por otro lado se descubrió un grupo muy minoritario que abriga posiciones radicales extremas.

Frente a los escasos pero sugestivos estudios extranjeros así reseñados, en Colombia las actitudes políticas del magisterio son casi por completo terra incognita. Las únicas excepciones conocidas, y aun ellas solo parciales, están constituídas por sendas exploraciones de Lecuona ( 1970 ) y Parra ( 1981 ). El primero propuso un cuestionario a un pequeño número de maestros de quinto año de primaria de distintos establecimientos educativos ( N=9 ), con el fin de indagar qué tanto tiempo dedicaban en clase dichos

---

1/ Duplá ( 1975 ).

educadores a una serie de temas básicos sobre la democracia y el gobierno, y qué importancia personal les atribuían comparados con otros temas de enseñanza <sup>1/</sup>. Lecuona cotejó luego estas respuestas con las dadas a idénticas cuestiones por una muestra de maestros norteamericanos, y concluyó que los educadores colombianos en conjunto tratan con mucha menor frecuencia que los norteamericanos temas fundamentales relativos a la democracia y a la forma de gobierno del país, y que lo hacen en una forma menos planificada y sistemática que estos <sup>2/</sup>.

Parra, por su parte, investigó los objetivos primarios de la actividad docente entre 400 maestros de primaria, tanto urbanos como rurales. Inquiridos estos sobre cuál de tres objetivos mencionados - a saber, formar ciudadanos, hacer la enseñanza útil para la comunidad, y transmitir conocimientos- consideraban como primario en su tarea educativa, surgió un acuerdo abrumador para destacar el primer objetivo, o sea, formar ciudadanos. Lo cual revela que los maestros tienen muy presente el mundo político -en su sentido más amplio- como punto de referencia final de su esfuerzo educativo. Pero en

---

<sup>1/</sup> El estudio de Lecuona versó sobre el proceso de socialización política de 313 niñas y niños de último año de primaria en Popayán, comparados con una muestra de niños de una ciudad norteamericana (Tallahassee, Florida). Como complemento al cuestionario propuesto a los niños, dicho autor entrevistó también a sus maestros.

<sup>2/</sup> Lecuona ( 1970: 113-121 ).

dicha investigación tampoco se exploraron más actitudes políticas <sup>1/</sup>.

De otra parte, el estudio de las huelgas del magisterio colombiano, en auge a lo largo de los últimos veinte años, pone de manifiesto una creciente radicalización política a nivel de sus líderes sindicales, pero no arroja luz a satisfacción con respecto a las actitudes políticas predominantes en la base <sup>2/</sup>. El estudio entre manos pretende, por cierto, llenar una parte de ese vacío.

#### B - Actitudes políticas de los maestros

Se presentan en seguida algunos hallazgos relativos a la visión de las institutoras sobre el mundo político que las rodea, y sobre su misión como agentes principales en la socialización política de la juventud, los cuales responden a las siguientes preguntas: Como colombianos, de qué se sienten orgullosos los maestros ? Creen éstos conveniente inculcar entre los niños el aprecio por los héroes de la Independencia ? Qué opinan sobre los dirigentes colombianos en general ? Prefieren los educadores un gobierno civil sobre un militar ? Tienen confianza en el Gobierno ? Se sienten capaces de influir sobre

---

<sup>1/</sup> Se pueden consultar algunas referencias esporádicas e intuitivas sobre las concepciones políticas del magisterio colombiano en Torres ( 1977: 93-97, 180-184 ), Ferro ( 1978 : 138 ss. ) y Pass ( 1979: 115 ss ).

<sup>2/</sup> Ver Gómez y Losada ( 1982 ).

las decisiones públicas ? En principio, juzgan ellos importante votar en las elecciones? Lo hacen ? Son los maestros conservadores, liberales, o qué ? Qué grado de información política demuestran ? Qué piensan del gobierno actual ?

1) Los motivos de orgullo nacional

A las maestras se propuso la siguiente pregunta, que por cierto también fue respondida hace poco por la población adulta de Cali y de Manizales. Lo cual tiene la ventaja de permitir una útil comparación:

La gente en otros países se siente especialmente orgullosa de algunas cosas de su propia patria. Y así lo dicen. Si un extranjero le preguntara: "Como colombiana, de qué se siente usted particularmente orgullosa?", usted que le respondería?

Las respuestas a esta pregunta se dispersan sobre un muy amplio espectro de motivos, entre los cuales sobresalen, tanto en el caso de las educadoras, como en el de la población adulta de Cali y Manizales, los tres motivos señalados en el Cuadro 1 <sup>1/</sup>.

---

<sup>1/</sup> El estudio de Cali se hizo a finales de 1979 sobre una muestra aleatoria, estratificada, por conglomerados, representativa de toda la población de 18 y más años entonces residente en la ciudad. Ver Losada ( 1980 ). El mismo universo y el mismo tipo de muestra constituyeron la base del estudio de Manizales, realizado a comienzos de 1981. Ver Losada ( 1981 ).

## CUADRO 1

PRINCIPALES MOTIVOS DE ORGULLO COMO COLOMBIANOS,  
 DEMOSTRADOS POR LOS MAESTROS Y POR LA POBLACION  
 ADULTA DE CALI Y MANIZALES

"Como colombiano de qué se siente usted particularmente orgulloso ?"

<u>Motivos más frecuentes de orgullo</u>	<u>Porcentaje de personas que lo mencionan</u>		
	Maestros	Población adulta de Cali      Manizales	
<u>El modo de vivir de la gente, su bondad, y otras <u>cu</u>alidades <u>humanas de la población</u></u>	24	13	12
La libertad que tenemos. La democracia del país	17	24	15
<u>Sus paisajes, topografía, variedad de climas y otras riquezas naturales</u>	11	20	13
De nada	10	4	6
N	(94)	(822)	(1007)

FUENTES: Para los datos de Cali, Losada ( 1980 )  
 Para los datos de Manizales, Losada ( 1981 )

NOTA: La pregunta era de final abierto. Los criterios de codificación de las respuestas fueron idénticos en los tres casos.

Tal como se aprecia en el Cuadro, a las maestras causa especial orgullo ante todo la calidad humana de la población colombiana, luego las libertades y democracia vigentes en el país, y en tercer lugar las riquezas naturales de este. El segundo motivo es de subrayarse por dos razones: Primera, porque muchas personas no son conscientes de lo mucho que algunos de sus conciudadanos, incluidos por supuesto un número no despreciable de maestros, aprecian el régimen de libertades y de democracia que ellos conocen en el país. Segundo, porque, no obstante el número no despreciable recién aludido, da qué pensar el hecho de que el porcentaje de educadoras ( 17% ) que destacan los citados valores es menor que el registrado en Cali ( 24% ), aunque prácticamente igual al descubierto en Manizales ( 15% ). Lo cual apunta hacia una estima por la democracia colombiana menos extendida entre los docentes que entre algunos sectores de la población -por ejemplo, la población adulta de una de las más populosas ciudades del país. Conviene señalar aquí que, entre los maestros estudiados, el aprecio por la democracia se encuentra más extendido en Magdalena ( 25% ) que en Antioquia ( 11% ).

El otro punto digno de subrayarse es el porcentaje, bajo en sí pero un poco más alto entre los maestros ( 10% ) que entre los habitantes de Cali ( 4% ) y de Manizales ( 6% ), de personas que, como colombianas, no se sienten orgullosas de nada. Cabe entonces preguntarse: qué amor por la nación y por sus tradiciones y costumbres políticas puede despertar esa minoría de maestros a quien nada de su patria orgullece ?



2) El aprecio por los héroes de la independencia .

A los educadores entrevistados se les inquirió :

Qué tan importante le parece a usted inculcar a los niños un gran aprecio por los héroes de la Independencia, Bolívar, Santander, etc. ?

Las respuestas fueron :	Muy importante	66%
	Importante, pero no mucho	30%
	Poco importante	<u>4%</u>
		100% ( N=94 )

Así, pues, dos tercios de las maestras juzgan de gran importancia inculcar a los niños un elevado aprecio por los héroes patrios. El resto revela una reserva moderada al respecto, y aun una radical -en por lo menos el 4% de los casos-. En realidad, la reserva puede provenir de uno o varios motivos. Por ejemplo, es posible que "ese importante pero no mucho" sea simple consecuencia de una jerarquización de finalidades de la docencia, en la cual quizás figuran otros objetivos políticos todavía más básicos; o puede reflejar una actitud un tanto crítica, en cuanto se le conocen limitaciones y defectos humanos a los héroes, y en ese sentido un maestro no los consideraría merecedores de tanto estimación: o quizás una actitud todavía más negativa, en la medida en que algunos consideran la Independencia un conflic

to "burgués", sin trascendencia para los "explotados". Por desgracia, no se dispone de elementos de juicio suficientes para establecer cuál de estas interpretaciones u otra explica mejor el porcentaje de respuestas con reserva aquí comentado. Conviene sí anotar que los casos de reserva radical se registran ante todo en las zonas urbanas de Antioquia.

Es oportuno mencionar en este respecto algunos detalles dicientes observados en las escuelas visitadas. En más de la mitad de las mismas el aula carece de todo símbolo patrio. O sea, en ninguna parte se ve allí un cuadro de Bolívar o Santander o cualquier otro héroe o prohombre de la patria, ni tampoco una bandera o el escudo nacional. Ni siquiera una tercera parte de las escuelas posee una bandera nacional con la cual se celebre periódicamente la ceremonia, emotiva pero llena de significado, de izar en gesto solemne el pabellón patrio. Solo un 33% de las escuelas, sea en Antioquia, sea en Magdalena, cuenta con un mástil para este acto.

Más aún, se descubrió que en la mitad o más de las escuelas no se iza la bandera sino una o dos veces al año, o solo en algunas fiestas nacionales. Y en algunas, a todo lo largo del año literalmente nunca se le rinde un homenaje a la bandera, o se lo hace en forma desgarbada. Véase a este propósito dos de las actas de observación levantadas al visitar las escuelas. "Al jefe de núcleo no le parece importante ( izar la bandera ), ni a las maestras tampoco" ( Una escuela de Antioquia).

"La izada de bandera consistió en escuchar un disco con el himno nacional. Poca seriedad se notó tanto en los alumnos como en los maestros. No se izó la bandera porque una alumna la tenía en su casa". ( Una escuela de Magdalena ). En con\_ traposición , un tercio de las escuelas visitadas celebra semanal o quincenalmente la ceremonia de izar la bandera.

Estas dos observaciones, pocas pero significativas, junto con las respuestas a la pre\_ gunta recién comentada, sugieren que en no pocas escuelas oficiales es, hoy en día, casi nulo el cultivo deliberado del amor patrio en los niños.

Conviene relatar aquí un hallazgo pertinente pero relativo a una actitud en cierto sentido totalmente opuesta a la recién tratada. A los miembros selectos de la co\_ munidad donde funciona la escuela, a quienes se entrevistó para este estudio, se preguntó: "Han oído que la(s) maestra (s) actual(s) enseñe(n) himnos revoluciona\_ rios a los niños ?". El 97% contestó "No", y un 2% "Sí". (N=168 ). Este repar\_ to de respuestas no varía si se compara, sea la escuela rural con la urbana, sea el Departamento de Antioquia con el de Magdalena.

### 3) La opinión sobre la clase dirigente colombiana

A las educadoras se propusieron las dos preguntas siguientes :

No obstante los defectos que tiene todo grupo humano, cómo calificaría usted en general la clase dirigente colombiana de

los últimos veinte años ? Como progresista ?  como tradicionalista ?

Considera usted a esa misma clase dirigente, en conjunto, capaz y hábil ?  incapaz ?

En relación con la primera cuestión, las respuestas fueron :

Tradicionalistas	66%
Progresistas	28
No respondió	<u>6</u>
	100% (N=94 )

Y a propósito de la segunda pregunta :

Capaces y hábiles	64%
Incapaces	31
No respondió	<u>5</u>
	100% (N=94 )

Si se entrecruzan las respuestas a estas dos preguntas surge una imagen todavía más interesante: Para un tercio de las entrevistadas, la clase dirigente colombiana de los últimos veinte años es tradicionalista e incapaz; para un 40%, es tradicionalista pero capaz y hábil; y por último, para una cuarta parte de las mismas, dicha

clase, además de capaz, es progresista. Se registra, pues, una notable diversidad de pareceres en este respecto.

#### 4) El aprecio por la comunidad política

Siguiendo a D. Easton, conviene distinguir tres niveles en el apoyo o aprecio por un sistema político: la comunidad, el régimen y las autoridades. Porque una persona puede tener actitudes positivas hacia la trayectoria política de una sociedad o un pueblo, prescindiendo de cuál régimen político lo gobierna en una época dada (apoyo a la comunidad política). Pero un individuo orgulloso de su patria puede aprobar o no el régimen -repúblicano, dictatorial, etc.- que la rige (apoyo al régimen político). Por otro lado un ciudadano, satisfecho con el régimen político de su país, puede sentirse o no a gusto con las autoridades que en un momento histórico tienen las riendas del poder (apoyo a las autoridades).<sup>1/</sup>

Ahora bien, con los tres factores recién comentados, a saber, los motivos de orgullo nacional, el aprecio a los héroes, y la opinión sobre la clase dirigente del país, se construyó una escala, que resultó bastante confiable, de "aprecio por la comunidad política"<sup>2/</sup>. Con su ayuda se pudo establecer un hecho intrigante: el apre

---

<sup>1/</sup> Ver Easton ( 1965: 171ss ).

<sup>2/</sup> Se trata de una escala sencilla aditiva. Los motivos de orgullo entraron en ella como una variable dicótoma, donde 1=Algún motivo de orgullo, 2=Ninguno. Las tres variables fueron estandarizadas antes de adicionarse. El coeficiente de confiabilidad ( Alpha de Cronbach ) para la escala llega a .55 ( N=71 ).

cio por la comunidad política tiende a disminuir un poco entre más alto es el lugar en el escalafón que ocupa un maestro. Se trata, pues, de un hallazgo opuesto a lo que varias pistas teóricas sugerían, a saber, que dicho aprecio crecería entre más se avanzara en el escalafón. A qué puede, entonces, deberse la realidad observada ?

A fin de explorarla mejor se decidió construir una serie de modelos explicativos susceptibles de ser evaluados con la técnica de análisis de camino ("Path Analysis"). Adviértase, por otro lado, que como el aprecio por la comunidad es una de las actitudes políticas más profundas, no parece razonable pensar que sobre aquel influyan mayor cosa actitudes menos arraigadas. De ahí que los elementos explicativos tomados aquí para el análisis correspondan a factores cuya incidencia parece honda y multifacética. Tales son: ( a ) El estar inmerso en una cultura específica, la antioqueña o la caribe; ( c ) el vivir en un medio urbano o, su contrario, un mundo rural <sup>1/</sup>; ( d ) la edad; ( e ) el nivel profesional y social alcanzado, medido según el grado que se ocupa en el escalafón; y ( f ) el haber sido socializado en la vida política durante la adolescencia en uno de dos ambientes tan diversos como lo son el campo o la ciudad.

---

<sup>1/</sup> Dados los criterios extremos usados para seleccionar las escuelas representativas del espectro urbano/rural para este estudio, el sitio de ubicación de la escuela no puede menos de indicar también el medio urbano/rural donde se reside.

Tras concebir y someter a prueba los diversos modelos explicativos, se llegó a las siguientes conclusiones:

- ( a ) Los factores explicativos enumerados, solos o en diversas combinaciones, permiten explicar apenas moderadamente el grado mayor o menor de aprecio que los educadores profesan por la comunidad política.
- ( b ) En particular, ni el tener o carecer de partido político, ni el sitio urbano/rural de socialización política durante la adolescencia, tienen relación alguna significativa con dicho aprecio <sup>1/</sup>.
- ( c ) El mejor modelo explicativo que se pudo construir presupone dos variables antecedentes, el ambiente cultural donde se vive y la edad, y dos intervinientes, el grado en el escalafón y el residir en un medio urbano o en uno rural. Véanse los resultados en el Gráfico 1.

El modelo así propuesto tiene un poder explicativo ( $R^2$ ) del 17%, relativamente bajo pero no despreciable, en especial cuando se escrutan los efectos, tanto directos, como indirectos, de cada variable. Este ejercicio permite, por

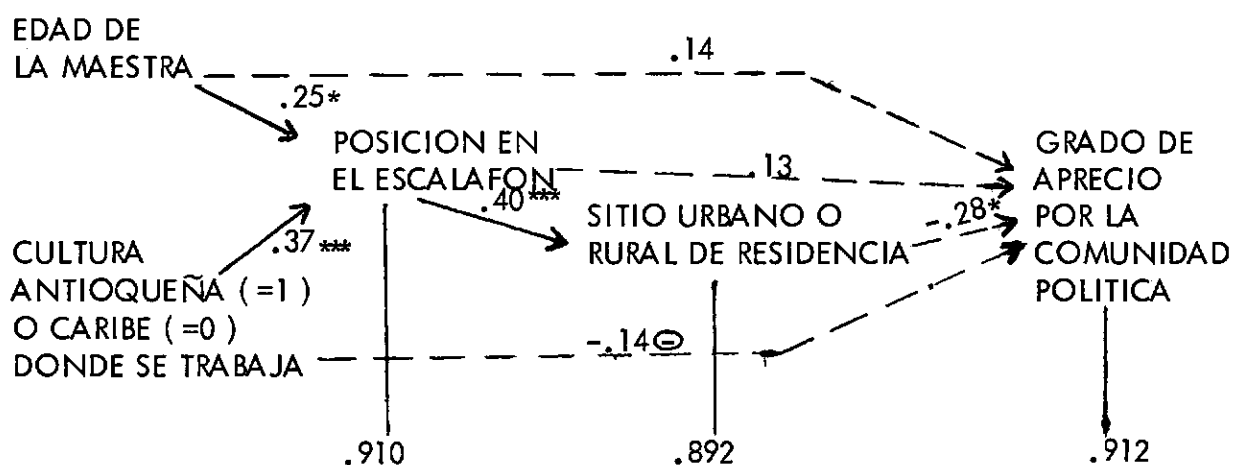
---

<sup>1/</sup> La r simple de Pearson para el primer caso es .04 (N=90) y para el segundo, -.12 ( en donde la dimensión urbano/rural fue medida con una variable ordinal, de siete categorías, cuyo valor más alto indica un medio incuestionablemente urbano). Varios análisis de correlación parcial revelaron que estos efectos permanecen o disminuyen cuando se controlan terceras variables. Por ejemplo, si se mantiene constante el nivel urbano/rural de residencia de las maestras, la correlación entre tener o carecer de partido y el aprecio por la comunidad política desciende a .01 (N=78).

## GRAFICO 1

MODELO EXPLICATIVO DEL APRECIO DE LAS MAESTRAS POR  
LA COMUNIDAD POLITICA COLOMBIANA

( Diagrama de caminos )



Notas: ( 1 ) Los números sobre las flechas son coeficientes normalizados de regresión ( Betas ).

( 2 ) Los números junto a las líneas verticales indican residuos no explicados

\*Significativo al .05  
\*\*Significativo al .01  
\*\*\*Significativo al .001  
No significativo

Efectos de cada variable sobre el grado de aprecio por la comunidad política

	<u>Directo</u>	<u>Indirecto</u>	<u>Total</u>
Sitio urbano/rural de residencia	.28	-	.28
Posición en el escalafón	.13	.11	.24
Edad	.14	.06	.20
Cultura antioqueña/caribe	.14	.05	.19



cierto, descubrir que el efecto total de cada variable del modelo sobre el grado de aprecio por la comunidad política es aproximadamente de la misma magnitud.

Más en detalle, el modelo presentado permite detectar varios puntos de interés. Primero, la maestra que reside en zonas urbanas tiende, ligeramente, a tener menor aprecio por la comunidad política nacional que la maestra cuya escuela está ubicada en el campo.

El segundo factor que más influye en el mencionado aprecio y que dio motivo a la construcción del modelo, es el grado que la educadora posee en el escalafón docente, y que puede interpretarse como un indicador de sus logros profesionales y de su status social. Ese grado en el escalafón ejerce un doble impacto, uno y otro débil, pero que adquieren importancia cuando se les adiciona. Un efecto es directo, independiente de todo otro factor, y el otro indirecto, a través del sitio urbano/rural donde se reside. Se sabe a este propósito que, entre más asciende un institutor en el escalafón, más probable es su traslado a la ciudad <sup>1/</sup>. Así, pues, es clara pero moderadamente probable

---

<sup>1/</sup> Más aún, el Gobierno de Antioquia exige a todos sus docentes hacer los primeros años de labor educativa en el campo, no importa cuál sea la preparación de aquellos. Ver Gómez y Losada ( 1982 ).

que la maestra que progresa en el escalafón, y debido a ello es destinada a la ciudad, demuestre un menor aprecio por la comunidad política de la que es parte. Por otro lado, el simple ascender en el escalafón produce un efecto si milar.

Quizás se trata de un efecto parecido al que se observa cuando se analizan aquellos niveles socio-económicos de la población donde más penetran las sim patías comunistas o socialistas. No son los más bajos, sino los intermedios 1/. Dado que la gran mayoría de los educadores de primaria progresan en el esca fon solo hasta estadios que en términos de la escala social de la población son intermedios - quizás más exactamente, entre intermedios y bajos-, se entien- de que su frialdad frente a la comunidad política se haga más probable en la medida en que avanza el maestro en el escalafón 2/

---

1/ Ver Losada y Murillo (1973: 169-171) y Losada (1981: 11).

2/ La distribución de las maestras encuestadas, según los grados en el escalafón docente es así: en los grados de transición A y B, 11%; grado 1o., 14%; grado 2o., 23%; grado 3o., 15%; grado 4o., 18%; grado 5o., 9%; grado 6o., 2%; grado 7o., 5%; y grado 8o., 1%. Para el Grado 3o., por ejemplo, solo se exige ser, o bachiller pedagógico, o perito o experto en educación, hacer un curso de capacitación, y haber pasado tres años en el grado anterior. Ver el Decreto/Ley 2277 de 1979, art. 10.

Todo lo cual lleva a conjeturar que, si el maestro se distancia afectivamente de la comunidad política nacional, lo hace en parte porque su ingreso a la docencia le creó grandes expectativas, las cuales no fueron satisfechas con el progreso en las escalas social y económica que le permiten los ascensos en el escalafón. En cierto sentido, para algunos maestros cada escaño más que se asciende en dicho elenco implica una nueva frustración y un quizás mayor resentimiento contra esa sociedad que tan poco aprecia su labor docente.

Antes de continuar adelante conviene retornar el cálculo de efectos resumido en el Gráfico 1. Según se vio allí, laborar en uno de los dos ambientes culturales estudiados, el antioqueño o el caribe, hace una diferencia real en el grado de aprecio por la comunidad política. Si bien el efecto directo del ambiente cultural es débil, se registra además un efecto indirecto. Antioquia produce un magisterio mejor calificado que el samario, el cual llegado su tiempo va a la ciudad, y allí, como se dijo, se vuelve más susceptible de adquirir actitudes críticas de la sociedad en que vive.

Por último, la edad ejerce un impacto sobre el grado de aprecio por la comunidad política en la forma esperada. Entre más joven es una maestra, menor tiene a ser dicho aprecio. Impacto que se manifiesta también en forma ya directa o independiente, ya indirecta, a través de la posición en el escalafón. Como

la relación observada es positiva, o sea, entre más edad, más alta la posición ocupada en el escalafón, surge aquí una aparente contradicción entre los efectos directo e indirectos de la edad. Con todo, puede pensarse que una parte de las maestras por el solo hecho de ser jóvenes tienden, moderadamente, a apreciar con menor entusiasmo la sociedad política. Pero otra parte de las mismas, solo en la medida en que avanzan los años, asciende en el escalafón, y llega a la ciudad, desarrollo una ligera mayor tendencia a valorar menos la comunidad política en la cual vive.

Resumiendo, se logró identificar cuatro factores que, en conjunto, explican modestamente el mayor o menor grado de aprecio por la comunidad política que demuestra una institutora. Ellos son: el sitio urbano/rural donde esta reside, su posición en el escalafón, su edad, y el medio ambiente cultural -antioqueño o caribe- de la escuela, siendo el entorno urbano, la posición alta en el escalafón, la edad joven y el medio ambiente antioqueño los más propicios para el cultivo de un bajo aprecio por la comunidad política nacional.

Como hipótesis para interpretar los hallazgos hechos puede tomarse la siguiente: la maestra que avanza en el ejercicio de su profesión sufre una aguda frustración profesional y social. De ahí que entre más alto su nivel en el escalafón, mayor sea su probabilidad de ser crítica de la comunidad política. O sea, la docencia oficial en las actuales condiciones del país llevaría a la frustración y esta al dis\_

tanciamiento afectivo frente a dicha comunidad.

5) La preferencia por un gobierno civil vs. uno militar

Solo en la medida en que las nuevas generaciones valoren altamente el régimen democrático, podrá este subsistir en un país. Pero en el parecer de aquellas influye, por supuesto, lo que sus educadores opinen al respecto. Así pues, a las maestras aquí estudiadas se les preguntó :

Cree usted que un gobierno militar ofrece mejores posibilidades de solución a los problemas nacionales ? Definitivamente , sí ?  
 Probablemente , sí ? Probablemente, no ? Definitivamente, no ?

Sus respuestas, contrastadas con las que arrojaron sobre idéntica pregunta los estudios de Cali y Manizales atrás mencionados, se encuentran en el Cuadro II-2.

Es sin duda de interés descubrir entre los docentes una crecida preferencia, el 52%, por un régimen militar. Tanto más cuanto la opinión de las maestras discrepa de la de la población adulta de ciudades como Manizales, y sobre todo Cali. Si en esta última capital un 58% de la población sigue expresando su fe en el régimen civil como medio para solucionar los problemas nacionales, entre los educadores solo un 42% lo hace en igual forma <sup>1/</sup>.

---

<sup>1/</sup> Se cree que los maestros por personalidad tienden a ser autoritarios y amigos del orden. En realidad, los estudios hechos sobre este tema no confirman, ni niegan definitivamente, tal creencia. Ver, entre otros, Levinson ( 1958 ) y Musgrave ( 1972: 354-356 ).

## CUADRO 2

## PREFERENCIAS POR UN GOBIERNO MILITAR

vs.

## UN GOBIERNO CIVIL

"Un gobierno militar ofrece mejores posibilidades de solución a los problemas nacionales"

	<u>Maestras</u>	<u>Población adulta de</u>	
		<u>Manizales</u>	<u>Cali</u>
Definitivamente, sí	9%	10%	10%
Probablemente, sí	43	23	14
Probablemente, no	22	10	10
Definitivamente, no	20	46	58
No sabe o no quiso contestar	6	11	8
	<hr/>	<hr/>	<hr/>
N	100% (94 )	100% (1007)	100% (822 )

FUENTES: para los datos de Manizales y Cali, ver el Cuadro .

El significativo apoyo del magisterio por una solución militar aparece casi lo mismo en la escuela rural que en la urbana, en el Departamento de Antioquia que en el Magdalena, no tiene nada que ver ni con la afiliación del docente a uno cualquiera de los partidos tradicionales, ni con su puesto en el escalafón. Pero es un poco mayor entre las educadoras que pasaron su adolescencia en zonas rurales, y sobre todo, su extensión se crece visiblemente entre más edad tienen las institutoras: entrevistadas.

6) El sentimiento de confianza en el Gobierno

Dos estudios anteriores habían puesto de manifiesto que la población de las ciudades colombianas experimentan una notable desconfianza por el Gobierno <sup>1/</sup>. Tal sentimiento fue medido entonces mediante una escala de cinco preguntas, la misma que se propuso a las maestras aquí escudriñadas, y cuyo resultado se encuentra en el Cuadro II-3. Téngase, no obstante, en cuenta que la escala sondea actitudes frente al Gobierno en general, y no propiamente frente al actual Ejecutivo <sup>2/</sup>. Ver dicho Cuadro.

---

<sup>1/</sup> Los estudios ya citados de Cali ( Losada, 1980 ) y Manizales ( Losada, 1981 ).

<sup>2/</sup> La escala es adaptación de una que ha sido empleada en repetidas ocasiones en los Estados Unidos. Ver Robinson ( 1968: 643-647 ).

CUADRO 3

## CINCO INDICADORES DE SENTIMIENTOS DE CÓNFIANZA EN EL GOBIERNO

Siguen a continuación unas preguntas sobre las cuales queremos una opinión suya muy <u>imparcial</u> y <u>sincera</u> :	Maestras (1981)	Población adulta de	
		Cali (1979)	Manizales (1981)
Qué tan bien maneja la gente del gobierno los dineros públicos ?			
Malgasta <u>la mayor parte</u> de ellos?	40%	39%	28%
Los malgasta <u>bastante</u> ?	48	42	45
Generalmente <u>no</u> los malgasta mucho?	6	11	13
No sabe o no quiso contestar	<u>6</u>	<u>8</u>	<u>14</u>
	100%	100%	100%
A su parecer, con qué frecuencia deciden el Presidente y sus Ministros lo que es correcto ?			
Casi siempre ?	13%	10%	16%
La mayor parte de las veces ?	16	12	18
Solo algunas veces ?	53	44	37
Casi nunca	14	24	15
No sabe o no quiso contestar	<u>4</u>	<u>10</u>	<u>--14</u>
	100%	100%	100%
Generalizando un poco, por quién hace más obras el gobierno ?			
Por los grupos económicos más poderosos ?	72%	72%	59%
Por la población en general ?	25	21	33
No sabe o no quiso contestar	<u>3</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
	100%	100%	100%
Qué piensa usted de las personas que dirigen el Gobierno ?			
Que la mayoría de ellas son personas capaces que saben lo que hacen ?	43%	72%	59%
O que la mayoría no parece darse cuenta de lo que hace ?	50	21	33
No sabe o no quiso contestar	<u>7</u>	<u>7</u>	<u>8</u>
	100%	100%	100%
Hablando franca y seriamente, cree ud. que hay personas deshonestas en el Gobierno ?			
Muchas ?	43%	61%	44%
Unas cuantas ?	54	30	38
Casi ninguna ?	1	4	8
No sabe o no quiso contestar	<u>2</u>	<u>5</u>	<u>10</u>
	100%	100%	100%
	N ( 94 )	( 822 )	(1007)



Tal como se habrá podido apreciar, los maestros participan de los sentimientos predominantes en la población, pero su desconfianza en el Gobierno es, en conjunto, sin duda mayor que la reinante en Manizales pero apenas un poco más intensa que la conocida en la capital del Valle. Un 40% de las educadoras entrevistadas opina que la gente del Gobierno malgasta la mayor parte de los dineros públicos, contra un 39% de la población de Cali y 28% en la Perla del Ruiz. El 67% de las maestras piensa que el Presidente y sus Ministros solo algunas veces, o casi nunca, deciden lo que es correcto, guarismos casi igual al registrado en Cali ( 68% ) pero superior al de Manizales ( 52% ). Por otro lado, el porcentaje de quienes creen que el Gobierno hace más obras por los grupos económicos más poderosos que por la población en general, llega a 72% tanto entre las intitutoras de este estudio, como en Cali, y a 59% en la ciudad caldense. Pero el contraste más agudo tiene lugar con respecto a la capacidad de las personas que dirigen el Gobierno. En particular, que la mayoría de ellas no parece darse cuenta de lo que hace, es el sentir del 50% de las maestras, en tanto que solo el 21% y el 33% de la población adulta en las dos capitales citadas coinciden con este parecer. En tre paréntesis, el porcentaje tan bajo de Cali recién citado quizás se debe a la muy destacada actuación de un alcañde de la ciudad que en la época cuando se hizo la encuesta la regía. Por último y en contraposición parcial a lo dicho, la proporción de educadoras que estima que existen muchas personas deshonestas en el Gobierno es casi igual a la registrada en la capital caldense ( 43% y 44% respectivamente) pero inferior

a la que se descubrió en la Sultana del Valle ( 61% ) <sup>1/</sup>.

Resulta, pues, claro que un elevado porcentaje del magisterio desconfía del Gobierno. Es, entonces, probable que los maestros así predispuestos comuniquen su desconfianza a los alumnos, con lo cual logran reforzar la imagen negativa del Gobierno ya desde antes desarrollada en ellos, o contribuir a que esta se extienda entre quienes no la conocían.

Como complemento a este tema cumple aducir aquí las respuestas dadas por las maestras a la pregunta "Según su concepto, es importante que el niño aprenda a respetar las autoridades del gobierno si o no ?". La contestación afirmativa llegó a un 94% y la negativa a un 5% (N=94 ). A la luz de los comentarios anteriores sobre la desconfianza en el Gobierno, este elevado porcentaje de expresiones positivas, prácticamente el mismo en Antioquia que en Magdalena, sugiere que la cuestión propuesta puede haber sido muy general, algo así como indagar si se debe hacer el bien o no.

---

<sup>1/</sup> El elevado 61% de la población caleña que considera muy numerosas las personas deshonestas incrustadas en la Administración puede estar influida por una serie de sonados escándalos descubiertos dos años antes de la encuesta en las empresas municipales de la ciudad. De otra parte, adviértase que el intento de construir una "escala de confianza en el Gobierno" con los cinco ítems del Cuadro 3, la cual permitiese ulteriores análisis de las actitudes del magisterio a este propósito, resultó fallido. Una prueba de homogeneidad de las respuestas a dichos ítems así lo indicó ( coeficiente de confiabilidad = .13, método Alpha ).

Pero de todos modos indica una predisposición favorable hacia la autoridad política - prescindiendo de su forma concreta-, que seguramente caracteriza a toda sociedad estable o medianamente tal. Sin embargo, el porcentaje de respuestas negativas, procedentes todas ellas de escuelas urbanas, denuncia una pequeña minoría de maestras bastante distanciadas, o alienadas, del sistema político en el cual viven.

#### 7) El sentimiento de eficacia política

Múltiples estudios han comprobado una clara relación entre el sentimiento de eficacia política y la participación de hecho en la vida pública <sup>1/</sup>. Aquel sentimiento es poseído por quien se crea capaz de influir, de hacerse sentir, de contar en alguna forma en las decisiones públicas, y ha sido escrutado con la ayuda de varias medidas. Una de las más confiables, administrada a las maestras y usada también en Cali y Manizales, consta de las dos preguntas siguientes: <sup>2/</sup>

A su parecer, pueden las personas como usted influir en  
alguna manera en las decisiones del Gobierno, sí o no ?

---

<sup>1/</sup> Ver Milbrath y Goel ( 1977: 57-59 ); y Losada y Vélez ( 1982: capt. XVII ).

<sup>2/</sup> Ver McPherson, Welch y Clark ( 1977 ).

Usted qué opina: En general, el Gobierno se preocupa de personas como usted, sí o no ?

Véase ahora la distribución de las respuestas obtenidas en el Cuadro 4.

---

CUADRO 4: SENTIMIENTO DE EFICACIA POLITICA

	<u>Maestras</u>	<u>Población adulta de</u>	
		<u>Cali</u>	<u>Manizales</u>
Porcentaje que se siente incapaz de influir en el Gobierno	67	67	70
Porcentaje que cree que el Gobierno no se preocupa por ellos	82	80	70

---

NOTA: Las fuentes para los datos de Cali y Manizales fueron mencionadas en el Cuadro

---

Comparados con las poblaciones de Cali y Manizales, los docentes parecen tener en su gran mayoría un sentimiento ya no de eficacia sino de ineficacia política, muy similar al de dichas poblaciones. Sin embargo, la comparación puede ser engañosa porque diversos estudios han demostrado que el sentimiento de eficacia política se encuentra más extendido entre más alto es el nivel educativo de las perso

nas <sup>1/</sup>. Ahora bien, dada la amplia ventaja que en términos de nivel educativo tienen los educadores sobre el promedio de la población urbana tanto caleña como manizalita, cabría esperar una proporción mucho menor de maestras que se creen ineficaces, políticamente hablando <sup>2/</sup>. Se sigue, por lo tanto, que el sentimiento de ineficacia política es mucho más extendido entre las maestras que lo que corresponde a personas de su nivel educativo promedio.

Cumple, entonces, plantear un interrogante: Pueden los educadores que se sienten ineficaces para actuar en el mundo político cultivar con éxito sentimientos de eficacia política entre sus discípulos? Ello parece poco probable.

A fin de expresar un poco más los datos, con los dos ítems aquí comentados se construyó una 'escala de eficacia política' <sup>3/</sup>. Se pudo así establecer que el sentimiento de eficacia política no depende de la extracción urbana o rural de la maestra, ni

---

<sup>1/</sup> Ver Milbrath y Goel ( 1977:60 ) ; y Losada y Vélez ( 1982: 129-131 ).

<sup>2/</sup> El 78% de las maestras encuestadas tiene, por lo menos, título de bachiller o equivalente. La cifra correlativa para la población de Cali es 24%, y para Manizales 29%.

<sup>3/</sup> Los dos ítems son bastante homogéneos, como lo demuestra el coeficiente de confiabilidad ( Alpha ) = .55 ( N=72 ).

de su edad, su mayor o menor asistencia a reuniones sindicales, la ubicación urbano/rural de su escuela, o su posible preferencia por un régimen militar. Sin embargo, dicho sentimiento tiende a ser un poco más extendido entre quienes tienen partido político comparados con quienes carecen de él, pero descienden en proporción entre quienes llevan más años en la docencia. No obstante, quizás lo más notable es que el sentimiento de eficacia política aparece con mayor frecuencia entre las maestras de Magdalena que entre las de Antioquia - aun comparando personas de un mismo nivel en el elenco educativo <sup>1/</sup>.

La relación negativa entre el sentimiento de eficacia política y los años de docencia, si bien débil, es de interés y surgió a la luz aun cotejando educadoras de igual nivel en el escalafón <sup>2/</sup>. Es posible, entonces, que los repetidos fracasos, si bien en veces solo parciales, del magisterio para mejorar a través de huelgas su nivel de ingreso real y la puntualidad en el pago de su sueldo, puedan haber contribuido a

- 
- <sup>1/</sup> La r parcial para la correlación entre el nivel de eficacia política y el Departamento ( 1=Antioquia, 0=Magdalena ), controlando el grado en el escalafón es de  $-.20$  ( N=77 ).
- <sup>2/</sup> La r parcial para la correlación entre el nivel de eficacia política y el número de años en la docencia, controlando el grado en el escalafón, es de  $-.17$  ( N=90, significativo al  $.04$  ). No se halló relación significativa alguna entre el mencionado sentimiento y la posición ocupada en el escalafón, controlando los años de docencia; el r parcial fue de  $-.08$ .

propagar entre ellos, sobre todo entre los más antiguos, el sentimiento ya no de eficacia sino de ineficacia política.

Así mismo, el hecho recién citado según el cual el sentimiento de ineficacia política abunda más entre las maestras de Antioquia que entre las de Magdalena puede contrariar las expectativas de algunos. No obstante, coincide con el hallazgo atrás referido sobre la falta de aprecio por la comunidad política, la cual resultó ser más frecuente también en Antioquia.

#### 8) El deber electoral

Paradójicamente, puede existir un auténtico régimen democrático sin que su población adulta participe en elevada proporción en cada comicio electoral. Pero es cuestionable que una democracia pueda continuar vigente allí donde la gran mayoría de la población no cree que votar sea un deber. En relación, tanto con el primero como con el segundo aserto de esta paradoja, es útil citar el caso de los Estados Unidos. Pues allí, país democrático por excelencia, escasamente un poco más de la mitad de los ciudadanos -el 58% en promedio- suele votar en las elecciones presidenciales, y en las de mitaca solo lo hace cerca de un 36% <sup>1/</sup>. Sin

---

<sup>1/</sup> El primer dato es el promedio de la tasa de participación en las ocho elecciones presidenciales celebradas entre 1948 y 1976. Ver Crewe ( 1981: 236 ). El segundo es el mismo promedio, pero con referencia a las elecciones nacionales de mitaca, que han tenido lugar entre 1940 y 1975.

embargo, en dicha nación más del 85% de los ciudadanos consideran un deber el voto 1/.

Es bien sabido que en Colombia los niveles de la abstención electoral son altos - aun cuando tan solo un poco más altos, en promedio, que en dicha nación norteamericana-. En cambio, el sentimiento de obligación ante el voto no se halla tan extendido como en aquel país, a juzgar por los escasos estudios conocidos al respecto 2/. Estos sugieren que solo cerca de un 60% de la población adulta urbana se considera obligada a votar en las elecciones.

Pero qué opinan los educadores, en cuanto tales, sobre el deber cívico de sufragar? Debido precisamente a esta inquietud se indagó a las maestras seleccionadas para este estudio así:

Cree usted conveniente desarrollar en los niños la idea de que votar en las elecciones es un deber, sí o no?

Las respuestas positivas constituyeron un 75% del total, y las negativas el 24% 3/.

---

1/ Ver Robinson ( 1968: 639-640 ).

2/ Ver Losada ( 1980 y 1981 )

3/ N = 94



Esto sugiere una presencia del sentimiento de obligación ante el voto bastante más extendida entre los maestros que entre la población adulta de las grandes ciudades.

Sin embargo, dada la responsabilidad del institutor en la formación cívica de sus alumnos se exploró un poco más el origen del guarismo negativo recién citado y se descubrió que dicho porcentaje está muy relacionado con el aprecio por la comunidad política y la edad de las maestras. O sea, quienes aprecian de manera positiva la comunidad política y/o son mayores en edad, tienden claramente a reconocer y subrayar el deber electoral, mas no así quienes aprecian menos dicha comunidad y/o son jóvenes <sup>1/</sup>. Se halló asimismo que el porcentaje de institutores que no apoyan el deber del sufragio es mayor en Antioquia que en Magdalena, pero este efecto desaparece cuando se introduce como variable interviniente el aprecio por la comunidad política.

Como complemento y ulterior exploración de la verdadera actitud de las maestras ante el sufragio, se les preguntó si habían votado en las dos últimas elecciones. Se pudo así establecer que el 55% de ellas lo hizo en los comicios presidenciales de 1978, y un 48% en las elecciones de mitaca de 1980. En uno y otro caso la tasa

---

<sup>1/</sup> Así lo permitió establecer un análisis discriminante de las respuestas sobre el deber electoral, en el cual entraron siete variables, a saber, Departamento donde se encuentra la escuela, nivel en el escalafón, tiempo de docencia, afiliación (o carencia de afiliación) a un partido político, sentimiento de aprecio por la comunidad política, sentimiento de eficacia política y edad. De dichas variables solo dos, a saber, aprecio por la comunidad política y edad, demostraron un poder discriminante significativo. Ellas dos permiten clasificar correctamente el 73% de las respuestas a la pregunta sobre el deber electoral. Por otra lado, ya se anotó atrás que el grado de aprecio por la comunidad política se relaciona apenas débilmente con la edad.

de participación electoral de las maestras es significativamente superior a la tasa registrada a nivel de todo el país <sup>1/</sup>. Los mencionados porcentajes son también consistentes con la extensión de la creencia en el deber electoral atrás comentada.

Se detectó asimismo que la abstención electoral de las maestras es mayor en Antioquia que en Magdalena, pero no difiere si se comparan los sectores rural y urbano entre sí. Resultó también claro que las maestras desprovistas de afiliación política tienden a abstenerse en las elecciones mucho más que las afiliadas a algún partido, 71% y 36% respectivamente.

Entre los diversos motivos expresados por las institutoras para dejar de sufragar sobresalen el desencanto con los políticos - "prometen y no cumplen", "no convence ningún candidato" - y una cierta desilusión sobre la eficacia del voto- "votar no sirve para nada".

Así como atrás se tomaron tres indicadores de aprecio por la comunidad política y se construyó una escala para escrutar mejor la naturaleza de dicho aprecio, así y con idéntica finalidad, con tres indicadores de estima por el régimen democrático se confeccionó la correspondiente escala. Dichos indicadores son : el sentimiento de deber ante el voto, el tener intención de votar ( o de no hacerlo ) en las próximas

---

<sup>1/</sup> En la elección presidencial de 1978 votó el 39% de la población total del país en edad de votar, y en las de mitaca de 1980, el 31%. Cálculos del autor.

elecciones, y el simpatizar o no con un gobierno militar <sup>1/</sup>.

Con la ayuda de esta escala se puede hacer un análisis de camino, semejante al que atrás se comentó en relación con el grado de aprecio por la comunidad política, y así profundizar en los factores explicativos del mayor o menor apoyo al régimen político que le ofrecen los educadores. El resultado final de los varios modelos ensayados se puede conocer en el Gráfico 2 <sup>2/</sup>.

Tal como lo indica el Gráfico, solo un factor incide con claridad sobre el apoyo al régimen democrático: el grado de aprecio por la comunidad política colombiana. En concreto, y como podía esperarse, las maestras que más aprecian su comunidad política, apoyan igualmente más el régimen democrático que la rige.

- 
- <sup>1/</sup> Lo homogénea entre estas tres variables es moderada, tal como lo indica el coeficiente Alpha de confiabilidad .23. Pero teniendo en cuenta que en la escala solo entran tres ítems y que Alpha crece sustancialmente entre más ítems contiene una escala, no pareció demasiado bajo el valor enunciado. Ver al respecto Carmines y Zeller (1979:43-51). La variable 'intención de votar' no fue comentada en el texto, porque añade poco a lo ya dicho a propósito del haber votado (o dejado de hacerlo) en 1978 y 1980. Pero dicha variable es ordinal (con cinco categorías) y demostré mayor homogeneidad con los otros dos ítems, que las variables sobre el voto en 1978 y 1980.
- <sup>2/</sup> Se trabajó con las mismas variables entonces enunciadas, más la escala de aprecio por la comunidad política, la cual fue considerada, por supuesto, como variable interviniente.

GRAFICO 2

MODELO EXPLICATIVO DEL APOYO DE LAS MAESTRAS AL REGIMEN DEMOCRATICO COLOMBIANO

( Diagrama de caminos )



NOTAS: ( 1 ) Los números sobre las flechas son coeficientes normalizados de regresión ( Betas )  
 ( 2 ) Los números junto a las líneas verticales indican residuos no explicados.

\* Significativo al .05  
 \*\* Significativo al .01  
 \*\*\* Significativo al .001  
 - No significativo

Efectos de cada variable sobre el grado de apoyo al régimen democrático

	Directo	Indirecto	Total
Posición en el escalafón	.20	.06	.26
Aprecio por la comunidad	.25	-	.25
Sitio urbano/rural de residencia	.07	.07	.14
Edad	.05	.06	.11
Cultura antioqueña/caribe	.01	.10	.11

la posición ocupada por la maestra en el escalafón docente también alcanza a tener un efecto perceptible sobre el apoyo al régimen. Aunque tal efecto no es significativo estadísticamente, se le destaca para entender mejor el notable efecto total de dicha posición sobre el respaldo a las prácticas democráticas.

Todos los demás factores, tales como la edad de la institutora, el sitio urbano/rural de su residencia, y el ambiente cultural del sitio donde trabaja, solo inciden sobre el apoyo al régimen de democracia a través de las dos variables arriba mencionadas, la posición en el escalafón y el aprecio por la comunidad patria.

Si se mira el efecto total de cada variable sobre el dicho apoyo, tal como lo relata el Gráfico 2, se notará que los dos elementos de mayor impacto sobre el respaldo al régimen democrático son la posición ocupada en el escalafón docente y el sentimiento de aprecio por la comunidad política nacional. Pero adviértase que el segundo factor señalado ejerce toda su influencia solo en forma directa, o sea, independiente de cualquier otra variable del modelo. En cambio el primer factor, el nivel ocupado en el escalafón, de manifiesta importancia al analizar el aprecio por la comunidad patria, sobresale por un doble efecto, el directo, y uno que se ejerce a través del sitio urbano/rural de residencia de la educadora y el grado de aprecio de esta por la comunidad política.

De otra parte, sería un error negar que la edad de la maestra, su lugar urbano/rural de habitación, y el medio cultural antioqueño o caribe en que se mueve se muestran también influyentes sobre el grado de apoyo al régimen republicano. Pero su influencia es únicamente indirecta, por intermedio del aprecio por la comunidad patria y/o la posición ocupada en el escalafón.

El modelo tiene en total un poder explicativo ( $R^2$ ) modesto, como que llega solo al 10%, pero permite entender mejor y con mayor precisión el nexo mutuo de los factores que lo constituyen.

No obstante, adviértase que si se relaciona el grado de apoyo al régimen republicano con el tener ( o carecer de ) partido político, manteniendo constantes las otras variables del modelo aquí considerado, se descubre una significativa asociación entre dichos factores, a saber, por comparación con quienes tienen partido político, quienes no se identifican con alguno apoyan visiblemente menos el régimen democrático de su país. O sea, la afiliación a los partidos políticos favorece el respaldo efectivo a dicho régimen <sup>1/</sup>. Pero como no se encontró manera de in

---

<sup>1/</sup> La r parcial es de .30 ( N=78, significativa al .01 ).

cluir la afiliación partidista dentro del modelo bajo consideración, y sin embargo esta revela una manifiesta incidencia sobre la simpatía por el régimen republicano, se la debe considerar de todas maneras siempre que se quiera explicar la referida simpatía <sup>1/</sup>.

Así, pues, a la luz de los comentarios hechos, el apoyo al régimen propio de la democracia puede interpretarse como dependiente de manera sustancial de dos factores: la frustración social que se presupone experimentan las maestras y la actitud de estas frente a los partidos políticos, en particular su sentimiento de adhesión o indiferencia ante los mismos.

#### 9) La afiliación partidista

Una de las actitudes políticas más profundas y de mayor influencia comprobada tanto sobre otras actitudes políticas como sobre el comportamiento político de los ciudada-

---

<sup>1/</sup> La  $R^2$  para la ecuación que explica el apoyo al régimen democrático en función de la afiliación partidista, el aprecio por la comunidad política, el sitio urbano/rural de residencia, la posición en el escalafón, la edad de la maestra y la cultura antioqueña/caribe donde esta trabaja, es igual a .20 . Es decir, es dos veces el  $R^2$  del modelo del Gráfico 2.

nos es el sentimiento, ya mencionado, de identificación, o no-identificación, con un partido político. Para explorarlo se creyó necesario formular a las maestras la siguiente pregunta :

Hablando ahora de partidos políticos, en general se considera usted conservadora, liberal, comunista, socialista, o qué ?

Y las respuestas fueron :

Liberal	45%	
Conservadora	21%	
Socialista	4	
Comunista	1	
Nada	26	
No contestó	3	
	<u>100%</u>	( N = 94 )

Así, pues, dos tercios ( 66% ) de las maestras se identifican con los partidos tradicionales y 5% con los de la izquierda radical. Pero una cuarta parte ( 26% ) no comulga con partido político alguno <sup>1/</sup>. Se trata, pues, de una distribución

---

<sup>1/</sup> Un estudio de maestros de primaria de la ciudad de México, ya citado, reveló que el 85% de los maestros ( N=160 ) carecía de afiliación partidista. Ver Duplá ( 1975: 17 ).



de simpatías partidistas bastante similar a la registrada en varios otros estudios de la Colombia contemporánea <sup>1/</sup>.

El hecho de que dos tercios de los docentes simpaticen con los partidos tradicionales, liberal y conservador, indica que en el magisterio actual dichos partidos continúan encontrando sustancial acogida. Ello también sugiere que la obra de socialización política desarrollada por la mayoría de educadores puede ser favorable a la continuidad histórica de los mencionados partidos.

El fenómeno de las maestras que carecen de afiliación política es algo probablemente desconocido hace veinte o más años, pero que corresponde a un rasgo idéntico de la actual sociedad colombiana, en la cual cerca de un 35% de la población adulta no se identifica con partido político alguno. Es asimismo muy posible que los maestros sin partido reflejen en el aula en diversas formas, unas más explícitas, otras menos, lo que podría denominarse su frialdad partidista.

En cuanto a las maestras socialistas y comunistas, estas constituyen una muy pequeña minoría ( 5% ), que por supuesto también debe dejar traslucir su actitud parti-

---

<sup>1/</sup> Ver, entre otros, Lemoine y Pereira ( 1975 ), Losada ( 1980, 1981 ), y Losada y Vélez ( 1982 ).

dista en la clase 1/. En tanto ello se haga sin ánimo proselitista, su actitud puede contribuir para que los educandos tomen mayor conciencia del pluralismo de hecho existente en la política, y aprendan a respetarlo. Pero si el maestro socialista o comunista usa la clase para diseminar activamente sus concepciones políticas, en ocasiones antidemocráticas, y en general críticas en extremo de las tradiciones y prácticas políticas de la nación, puede entonces convertirse en un agente socializador negativo. Es decir, en lugar de contribuir a la integración de sus alumnos dentro del sistema político, un tal educador los induciría a rechazarlo frontalmente 2/.

El reparto de la afiliación partidista de las maestras no difiere mayor cosa comparando entre sí las diversas edades, la extracción urbana o rural de aquellas, y el Departamento de Antioquia con el de Magdalena. Pero de estos tres puntos el primero es particularmente notable porque se aparta de una tendencia fuerte, registrada en otros estudios, según la cual la frialdad ante los partidos es un fenómeno propio de los jóvenes de hoy 3/. No es fácil entonces entender la actitud referi

- 
- 1/ No se sabe que tipo o tipos de socialismos profesan las maestras socialistas, si alguna de sus versiones marxistas, la versión social-demócrata, o qué.
- 2/ En los cuadernos de tareas de los alumnos de tres de los cinco maestros socialistas o comunistas entrevistados, se encontró una buena cantidad de expresiones de sabor marxista, empleadas para describir fenómenos sociales y políticos del país, tales como "lucha de clases", "burguesía", "proletariado", "explotación", etc.
- 3/ Ver, por ejemplo, Losada y Vélez ( 1982:41-69 ).

da del magisterio. Pero si se presupone, como podría conjeturarse habida cuenta de los hallazgos anteriores, que el magisterio colombiano actual es víctima de un estado de frustración social agudo, se entendería a cabalidad que el desafecto por los partidos políticos haya penetrado aun en las filas de los docentes mayores de edad.

Mirando ahora la correlación de fuerzas entre maestras conservadoras y liberales, se notó que, si bien el porcentaje de aquellas permanece igual cuando se contrastan áreas rurales con urbanas, el de las educadoras liberales se crece en forma notable y sorpresiva en el campo. Más exactamente, la proporción de maestras liberales es superior a la de maestras conservadoras no solo en la ciudad, sino y en grado bastante mayor, en las zonas rurales. En cuanto a las educadoras sin partido y a las de la izquierda, estas se encuentran tanto en el campo como en la ciudad pero en esta su proporción aumenta.

Si se mira la afiliación partidista del magisterio desde el ángulo de edad, se encuentra que la proporción de maestras liberales no cambio mayor cosa en función de la edad. En cambio, la de conservadoras crece entre más edad tienen las educadoras. En contraste, las maestras sin partido y las comunistas y socialistas son en su gran mayoría jóvenes, entre 18 y 30 años.

Ya se observó atrás y aquí únicamente se lo recopila y completa, que la afiliación partidista carece de nexo alguno significativo con las simpatías por un régimen militar. En cambio, si se escruta la relación entre la escala de apoyo al régimen democrático, atrás comentada, y la referida afiliación, surgen diferencias notables. En particular, quienes revelan un mayor porcentaje de personas con relativamente bajo apoyo al régimen democrático son las maestras sin partido ( 67% ), luego las conservadoras ( 50% ), y por último las liberales ( 29% )<sup>1/</sup>.

Se comprobó también que la reserva sobre la importancia de cultivar el aprecio por los héroes de la patria en los educandos se encuentra un poco más extendida entre las institutoras sin partido, quienes además con menor frecuencia tienden a sentirse eficaces en política y a fomentar el deber electoral. Por lo demás, ellas son también quienes más se abstienen en las elecciones. En cambio, con respecto a estas mismas actitudes y al dejar de votar, no hace diferencia ser conservador o ser liberal. Así, pues, la afiliación política, ya en cuanto a sus raíces socio-demográficas, ya con respecto a las actitudes sobre las cuales ella puede ejercer algún influjo, solo introduce diferencias en el personal docente cuando se comparan maestras con partido y maestras sin partido, mas no así -salvo una que otra excepción- cuando se cotejan liberales y conservadoras<sup>2/</sup>.

<sup>1/</sup> Las categorías de la referida escala fueron reagrupadas en dos mitades. Una mitad designa por lo tanto, bajo apoyo relativo al régimen democrático, y la otra alto. Los Ns respectivos para los porcentajes recién mencionados son 24, 20 y 42.

<sup>2/</sup> Debido al reducido tamaño de la muestra de educadoras empleado en este sentido, muy poco puede concluirse en él acerca de la incidencia de las preferencias partidistas por la izquierda radical -comunista y socialista.

10) El grado de información política

Parece razonable pensar que así como el educador informado sobre el mundo político en que vive puede guiar a sus alumnos con destreza a través de él, así al maestro desconectado le resultará imposible lograr lo mismo. La información que una persona tiene sobre cualquier área del saber puede ser analizada en términos de su riqueza -número de facetas concretas sobre las cuales algo sabe, sea mucho, sea poco-, su profundidad, su objetividad, etc. Lo cual enseña que un análisis de la cantidad y calidad de la información política poseída por una persona es una tarea singularmente compleja. No obstante, para los fines de un estudio como el presente basta un escrutinio bastante modesto.

En concreto, se les propuso a las maestras una sola pregunta que permitiese construir una sencilla escala, y que se consideró sugestiva del nivel de información política -práctica, no teórica- de una persona, la cual reza:

Permítame ahora probar su memoria. Podría usted darme el nombre de tres congresistas actuales, senadores o representantes, de este Departamento?

Las respuestas fueron así:

3 nombres correctos	15%
2 nombres correctos	14
1 nombre correcto	17
No sabe ninguno o ningún nombre correcto	54
	<hr/> 100% ( N = 94 )

Es obvio, pues, que la mayoría de las docentes posee un bajo nivel de información política. Lo cual debe disminuir su capacidad socializadora.

Por otro lado se observó un fuerte contraste entre las maestras antioqueñas y las sa marías. Pues en tanto que el 74% de aquellas no pudo mencionar el nombre de un solo congresista de su Departamento, entre las de Magdalena solo el 35% incurrió en la misma falla. Pero en uno y otro territorio los educadores rurales demostraron tener un nivel de información política significativamente mayor que sus colegas urbanos.

#### 11) La opinión sobre el Gobierno actual.

Al explorar las actitudes políticas del magisterio conviene tener en cuenta no solo sus predisposiciones más profundas y/o las relacionadas con aspectos comparativamente estables del sistema político, sino también las que atañen a aspectos coyunturales, cual es el gobierno de turno. Por eso durante la encuesta se hizo una pregunta, que también había sido propuesta en Cali y Manizales, cuyo texto junto con las respuestas recibidas se encuentra en el Cuadro 5

Aun cuando la opinión sobre un gobierno puede variar perceptiblemente no solo con el correr de los meses, sino en función del sitio donde se reside, resulta útil el cotejo de los tres casos reseñados en el Cuadro. Por lo pronto, nótese cómo en dichos estudios el guarismo más abultado corresponde al punto intermedio, "regular".

## CUADRO 5

## OPINIONES SOBRE EL GOBIERNO DEL PRESIDENTE TURBAY

"En general, qué tan buen gobierno ha hecho el Presidente Turbay hasta el presente? Muy bueno? Bueno? Regular? Malo? Muy malo?"

	<u>Maestras</u> <u>(1981)</u>	<u>Población urbana de</u>	
		<u>Manizales</u> <u>(1981)</u>	<u>Cali</u> <u>(1979)</u>
Muy bueno	0%	4%	3%
Bueno	17	18	18
Regular	63	56	49
Malo	12	12	19
Muy malo	8	10	11
	<u>100%</u> ( 94 )	<u>100%</u> (939)	<u>100%</u> (630)

NOTA: Para las fuentes de datos relativos a Manizales y Cali ver el Cuadro 1

En esto pues, los maestros no difieren de las poblaciones de Cali y Manizales. La divergencia principal, aunque moderada, surge con relación a los pareceres más extremos. A saber, 20% de las maestras considera al gobierno actual "malo" o "muy malo"; dicho guarismo es de 22% en la capital caldense y sube a 30% en la del Valle del Cauca. En cambio, no se nota mayor diferencia en relación con los porcentajes acumulados de respuestas "muy bueno" y "bueno". Todo lo cual indica que los pareceres más negativos sobre el gobierno del Presidente Turbay son menos frecuentes entre los educadores que entre la población caleña, pero entre aquellos abunda notablemente la calificación "regular" para el actual gobierno.

#### C- Las maestras de la Escuela Nueva

A pesar del número muy pequeño (= 13) de maestras que se entrevistó en 10 establecimientos de primaria del tipo 'Escuela Nueva', resulta instructivo comparar sus actitudes con las del magisterio de la escuela tradicional <sup>1/</sup>.

En la gran mayoría de los casos, las institutoras de la Escuela Nueva demuestran unas actitudes más favorables, sea a la comunidad política, sea al régimen democrático, que sus colegas de instituciones tradicionales. En concreto y a modo de ejemplo, entre las maestras de la Escuela Nueva, no existe una sola que diga que como colombiana de nada se enorgullese; es mayor la proporción que señala "las libertades que tenemos" o "la democracia del país" como motivo de orgullo; son menos frecuentes las manifestaciones de

---

<sup>1/</sup> En la mayoría de las páginas anteriores, mas no así en los dos modelos atrás propuestos, se incluyeron las maestras de la escuela tradicional conjuntamente con las de la escuela nueva. En esta sección se confrontan estos dos tipos de educadoras, y se sacan las conclusiones relatadas en el texto.



desconfianza en el gobierno y menor el porcentaje que apoya una solución militar para los problemas del país; y más a menudo se encuentra entre ellas la maestra que se siente eficaz políticamente y dispuesta a votar.

En otros aspectos, la educadora de la Escuela Nueva no difiere mucho de la de Antioquia o Magdalena, pero siempre clasifica en el lado mejor dispuesto hacia el sistema político. Así, la proporción de maestras de Escuela Nueva que considera muy importante, ya inculcar en los niños un gran aprecio por los héroes de la Independencia, ya desarrollar en ellos la convicción de que votar es un deber, es casi igual a la observada en Magdalena pero claramente mayor que la registrada en Antioquia. Lo mismo se diga del nivel de información política, que de todos modos es bajo: es comparable entre las educadoras de Magdalena y de la Escuela Nueva, pero no tan bajo como entre las de Antioquia. Por último, la distribución de las simpatías partidistas del magisterio de la Escuela Nueva es muy similar a la que se observó en los dos departamentos estudiados, con predominio, por tanto, de los partidos tradicionales y una tercera parte de maestras sin partido político.

Estos hallazgos, frágiles si se los considera aisladamente pero de peso a causa de su consistencia interna, llevan a pensar que el educando que asiste a la Escuela Nueva encuentra unas maestras mejor dispuestas hacia el régimen democrático que el niño de la escuela tradicional <sup>1/</sup>.

---

<sup>1/</sup> Téngase en cuenta que el maestro de la Escuela Nueva, si bien recibe un curso especial de capacitación para enseñar en ella, recibe un sueldo igual al del educador de la escuela tradicional y es tratado administrativamente en la misma forma que este.

### D - Las tareas de los alumnos

En cada escuela visitada se pidió a la maestra a quien se entrevistó los cuadernos de tareas de sus alumnos en el área de ciencias sociales, y en cada cuaderno se examinaron las 10 últimas tareas 1/. Se pudo así conocer que los temas de contenido político -en sentido amplio- tratados con mayor frecuencia se refieren a la historia patria, en especial a la Conquista e Independencia, y a la geografía política -cuestiones atinentes a los límites de los departamentos o municipio, las características socio-económicas del municipio, etc. Otros temas que se mencionan, pero con menor frecuencia, atañen la historia de la República, la estructura formal del gobierno, y los símbolos patrios 2/.

En la mayoría de los casos dichos temas son desarrollados por los alumnos dando énfasis a los aspectos descriptivos o narrativos. Rara vez, más frecuentes en Antioquia que en Magdalena, se encuentran frases o textos que indiquen una internalización afectiva de los contenidos, tales como una poesía a la bandera o una simple expresión como la si-

---

1/ Del conjunto de cuadernos de cada clase se levantó un acta o registro del contenido de los mismos. En cuatro casos no fue posible obtener dichos cuadernos por diversas circunstancias. Ver el Apéndice C.

2/ Estos datos se refieren únicamente a las escuelas tradicionales. Los temas de historia de la Conquista e Independencia figuran en los cuadernos de tareas en el 47% de las escuelas tradicionales visitadas; los de geografía política, en el 34%; historia de la República de Colombia, 15%; estructura del gobierno, 14%; símbolos nacionales (himno nacional, bandera, etc.), 13%; otros temas con contenido político, 11%; ningún tema político, 13% ( N=75 registros de contenido de los cuadernos ).

guiente:

Todos los colombianos debemos amar a nuestra patria defenderla y sacrificar nuestra vida si fuera necesario cuando está en peligro como lo hicieron los héroes que derramaron su sangre pura para tener patria libre <sup>1/</sup>.

Se observó que en el Departamento de Antioquia los temas sociales a menudo son en marcados no en términos nacionales sino regionales, y que la alusión a temas de his toria patria -en concreto, la Conquista y la Independencia- alcanza una proporsión significativamente inferior en este departamento ( 19% ) por comparación con Magdalena ( 70% ) <sup>2/</sup>. En contraste, las tareas de los niños samarios se destacan por incluir en mayor proporción temas sobre la estructura formal del gobierno -las ramas del poder público, algunas organizaciones estatales, etc.

En muy escasa ocasión se halló evidencia en los cuadernos de un lenguaje crítico del sistema político colombiano, y los pocos casos se concentran casi todos en la zona urbana de Antioquia. Por otro lado, resulto evidente, como ya se comentó, que

---

<sup>1/</sup> Frase que aparece en todos los cuadernos de una escuela rural de Magdalena.

<sup>2/</sup> Los Ns respectivos son 34 y 41.

algunas maestras comunistas o socialistas están transmitiendo a sus discípulos la forma de mirar la sociedad y el lenguaje político propio de los planteamientos marxistas 1/.

En resumen y en lo que concierne a este estudio, el examen de las tareas de los alumnos de primaria sugiere que las maestras de la escuela tradicional están cultivando poco en los niños el aprecio hondo por su patria, y todavía menos la comprensión y estima del régimen democrático. Este fenómeno se nota más claramente en Antioquia que en Magdalena.

En el caso de las tareas hechas por alumnos de establecimientos tipo "Escuela Nueva", se apreció una mayor insistencia en la estructura formal del gobierno y en las responsabilidades cívicas del ciudadano, y menor frecuencia en el tratamiento de temas de historia patria y geografía política 2/. También en este tipo de escuela la proporción de frases y textos afectivos a favor del sistema político vigente es mayor que en la escuela tradicional.

---

1/ Ver pág. 64, nota 2. Dos de las cinco educadoras de afiliación socialista o comunista afirmaron espontáneamente que se abstendrán de expresar en la clase sus preferencias políticas porque temían ser sancionadas por la administración escolar.

2/ Un tema exclusivo de la Escuela Nueva que aparece en las tareas y que tiene repercusiones políticas indirectas, pero al parecer importantes, es el que se refiere al sistema de gobierno escolar con activa participación de los alumnos, propio de dicha escuela.

## E - Conclusión

Las páginas anteriores han ido cincelandó, golpe a golpe, una imagen del maestro oficial y de su rol político en el aula, bastante distinta de la que muchos se figuran. Antes de comentarla en forma general, conviene recordar que, si bien el presente estudio no se funda sobre una muestra estadísticamente representativa del magisterio colombiano, es tal la diversidad de contextos socio-económicos y culturales que escrutó, que en más de un punto se podrá generalizar con confianza.

La estampa de las actitudes políticas del maestro que emerge de este capítulo es tan compleja que no se deja captar adecuadamente con una sola palabra o expresión. Porque en las filas del magisterio se encuentran puntos de vista políticos para todos los gustos. Y porque el educador, como todo ser humano, no siempre es consistente al expresar su parecer sobre diversos temas. Se encontró así, por ejemplo, que más de una maestra afirmaba sentirse orgullosa de la democracia de su país, pero poco después decía preferir un gobierno militar para solucionar los problemas del mismo; o que consideraba el sufragio como un deber sagrado y sin embargo nunca había votado, no obstante su edad madura.

Si se miran los datos presentados desde un cierto ángulo, la mayoría de las educadoras se revela crítica y negativa en sus apreciaciones sobre el régimen político. Así, la mayor parte de las maestras se siente ineficaz frente al sistema político, desconfía del go

bierno, desconoce el mundo político que la rodea, y prefiere un gobierno militar sobre uno civil.

Pero mirados desde otro ángulo, esos mismos datos describen a un educador que es al mismo tiempo un buen ciudadano: la mayoría de los docentes entrevistados afirman que se debe obedecer a las autoridades, sabe señalar algún aspecto de su patria que le causa especial orgullo, juzga muy importante cultivar en los niños una gran estima por los héroes de la Independencia y sostiene que el deber del voto debe ser inculcado entre sus alumnos -más aún, cerca de la mitad de ellas acude efectivamente a las urnas y enseña así con su ejemplo.

Si se buscan otros ángulos para escrutar los datos, se detecta ya una amplia gama de opiniones entre las educadoras -como fue el caso con respecto a la clase dirigente del país-, ya un extendido apego por los partidos tradicionales, ya una opinión mayoritaria ni muy crítica, ni muy eufórica, sobre el gobierno del Presidente Turbay.

Pero a lo largo de casi todos los temas tratados se encontró una minoría de maestras, que por cierto en todos los casos no es la misma, la cual manifiesta actitudes políticamente frías, sea ante la comunidad política colombiana, sea ante el régimen democrático que la gobierna, sea ante las autoridades del momento. En particular, una tal minoría sostiene que en su patria nada le produce orgullo, que no es importante inculcar a

los niños la admiración por los héroes patrios y que tampoco importa cultivar en los mis mos la obligación electoral. Una minoría también afirma que sus simpatías yacen con el partido comunista o con uno socialista. Y si en otros temas ya aludidos, la minoría que aquí se subraya parece desaparecer, ello se debe a que en relación con tales temas el sentimiento negativo es mayoritario.

Con el propósito de identificar algunas raíces de las actitudes más contestatarias, se hi cieron varios análisis, algunos de cuyos resultados parecieron cruciales y se convirtie- ron en punto medular de apoyo para una interpretación más global. Uno de ellos atañe el aprecio por la comunidad política colombiana, el cual disminuye entre más alto es el nivel ocupado por las maestras en el escalafón docente. El otro concierne el sentimiento de ineficacia política, el cual se extiende entre más años gasta el educador en la do cencia.

Para explicar estos hechos se propuso la hipótesis, que otros hallazgos recién recordados sobre el ámbito mayoritario de ciertas actitudes negativas refuerzan, de que una buena parte de los maestros colombianos oficiales experimente en la actualidad una aguda frustración social. Porque a muchos su progreso en el escalafón y en el simple ejercicio con tinuado de la docencia, en lugar de satisfacerlos, al parecer los frustra y les crea acti- tudes impugnadoras frente a la comunidad, el régimen y las autoridades políticas. Podría también conjeturarse que el avance en la escala profesional y en la experiencia docente

les hace sentir con mayor dureza que el sistema político en el que viven y laboran no les da lo que ellos juzgan apenas justo.

Esta hipótesis concuerda con el hecho de la devaluación, discutida en otro lugar, del status social del magisterio y de la pérdida de poder adquisitivo del salario docente, que ha caracterizado la mayor parte de los últimos tres o cuatro lustros <sup>1/</sup>. Coincide, así mismo, con el sentimiento expresado por no pocos educadores quienes consideran la enseñanza como una actividad transitoria, para desempeñar mientras estudian en la universidad y/o consiguen un mejor trabajo.

Por otro lado, esta investigación no descubrió un magisterio que en su mayoría se encuentre radicalizado políticamente y sea revolucionario. Los hay quienes así piensan pero ellos constituyen una muy pequeña minoría. Más bien -si el lector tolera las distorsio- nes de una simplificación excesiva-, lo que más se encuentra son unos educadores con sentimientos políticos ambiguos y aun contradictorios, y al parecer muy descontentos con su suerte ocupacional. Si esos maestros respaldan los líderes sindicales, ellos s<sup>ó</sup> a menudo contradictores beligerantes del sistema político, tal vez no lo hacen porque comul- guen con sus pareceres extremos, sino porque, a su juicio, dichos líderes son los únicos que defienden los intereses del magisterio y que pueden lograrle beneficios reales.

---

<sup>1/</sup> Ver Gómez y Losada ( 1982: caps. V.C., VIII. G y IX ).



Otro descubrimiento que merece destacarse es uno que toca las diferencias entre las maestras de Antioquia y las de Magdalena. Pues repetidas veces aquellas se revelaron como más distanciadas afectivamente de la comunidad política nacional y del régimen democrático que la gobierna. Además, y no obstante que el nivel educativo promedio de las educadoras antioqueñas es superior al de las samarias, entre aquellas está más extendido el sentimiento de ineficacia política, es mayor el desconocimiento sobre las instituciones públicas, se valora menos el deber electoral y se sufraga de hecho en menor proporción. Empero, no resulta manifiesto si estas diferencias se deben a características realmente peculiares de Antioquia, o si corresponde al tipo de actitud política que quizás predomina entre los educadores de regiones industrializadas y pujantes del país. Ulteriores investigaciones deberán esclarecer este punto.

A lo largo de todo este capítulo se han examinado las actitudes políticas de las maestras, no, al menos no principalmente, porque dichas actitudes fueran en sí de interés - que de todos modos lo son-, sino por su relación con el papel del docente como agente socializador en el espacio político. Si bien los hallazgos hechos no cubren a cabalidad todo el proceso de la socialización política de los niños en la escuela, ni lo pretendían, destacan en cambio las actitudes de dicho agente, juzgado como principal en la literatura. Y sugieren que, en la mayoría de los casos, el rol socializador del educador oficial de primaria, en lo que atañe al mundo político, es ambivalente, ni muy negativo, ni muy positivo. En el capítulo final o Conclusión de este estudio se discutirán algunas implicaciones polí-

ficas de este hallazgo.

La última palabra aquí corresponde a las pistas descubiertas sobre la Escuela Nueva. En ella el alumno aparentemente ve y escucha a un maestro mejor predispuesto hacia su propia patria y hacia el sistema democrático que el educador conocido por el niño de la escuela hoy predominante, o sea, la escuela tradicional.

### III - EL ROL POLITICO DEL MAESTRO EN LA COMUNIDAD

#### A - Los estudios Previos

Se decía atrás que los estudios sobre el rol político del maestro en la comunidad son muy pocos. En el caso colombiano, se encuentran aquí y allá algunas observaciones, en ocasiones perceptivas, sobre diversos roles políticos del institutor en el medio ambiente que rodea la escuela, pero ninguna adecuadamente documentada.

Como ejemplo de las aludidas observaciones valgan los comentarios de Fals Borda sobre la vida campesina en la región cundinamarqueza de Saucó :

Aunque la escuela como institución es bien acogida y se ajusta a la estructura del grupo social, los maestros no se han convertido en dirigentes, en el sentido de que no alcanzan a influir en las decisiones y actitudes de los adultos. Solo de una manera indirecta e imperfecta los institutores pueden ejercer su función superior por conducto de los niños. Es evidente que una maestra de escuela debería ser dirigente ipso facto... 1/.

---

1/ Ver Fals Borda ( 1961: 206 ). Observaciones adicionales sobre el papel del maestro en la comunidad han sido hechas por, entre otros, Sayres ( 1955, 1962 ), Reichel - Dolmatoff ( 1961 ), Torres ( 1977:168-169, 171 ) y Ferro ( 1978 :138ss ). Ver al respecto también las reseñas bibliográficas hechas por Cataño ( 1980 ) y Parra ( 1980 ).

Nótese cómo, junto con la somera descripción, se propone en este texto una evaluación (" su función superior" ) y una recomendación ("una maestra de escuela debería ser dirigente"). Omitiendo tales comentarios, quizás discutibles, solo un hecho escueto, de interés para este estudio, queda delineado en el caso de Saucó: "los maestros no se han convertido en dirigentes".

Solo se conocen tres estudios que escudriñan expresamente el rol del maestro en la comunidad colombiana, pero ninguno de ellos enfrenta de manera sistemática el tema del rol político del educador. Solo lo tocan en forma marginal. El primero de ellos, realizado por Dieter Pass ( 1971 ), buscó identificar y describir, mas no cuantificar, todas las posibles formas de actuar un maestro como agente de cambio social en una comunidad rural. No obstante, Pass hace algunos aportes útiles para la presente investigación, relacionados ante todo con la participación del maestro en las Juntas de Acción Comunal y las relaciones de aquel con los políticos, los cuales serán comentados más adelante en este mismo capítulo.

En cuanto a los otros dos estudios aludidos, Tedesco y Parra ( 1981 ) descubrieron, en el caso de las dos escuelas urbanas de zona de marginamiento investigadas por ellos, un notable distanciamiento y desinformación del maestro frente a la comunidad donde este enseña. Por otra parte, "las formas más habituales que adopta el vínculo escue-la--comunidad se expresan a través de iniciativas de los docentes en torno a la realiza

ción de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela" 1/.

Parra ( 1981 ), por su parte, pudo constatar que la participación del educador en actividades centrales, no escolares, de la comunidad tiende a ser baja, punto sobre el cual se retornará en breve 2/.

Hecha esta breve reseña de los estudios previos se procede a relatar a continuación una serie de resultados que conciernen las actividades extracurriculares del maestro, su participación en los grupos informales y asociaciones políticas de la comunidad, y su posible proselitismo partidista.

#### B - Los hallazgos sobre el rol político del maestro

##### 1) Las actividades extracurriculares del maestro

Aun cuando este primer tema no atañe expresamente el rol político de los educadores, ayuda a ponerlo en contexto. Las actividades extracurriculares del maestro fueron exploradas mediante la siguiente pregunta:

---

1/ Tedesco y Parra ( 1981: 4 ).

2/ Ver Parra ( 1981: 37-38 ). Schmidt ( 1972: cap. IV; y 1974 ), en un estudio detallado del clientelismo político en un municipio cafetero del país, descubrió que los maestros sobresalen muy poco como líderes políticos de la comunidad.

Además de sus clases, algunas maestras adelantan otras actividades con sus alumnas o con la comunidad donde se encuentra la escuela. Otras no lo hacen así. En su caso, cuando terminan sus clases, desarrolla usted alguna otra actividad aquí en la escuela o en sus cercanías? 1/

Se estableció entonces que el 65% de las maestras no lleva a cabo actividad extracurricular alguna en la escuela o sus cercanías, contra un 35% que sí lo hace. Como era de esperarse, dada la atomización de las relaciones sociales propias de la vida en la ciudad, el porcentaje de maestras que dicta sus clases y no se ocupa más de sus alumnos la escuela o el vecindario de esta, es más abultado en la ciudad ( 69% ) que en el campo ( 56% ), pero no difiere mayor cosa cuando se comparan las maestras antioqueñas con las samarias.

Entre las actividades preescolares mencionadas por las maestras que sí las adelantan descuellan las clases en privado a algunos niños, y el fomento de los deportes entre los alumnos de la escuela. Un 12% de todas las educadoras entrevistadas hace lo primero -en buena parte, de seguro por razones económicas-, y un 5% lo segundo.

---

1/ La pregunta era abierta.

Otras actividades mencionadas por un porcentaje apreciable de institutoras , pero menos que los anteriores, consisten en charlas informativas a los padres de familia, la organización de festivales, etc., y la preparación de material de clase.

2) La participación de los educadores en las asociaciones políticas de la comunidad

Una manera de verificar la participación de los maestros en la vida política de la comunidad, y de hacerlo con mayor precisión que en la forma comentada en la sección anterior, consiste en preguntarles tanto a ellos como a los miembros de la comunidad por asociaciones concretas. Con este fin se indagó a las docentes en entrevistadas:

Participa usted en los trabajos organizados por la Acción

Comunal de este barrio ( o esta vereda ) ?

Se reúne usted con la asociación de padres de familia de esta escuela ?

Pertenece usted a otras asociaciones, comités o juntas de este barrio ( o vereda ) ? 1/

Las respuestas recibidas se encuentran en el Cuadro 6.

---

1/ Cada una de estas tres preguntas fue propuesta solo a las institutoras que, mediante sendas preguntas anteriores, reconocieron la existencia de la respectiva asociación en el barrio ( o vereda ) donde ellas enseñan. Si la respuesta sobre participación fue positiva, se formuló en cada caso una pregunta adicional sobre la frecuencia de la participación de la maestra en la correspondiente asociación.

## CUADRO 6.

PARTICIPACION DEL MAGISTERIO EN ASOCIACIONES DE  
NIVEL COMUNITARIO

	Asociación de Padres de Familia	Junta de Acción Comunal	Otras asociaciones, comités o juntas
Existe y la maestra			
participa mucho en ella	33	21	4
participa poco en ella	7	5	1
no participa en ella	15	56	32
No existe ( o no sabe si existe )	<u>45</u>	<u>18</u>	<u>63</u>
N = 94	100	100	100

---

Tal como se ve, la asociación donde las maestras más participan, sea mucho, sea poco, es la de Padres de Familia ( 40% ), seguida por la Junta de Acción Comunal ( 26% ). Y su participación en cualquier otro tipo de asociación, comité o junta es muy minoritaria ( 5% ).<sup>1/</sup> Este hallazgo coincide con uno parecido, hecho

---

<sup>1/</sup> Entre esas ' otras asociaciones, comités o juntas' se mencionaron con mayor frecuencia las juntas parroquiales, los grupos de oración, la defensa civil, los grupos juveniles de distinta índole, y las asociaciones o grupos deportivos.



por R. Parra, con una muestra de 400 maestros escogidos en seis contextos socio-económicos de trabajo muy diversos: "... solamente el 29% ( de los maestros ) dice haber participado en actividades centrales de la comunidad" <sup>1/</sup>. Tal comprobación y la de este estudio sugieren, entonces, una baja ingerencia del maestro en la vida política -en sentido amplio- de la comunidad <sup>2/</sup>.

Si se discriminan las respuestas del Cuadro 6 según zonas urbana y rural, se constata, como cabría esperarlo, que la participación del magisterio en asociaciones comunitarias es bastante más crecida en el campo que en la ciudad. Así, el 64% de las maestras rurales participa mucho en las Juntas de Acción Comunal, y el 50% lo hace con igual intensidad en las Asociaciones de Padres de Familia. Pero los porcentajes correspondientes para las educadoras urbanas son 8% y 24% <sup>3/</sup>.

---

<sup>1/</sup> Parra ( 1981: 37 ). Una imagen similar surgió durante la presente investigación, cuando se les preguntó a los miembros de las comunidades visitadas sobre cuáles asociaciones existían en su barrio o vereda, y en cuántas de ellas participan el maestro o los maestros de la escuela. Resumiendo estos resultados, baste decir que solo un 21% ( N=168 ) de dichos miembros reconoció la presencia activa del magisterio en las asociaciones locales.

<sup>2/</sup> Se habla de ingerencia en la vida política porque, tanto las asociaciones de padres de familia, como y con mayor frecuencia las juntas de acción comunal, buscan obtener del gobierno ciertos servicios u oportunidades. Eso es participar en política, en sentido amplio. Ver Milbrath y Goel ( 1977 ).

<sup>3/</sup> Una pregunta ulterior permitió saber que la gran mayoría de las maestras que colaboran con la Acción Comunal lo hacen en posiciones no directivas.

La imagen de una maestra rural activa en su comunidad, especialmente a través de su participación en la Junta de Acción Comunal y en la Asociación de Padres de Familia, surgida de los datos anteriores, se asemeja en forma notable a la que encontró Pass en su ya citado estudio <sup>1/</sup>. Este autor completa el cuadro presente con una quizás obvia, pero no inútil observación, a saber:

Aunque la mayoría de los maestros toman parte regularmente o en forma ocasional en las asambleas generales de la Acción Comunal, que por lo general se celebran en la escuela, esta presencia puede tener, sin embargo, una influencia muy diferente sobre las decisiones del gremio. Algunos maestros adoptan una actitud de reserva durante los debates, otros por su parte, en razón de su mayor cultura y recursos retóricos parece que asumen fácilmente el papel de un activo conductor de la discusión <sup>2/</sup>.

Por supuesto, no todo educador comprometido con la Asociación de Padres de Familia trabaja en forma asidua con la Acción Comunal, y viceversa. Pero hay un grupo de maestras 'activistas', cercano al 10% del total entrevistado, las cuales toman parte intensamente no solo en la Junta de Acción Comunal de su barrio o vereda, sino en la Asociación de Padres de Familia, y algunos de ellos aun en otras asociaciones.

De otra parte, si se comparan los guarismos de los dos Departamentos aquí considerados, se descubre que las maestras antioqueñas participan menos, tanto en las Juntas de Acción Comunal, como y sobre todo en las Asociaciones de Padres de

---

<sup>1/</sup> Ver Pass ( 1979 : 102-113 ).

<sup>2/</sup> Ibidem, p. 108.

Familia, que las educadoras samarias. En concreto, con las referidas Juntas trabaja el 13% de las institutoras de Antioquia, contra el 19% de las de Magdalena. y afirman que colaboran con las Asociaciones de Padres de Familia el 5% de las maestras antioqueñas, frente a un 70% de las samarias <sup>1/</sup>.

A este propósito cabe destacar la muy baja participación de las institutoras urbanas de Antioquia: si bien 18 de ellas reconocieron el funcionamiento de una Junta de Acción Comunal en el barrio donde se encuentra la escuela, ni una sola de las educadoras entrevistadas en Medellín y Envigado colabora con la respectiva Junta. De otra parte, de las 6 maestras urbanas del mismo Departamento que admitieron la existencia de una Asociación de Padres de Familia en su escuela, ninguna asiste a las reuniones de la misma.

Es posible que la baja ingerencia de las maestras urbanas en la comunidad que rodea la escuela se deba, por un lado, a una física escasez de tiempo, y así lo manifestaron algunas en comentarios al margen de la entrevista. Su carga docente es

---

<sup>1/</sup> La diferencia en parte se explica por el hecho de que tanto las Juntas de Acción Comunal, como las Asociaciones de Padres de Familia prosperan con mucho menor frecuencia en Antioquia que en Magdalena. Según las entrevistas a miembros de la comunidad, se pudo establecer que el 78% de los miembros de las comunidades samarias (N=65) reconoce la existencia en su barrio o vereda de una Junta de Acción Comunal, y 52% afirma que funciona allí mismo la Asociación de Padres de Familia. Los correspondientes porcentajes en el caso de los miembros de comunidades antioqueñas (N=64) llegan solo a 52% y 14%. Adviértase que la diferencia se registra, aun si se confrontan por separado zonas rurales y zonas urbanas de los dos Departamentos.

elevada y la mayoría de ellas reside en un barrio distinto al de la escuela. Por otro lado, el fenómeno está influido por una creciente profesionalización de la actividad docente: el maestro, al parecer, cree cada vez con mayor frecuencia que le corresponde desempeñar con competencia una tarea educadora específica, pero que una vez cumplida esta cesan sus obligaciones no solo con los alumnos, sino y con mayor razón con la comunidad. Además, esta misma no parece esperar del institutor otra cosa. No sucede, por supuesto, lo mismo en las áreas rurales, donde las necesidades de la comunidad son mayores y donde esta espera, y puede presionar, una mayor colaboración del educador.

3) La colaboración de las maestras en los grupos informales que representan la comunidad

Se dijo en el Capítulo I que la articulación y promoción de demandas locales ante las autoridades públicas suele tener a menudo como propulsor un grupo informal, constituido por miembros prestantes y/o interesados de la comunidad. Si los maestros desempeñaran un papel político importante en su comunidad, deberían con frecuencia entrar a formar parte de dichos grupos. De ahí que a los miembros de las comunidades visitadas se les preguntara:

Cuando en los últimos meses se han organizado comisiones o delegaciones para llevar la voz del barrio ( o de la vereda )

ante las autoridades, o para buscar algún servicio o ayuda para la comunidad, se ha acostumbrado incluir en ellas a la maestra de la escuela ?

Cuando ha habido necesidad de escribir una carta o memorial, a nombre de la comunidad, dirigido a una persona importante, participa la maestra en la redacción de la carta o del memorial ?

Cuando en el pasado ha habido necesidad de organizar el barrio ( o la vereda ) para adelantar un trabajo o actividad comunitaria, ha participado la maestra de la escuela en esa organización ?

Las respuestas se encuentran en el Cuadro 7.

Si se acepta -como aquí se lo hace- que las respuestas dadas por los miembros de la comunidad donde las maestras trabajan constituyen un indicador burdo pero válido de la frecuencia con que estas ejercen un liderazgo político en la comunidad, habría que admitir que, con relación a los contextos específicos contemplados en el Cuadro 7 , la mayoría de las veces las educadoras no ejercen tal liderazgo.

## CUADRO 7.

PARTICIPACION DE LAS EDUCADORAS EN GRUPOS INFORMALES  
QUE REPRESENTAN LA COMUNIDAD LOCAL

Se acostumbra incluir a la maestra en las comisiones o delegaciones que llevan la voz del barrio ( o de la vereda ) ante las autoridades ?

Generalmente sí	16%		
Ocasionalmente sí	21%	Nunca	48% <sup>1/</sup>

Participa la maestra en la organización del barrio ( o de la vereda ) para adelantar un trabajo o actividad de la comunidad ?

SÍ	26%	No	48% <sup>2/</sup>
----	-----	----	-------------------

Participa la maestra en la organización del barrio ( o de la vereda ) para adelantar un trabajo o actividad comunitaria ?

SÍ, ha participado mucho	25%		
SÍ, pero ha participado poco	25%	No	42% <sup>3/</sup>

N.B. El N en todos los casos es 168.

- <sup>1/</sup> Los puntos porcentuales que faltan para llegar a 100% corresponden a "no se ha organizado una tal comisión o delegación" ( 12% ) y "no sabe" ( 3% ).
- <sup>2/</sup> Los restantes puntos se distribuyen así : "No se ha ofrecido escribir esa carta o memorial" ( 23% ) y "no sabe" ( 3% ).
- <sup>3/</sup> "No sabe" ( 8% ).

Dos de esos contextos atañen la representación de la comunidad al exterior, "ante las autoridades" o ante "personas importantes". No parece entonces correcto afirmar que las maestras generalmente figuran en las comisiones o delegaciones que llevan la voz de la comunidad ante las autoridades. Puede ser que tal costumbre fuese la regla en otras épocas, pero hoy en día tal cosa sucede solo en pocas ocasiones.

Tampoco se busca con frecuencia al maestro para articular por escrito las demandas de la comunidad. Es claro que otros miembros de esta son capaces de desempeñar ese papel con igual competencia, y a la luz del Cuadro 7 también se manifestó que los miembros de la comunidad normalmente se valen para ese fin de personas ajenas al magisterio.

Si se discriminan las respuestas obtenidas según el carácter urbano o rural de la comunidad en cuestión, salta a la vista un nítido contraste. En la ciudad, el rol del maestro como representante político de la comunidad ante las autoridades es casi inexistente. En el campo, ese rol se hace más repetido. Por ejemplo, entre los miembros de comunidades rurales, el 23% ( N=104 ) afirma que de ordinario la maestra de la escuela hace parte de las comisiones encargadas de representar la localidad. En contraposición, el porcentaje correlativo en la ciudad es 5% (N=64) .

Adviértase, además, que el reparto de estas respuestas no varía aun distinguiendo y comparando entre sí los dos Departamentos aquí analizados.

El tercer contexto considerado en el Cuadro 7 concierne el liderazgo político cuyo objetivo se encuentra al interior mismo de la comunidad, a saber, su organización para una obra común. Aquí la intervención del magisterio es también menos general de lo que se cree, aun en el caso de comunidades rurales. Pues solo el 37% de los miembros de estas -contra un 7% en las comunidades urbanas- admite que la maestra de la escuela participa "mucho" en la organización de la comunidad para llevar a cabo un trabajo de interés de todos. De nuevo, estas respuestas tampoco difieren significativamente cuando se confrontan Antioquia y Magdalena.

Téngase, por último, presente que si la educadora no desempeña con mayor frecuencia el papel de promotora y líder de la organización comunitaria, la causa de ello no parece ser un rechazo de la comunidad. Pues a los miembros selectos de esta, entrevistados para el estudio entre manos, se les propuso la cuestión:

Considera usted conveniente la participación activa de  
la maestra en los trabajos o actividades de la comunidad?

Y el 98% de los entrevistados (N=168 ) respondió "Sí".



Resulta entonces posible que las educadoras se abstengan de intervenir en la conducción política de la comunidad por razones estrictamente personales, relacionadas ante todo, como ya se comentó, con la escasez de su tiempo, la posesión o carencia de dotes para el liderazgo, y quizás, de modo particular en las áreas urbanas, el distanciamiento afectivo de la maestra frente a la comunidad donde se encuentra la escuela.

#### 4) El magisterio y los políticos

Una exploración del rol político del educador colombiano que excluyese las relaciones directas de este con los políticos quedaría viciada de raíz. Porque el nombramiento de los maestros de primaria es hecho por el Gobernador de cada Departamento, cumplidos ciertos requisitos que le ordena el Gobierno Nacional <sup>1/</sup>. La misma autoridad asigna al educador la escuela concreta donde este debe trabajar y le promueve a cargos directivos. De ahí que se piense que los políticos regionales aprovechen esta situación para fabricar nexos clientelistas con los educadores.

Si ello fuese así, el maestro debería sentirse obligado a retribuir los favores recibidos con una diligente actividad proselitista a favor del jefe político que, supuestamente, contribuyó a su nombramiento, o a su asignación a determinada escuela, o a un cargo administrativo dentro de ella.

---

<sup>1/</sup> En algunos casos, muy pocos, el Alcalde también nombra maestros de escuela.

Con el fin de investigar los temas aludidos en este estudio se buscó recolectar información clara sobre dos aspectos capitales: Hasta dónde la maestra debe su puesto o recibe favores de los políticos? Hace la educadora proselitismo a favor de algún político ?

a. Beneficios recibidos de los políticos

Dos preguntas sondearon este tema, una muy específica y otra más general.

Véase la primera:

Piense, por favor, en su primer nombramiento como maestra.

Hasta dónde lo atribuye usted, aparte de su calificación personal,

a la influencia a su favor de algún político ? Hubo

influencia y fue definitiva? Hubo influencia pero solo tuvo

limitada importancia ? No hubo influencia ?

Las maestras contestaron así :

Hubo influencia y fue definitiva	21%
Hubo influencia pero solo tuvo limitada importancia	16
No hubo influencia	<u>63</u>
	100% (N=94 )

Estas respuestas contrarían, entonces, la creencia muy extendida según la cual un maestro no consigue puesto sin el padrinazgo de algún político. Dos de cada

tres maestras entrevistadas no reconocieron tal padrinazgo.

Un hallazgo adicional, también contrario al estereotipo vigente, salió a flor de agua cuando se discriminaron las respuestas recién citadas según la ubicación rural o urbana de la escuela. Pues se descubrió que no hay diferencia significativa según dicha ubicación <sup>1/</sup>. En cambio, se registró una ligera divergencia entre los dos Departamentos aquí escrutados, esa sí es la dirección esperada: Dicen que "hubo influencia y fue definitiva", el 13% de las maestras antioqueñas y 30% de las samarias.

La siguiente pregunta reza:

Los políticos con frecuencia buscan hacer ciertos favores a algunas personas: les consiguen puesto, les dan recomendaciones, becas, etc. En los últimos años, algunos de los políticos actuales ha hecho algún favor especial a usted o a alguno de sus familiares más cercanos ?

Como exactamente la misma cuestión había sido formulada en los estudios de Cali y Manizales ya referidos, es útil contrastar las respuestas del magisterio con las recibidas en dichas ciudades. Ver el Cuadro 8.

---

<sup>1/</sup> Estos resultados y los siguientes resultan opuestos a varias de las afirmaciones de Pass ( 1979:111-113 ) sobre la dependencia de los educadores frente a los políticos. Este autor parece haber generalizado gratuitamente, basado en los comentarios hechos por algunos maestros en reuniones de grupo.

## CUADRO 8

## FAVORES DE LOS POLITICOS

En los últimos años, ha recibido el encuestado o sus familiares más cercanos algún favor especial ( puestos, recomendaciones, becas, etc. ) de algún político ?

	Maestras	Población adulta de Manizales	Cali
SI	30%	26%	15%
No	70	74	85
	-----	-----	-----
	100%	100%	100%
N	( 94 )	(1007)	(822)

NOTA: Las fuentes para los datos de Manizales y Cali son Losada ( 1981 y 1980 ) respectivamente.

---

Así pues, la prestación de favores de connotación clientelista -aunque no todos ellos tengan este propósito-, provenientes de los políticos, se repite más a menudo entre las maestras que entre los pobladores de Manizales y Cali, si bien la diferencia es mucho menor con respecto a aquella ciudad. Lo cual

sugiere que el magisterio es considerado, hasta un cierto punto, como un coto de caza particularmente atractivo para un político.

Sin embargo, no debe pasarse por alto la otra revelación del Cuadro III-3, a saber: El 70% de las maestras declara no haber recibido de los políticos favor especial alguno, ellas o sus familiares más cercanos. Hecho que de nuevo va contra la corriente de la opinión actual.

Más aún, al ~~escudriñar~~ escudriñar las contestaciones del magisterio registradas en el Cuadro 8 según la ubicación de la escuela, se comprobó que la prestación de los aludidos servicios no difiere según el lugar urbano o rural que ocupe aquella. Pero, una vez más, se encontró una divergencia, por cierto no muy significativa, entre Antioquia y Magdalena. Allí el 29% de las educadoras dieron una respuesta afirmativa a la pregunta aquí comentada, contra 37% en el departamento costeño.

b. Proselitismo político

Hace la educadora proselitismo político a favor de algún político ? El punto fue investigado mediante tres preguntas complementarias, propuestas ya no a las maestras -quienes quizás se inhibirían de responder verazmente-, sino a los miembros de la comunidad donde estas trabajan.

Hablando en general, se mete la maestra ( o se meten las maestras ) de la escuela en alguna forma en política ?

Sí 2% No 81% No sabe 17%

Acompaña la maestra ( o acompaña alguna de las maestras ) a algunos congresistas, diputados o candidatos cuando vienen a hacer política en el barrio ( o en la vereda ) ?

Sí 1% No 91% No sabe 8%

Durante la campaña electoral del año pasado, para las elecciones de Asambleas y Concejos, estuvo la maestra de aquí ( o alguna de las maestras de aquí ) haciendo campaña a favor de alguna lista, candidato o grupo político ?

Sí 1% No 88% No sabe o no quiso contestar 11% <sup>1/</sup>

Resulta entonces plausible la creencia de que el magisterio hoy en día casi no se presta para hacer proselitismo en la comunidad donde trabaja a favor de políticos o partidos. Tanto más probable es de ser cierta dicha creencia cuanto que, con respecto a ninguna de las tres preguntas, difiere el campo de la ciudad, o Antioquia de Magdalena <sup>2/</sup>.

---

<sup>1/</sup> El N para cada una de las tres preguntas es 168

<sup>2/</sup> Un indicio adicional del muy escaso proselitismo hecho por las educadoras en la comunidad donde laboran, es el siguiente. A los miembros de cada una de estas comunidades se les indagó: "Qué orientación política tiene la maestra de la escuela de aquí: Conservadora, liberal, comunista, socialista, o qué?". El 91% (N=168) de los entrevistados respondió: "No sé", "No se sabe".

Como podría pensarse que la presión de los políticos sobre el maestro se ejerce por intermedio de los supervisores escolares, se interrogó a las maestras en la siguiente forma:

El supervisor de esta escuela, qué tanto se mete en política?

Mucho ? Poco ? Nada ?

Y se escuchó esta respuesta:

Mucho	4%	Nada	70%	( N= 94 )
Poco	5%	No sabe	21%	

Téngase en cuenta que la mayoría de las respuestas "No sabe" provienen de escuela urbana. Se las puede tomar, por consiguiente, no tanto como una evasión, sino como un reflejo del desconocimiento de la maestra sobre las actividades del supervisor. De todos modos, lo que la contestación de las educadoras subraya es la proporción extremadamente baja de los casos en los cuales el docente reconoce una acción política, realizada por parte de su supervisor.

Para precisar todavía más el impacto de este, se inquirió a quienes contestaron "Mucho" o "Poco" ante la cuestión anterior: "Y le presiona él a usted en alguna forma para que lo apoye en su política, sí o no?". De las 9 personas que habían respondido "Mucho" o "Poco", dos dijeron sí y siete no. Parece entonces que la influencia política de los supervisores sobre el magisterio no es tan extendida como algunos

piensan. De seguro existe en algunos casos, pero a juzgar por los datos aquí recogidos tales hechos son muy minoritarios.

### C - Las maestras en la comunidad de Escuela Nueva

Utilizando las mismas 13 entrevistas a maestras de 10 Escuelas Nuevas, ya mencionadas, y 40 encuestas a miembros de las comunidades donde se encuentran dichos establecimientos, se pudo descubrir lo siguiente relativo al rol político desempeñado por el educador en las comunidades que circundan Escuelas Nuevas.

Comparada con las maestras de la escuela tradicional rural, la educadora de la Escuela Nueva participa bastante más en la vida de la comunidad, particularmente en las Asociaciones de Padres de Familia y en las Juntas de la Acción Comunal <sup>1/</sup>. Dicha educadora figura también más a menudo en los grupos que representan la comunidad ante las autoridades, redactan a nombre de esta cartas o memoriales, o sencillamente organizan las familias para una tarea común.

De otra parte, la maestra de la Escuela Nueva admite, con menor frecuencia que su homóloga de la escuela tradicional rural, haber recibido, ella a sus familiares más cercanos, favores de algún político, en concepto de los vecinos del sitio donde trabaja se mete menos en política, y es todavía más infrecuente verla acompañando a algún candidato

---

<sup>1/</sup> Dichas Juntas son también más frecuentes en las localidades donde funciona una Escuela Nueva.



que visita la comunidad o haciendo proselitismo a favor de este o su partido. En cuanto a la influencia de los políticos sobre el nombramiento de la maestra, el porcentaje de educadoras que reconoce tal influencia es tan bajo en el caso de la Escuela Nueva como el que se vió atrás a propósito de Antioquia .

Así, pues, se encontró en la Escuela Nueva una maestra más activa en su comunidad y todavía más distanciada de los políticos que la educadora tradicional. Dado que a la maestra de la Escuela Nueva se la estimula y prepara mejor para participar activamente en su comunidad, puede inferirse de los contrastes aquí detectados que el rol político - en su sentido amplio- de la maestra dentro de su comunidad en buena parte depende de la motivación y preparación recibida por ella.

#### D - Conclusión

Los datos recién comentados han emitido una y otra vez el mensaje de un maestro que no dirige políticamente la comunidad, más aún que se encuentra en buena parte marginado de la vida política de ella. Aparte de sus clases, el educador desarrolla escasas actividades de las llamadas extracurriculares, poca parte toma en los grupos informales que representan u organizan la comunidad, y en rara ocasión se presta para hacer política a favor de un determinado grupo o candidato.

En la faceta de la vida comunitaria en que más colaboran los maestros no existen sino

dos instituciones : La Asociación de Padres de Familia y la Junta de Acción Comunal. Pero, si bien allí se hace presente la mayor parte de los maestros rurales, solo lo hacen en igual forma algunos de los de la ciudad.

Aún cuando la dicotomía 'urbano/rural' permitió descubrir divergencias significativas en las orientaciones políticas de los maestros, aun en estos aspectos el maestro rural y el urbano difieren apenas moderadamente entre sí.

Emerge así una estampa de los roles políticos comunitarios del maestro en donde descuella el institutor que se ocupa con discreción de sus labores docentes, pero que se encuentra, y quizás se siente, marginado, apartado de la comunidad donde trabaja, salvo de una o dos instituciones de la misma. Se trata de un educador que, por otra parte, no gusta fomentar los intereses electorales de los políticos en dicha comunidad, políticos a quienes por cierto aquel en la mayoría de los casos poco o nada debe. Es, pues, una imagen que se acerca más a la del educador profesional, especializado y atomizado, de la sociedad moderna, que a la del maestro líder social y ante todo político de la comunidad, frecuente en los países que apenas inician su desarrollo.

En el caso experimental de la Escuela Nueva se descubrió un maestro activo en su comunidad pero todavía más independiente frente a los políticos, el cual se asemeja al maestro líder en la innovación social que se conoce en los países más avanzados en su desa-

rollo pero todavía no muy industrializados.

Lo que se encontró no es, ciertamente, la silueta del educador oficial que proyectan la prensa y muchos comentaristas de la vida política colombiana, nacionales y extranjeros. A la luz del estudio entre manos, estos parecen estar hablando no de una realidad, sino de un mito sobre el rol del maestro en la vida política local, que si bien pudo palpase otrora, hoy en día ya no se puede sostener.

## IV - REFLEXIONES FINALES

Las páginas anteriores han descrito, al menos en parte, el rol político que el maestro oficial de primaria puede estar desempeñando en estos momentos en el aula y en la comunidad. El rol en el aula interesa ante todo por sus consecuencias en la socialización política de la niñez que a ella asiste. El rol en la comunidad fue estudiado en plan de entender mejor tanto los nexos del magisterio con los políticos, como la vida política colombiana a nivel local.

El estudio del papel del educador en el aula se centró en el escrutinio de sus actitudes políticas. Porque se presupone que ellas influyen notablemente en lo que el maestro enseña, y sobre todo en cómo, con qué énfasis y con cuáles convicciones lo hace. Dentro de la gran diversidad de actitudes políticas comentadas en el Capítulo II, se pudo detectar en la escuela tradicional el predominio de unos sentimientos y opiniones que, sin constituir el caso extremo de alienación frente al sistema político, tampoco se revelan muy entusiastas por él. En particular, es de subrayarse lo que ya se concluyó al final del citado capítulo: "La mayor parte de las maestras se siente ineficaz frente al sistema político, desconfía del gobierno, desconoce el mundo político que la rodea, y prefiere un gobierno militar sobre uno civil".<sup>1/</sup>

---

<sup>1/</sup> Ver pág. 76 - 77 .

Si bien muchas de las maestras que así piensan se identifican con uno de los dos partidos tradicionales y vota en las elecciones, cabe conjeturar que la imagen del mundo político que describen ante sus alumnos no es muy positiva. Conjetura que se afianza en la medida en que el escrutinio de las tareas de los alumnos descubrió unas actitudes políticas un tanto neutras, ni muy favorables ni muy desfavorables, al régimen político.

En la medida en que la estabilidad política del país depende de la solidez de sus instituciones políticas, el cultivo deliberado, planificado y eficaz de los sentimientos de apoyo al sistema político desde la niñez se hace crucial. Pero, a juzgar por los datos recién presentados, ese cultivo no se está dando hoy en día en Colombia.

Aun cuando este problema es de fondo y extremadamente complejo, y las actitudes del magisterio no van a cambiar de la noche a la mañana, existen medidas remediales, algunas al alcance de la mano, que conviene discutir. Para hacerlo e ir a la raíz del problema recuérdese que esta investigación descubrió una relación inversa entre el nivel alcanzado por el maestro de primaria en el escalafón docente, y su grado tanto de aprecio por la comunidad política, como de apoyo al régimen democrático colombiano.

A la luz de este hallazgo y con el fin de hacer del maestro un agente socializador político más positivo, las medidas indicadas serían aquellas que establezcan condiciones favorables para que el progreso del educador en el escalafón, en lugar de conducir a frustraciones -tal como en no pocos casos sucede-, resulte en

una experiencia gratificante. Entre ellas dos han sido ya tomadas en años recientes, pero su efecto sobre las actitudes políticas del magisterio no se alcanza todavía a percibir, y otras cuatro podrían ser adoptadas en el corto plazo.

Las dos medidas ya establecidas se encuentran en el Estatuto Docente ( Decreto 2277 de 1979 ) y sus disposiciones reglamentarias. Una se refiere a la extensión del escalafón, de las cuatro categorías de tan fácil ascenso para la mayoría de los maestros, vigentes hasta 1979, a catorce, con la posibilidad de avanzar en ellas no solo en función de los años de servicio, sino de méritos académicos y profesionales. Ello por supuesto implica un notable aliciente profesional y económico para que el institutor se supere y sienta retribuido su esfuerzo al hacerlo.

La otra medida ya decretada, aun cuando todavía no completamente reglamentada, se refiere a una serie de estímulos al ejercicio de la docencia y a los logros universitarios y profesionales del educador. Ellos conciernen al ( a ) cómputo doble del tiempo de trabajo, para efectos de ascenso en el escalafón, cuando el maestro labora en escuelas rurales de difícil acceso o de tipo unitario <sup>1/</sup>. ( b ) Ciertas preferencias en los traslados que favorecen a los maestros escalafonados frente a los no escalafonados, o a los licenciados frente a los no licenciados. ( c ) Un más fácil ascenso en el escalafón cuando el maestro obtiene un título universitario en su área de especialización, o escribe una obra didáctica, científica o técnica. ( d ) Algunas prelación y garantías <sup>1/</sup> La reglamentación de este punto no ha sido feliz y funciona poco en la práctica.

para que los hijos de los educadores ingresen a planteles educativos oficiales u obtengan préstamos del ICETEX. Y ( e ) , unos derechos preferenciales -todavía no reglamentados- a los educadores oficiales para disfrutar comisiones de estudio. Para el fin arriba propuesto, estos estímulos son sensatos, pero no se entiende bien por qué, después de casi tres años de expedido el Estatuto, algunos de ellos no han podido entrar en acción a cabalidad.

Las cuatro medidas susceptibles de tomarse en el corto plazo son las siguientes :

( a ) Dadas las serias dificultades existentes en la actualidad para que una persona de escasos o medianos ingresos, como suele serlo el maestro de primaria, adquiera una vivienda propia, sería un poderoso acicate facilitarle esa adquisición en función de avances logrados en el escalafón <sup>1/</sup>. La idea no parece de difícil realización si se tiene en cuenta que ya existe una ley, la 141 de 1961, la cual ordena que el 10% de las casas construidas por el Instituto de Crédito Territorial sean asignadas a servidores de la educación en cargos docentes, técnicos o administrativos. Bastaría, entonces, reglamentar la ley en el sentido propuesto y constituir un mecanismo que vigile su cumplimiento <sup>2/</sup>.

---

<sup>1/</sup> No se trata de hacerlo en función del nivel que se tenga en el escalafón, porque eso sería premiar a quienes ya están en buena posición, sino con base en los ascensos en dicho escalafón que un educador obtenga en determinado lapso de tiempo.

<sup>2/</sup> En 1971, por Decreto 275, se ordenó la creación de un Comité Nacional de Vivienda, constituido por funcionarios de diversas agencias oficiales que tendrían que ver en la materia y por educadores, para coordinar y urgir la aplicación de la citada Ley 41. Pero por causas no bien claras, no funcionó. Parece que la idea no contó con suficiente respaldo político, tanto por parte de los educadores, como por parte del Gobierno.

- ( b ) Puesto que el ascenso en el escalafón ha quedado, en virtud del Estatuto de 1979, sujeto en buena medida a cursos de capacitación, se debería facilitar el acceso del educador a dichos cursos. Lo cual no se está logrando hoy en día, porque tales cursos escasean y tienen lugar casi exclusivamente en las capitales de los departamentos -y no en todas ellas- y en Bogotá, a donde no puede llegar con comodidad el maestro rural o el de las ciudades no capitales, en especial cuando no se le reconocen al maestro los gastos de viaje y los viáticos en que puede incurrir para tomar los aludidos cursos. Tampoco se le reconoce al docente el costo de la matrícula si este decide tomar un curso de capacitación en una universidad. Sería entonces de desear que ( i ) los cursos de capacitación se multipliquen, y que se ofrezcan también en sitios distintos de las ciudades capitales; y ( ii ) que en alguna forma se reembolsen al maestro los gastos que le causa tomar un curso de capacitación .
- ( c ) El maestro se encuentra con frecuencia desprovisto de ciertos servicios estatales, tales como guarderías y centros vacacionales. Por qué, entonces, no ofrecer con más generosidad tales servicios a los educadores, especialmente a los urbanos ?
- ( d ) Las páginas anteriores sugieren una deficiente socialización política de la niñez en la escuela oficial. El autor sospecha que dicha deficiencia es grande y que en parte proviene de la carencia de un texto de clase adecuado. Sin haber podido conocer todos los textos de "sociales" y los escasos de "cívica" hoy en uso por los



educadores del país, los pocos que se encontraron en poder de los maestros aquí estudiados presentan una visión del mundo político que subraya la historia y la geografía política. Y que da en forma abreviada una introducción a los aspectos puramente formales de la organización política de la nación. Pero a menudo se hacen en ellos tales descripciones sobre el funcionamiento de las diversas ramas y niveles de los entes públicos, basados en la letra de la ley, que quien las lee y conoce de otra fuente como funcionan estos de hecho, no puede menos de considerar tales descripciones una distorsión de la realidad. Además, son textos que no se comprometen a fondo con el apoyo al régimen democrático. Por ejemplo, no se encontró en ellos un solo elogio, por conciso que fuera, de la democracia como forma de gobierno. Parece existir, pues, un grave vacío en los textos de sociales en lo que concierne al mundo político, que justifica todo el esfuerzo del caso para ser solventado.

Por último, conviene señalar que el mismo Gobierno Nacional en su más reciente determinación de los fines del sistema educativo colombiano otorga una baja prioridad a la formación política de los futuros ciudadanos. Si en 1963, cuando se estatuyeron los "objetivos de la educación primaria", se afirmó, dentro del primer conjunto de tales objetivos, que a dicha educación correspondía contribuir a "la formación y el afianzamiento... de los principios de libertad y democracia" (Decreto 1710, art,2, numeral 1), en 1978, el último fin del sistema educativo que

se propone, y el único de contenido político, reza: "Formar una persona... cívi\_ camente responsable" ( Decreto 1419, art. 3, numeral 11 ). Si el Gobierno, en\_ tonces, no se compromete a nivel de sus normas en una promoción decidida de los valores y las prácticas democráticas entre sus futuros ciudadanos, no cabe exigirle mucho al educador en la misma materia.

Hasta aquí las sugerencias para mejorar en forma indirecta el proceso de socializa\_ ción política de los niños. Pues si se logra desarrollar en los maestros, agentes so\_ cializadores cruciales de la niñez, unas actitudes políticas más favorables hacia el sistema político, cabe esperar que dicho proceso se tome más positivo.

Las sugerencias mencionadas, por supuesto, no incluyeron todos los temas que en relación con la mejora del aludido proceso cabría mencionar con fruto, pero han sido propuestas con la esperanza de que la sugerencias, cuando son pocas, tienen mayor probabilidad de ser atendidas con éxito.

APENDICE A

Cuestionario administrado a las maestras

+++++

Cuestionario estructurado

para los maestros

CONFIDENCIAL

Encuesta No. .... 1

Realizada el .... de ..... de 1981 2 3

Tipo de escuela: 1  Tradicional

2  Escuela Nueva

3  Con programa experimental 4

4  Otra.

Municipio: ..... Departamento ..... 5 6

Número de docentes en la escuela: ..... 7 8

Entrevistó: ..... 9

---

1 - Cuánto tiempo lleva usted como maestra?  
 ..... años ( SI MENOS DE UN AÑO ESCRIBA OO ) 10 11

2 - Tiene usted algún título para enseñar?

1  Sí. Cuál?

2  Normalista, Institutor, Maestro,  
 Maestro Superior, Normalista rural  
 con título de bachiller académico,  
 normalista rural con título de ba-  
 chiller pedagógico, bachiller peda-  
 gógico 12

3  Licenciado, Doctor

4  Otro. Cuál? .....

2  Ninguno 9  No quiso contestar

3 - En qué establecimiento lo obtuvo? ..... 13 14

..... Municipio de .....

4 - En cuál grado del escalafón se encuentra usted?  
 ..... Grado ( DEL ESCALAFON NUEVO ) 15 16

( O ..... Grado DEL ESCALAFON VIEJO )

9  No quiso contestar

- 5 - En qué lugar vivió usted la mayor parte del tiempo cuando tenía de 13 a 18 años de edad?
- 1  En una ciudad? Cómo se llama? .....  
 ..... Departamento ..... 17
- 2  En un pueblo? Cómo se llama? .....  
 ..... Departamento ..... 18
- 3  En una vereda? De qué municipio? .....  
 ..... Departamento ..... 19
- 9  No quiso contestar
- 6 - Cuánto tiempo hace que enseña en esta escuela?  
 ..... años ( SI MENOS DE UN AÑO ESCRIBA OO ) 20
- 7 - Además de sus clases, algunas maestras adelantan otras actividades con sus alumnos o con la comunidad donde se encuentra la escuela. Otras no lo hacen así. En su caso, cuando terminan sus clases, desarrolla usted alguna otra actividad aquí en la escuela o en sus cercanías?
- 1  Sí. Cuál o cuáles? .....  
 ..... 21
- 8  No. Ninguna
- 8 - Hay Acción Comunal en este barrio?  
 esta vereda?
- 1  Sí. HAGA LA PREGUNTA SIGUIENTE 22
- 2  No. PASE A LA PREGUNTA 12.
- 8  No sabe  
 PASE A LA PREGUNTA 12
- 9 - Participa usted en los trabajos organizados por la -  
 Acción Comunal de este barrio?  
 esta vereda?
- 1  Sí. HAGA LA PREGUNTA SIGUIENTE 23
- 2  No. PASE A LA PREGUNTA 12.
- 9  No quiso contestar  
 PASE A LA PREGUNTA 12
- 10 - Con qué frecuencia lo hace?
- 1  Casi siempre? 24
- 2  De vez en cuando?
- 9  No quiso contestar



- 18 - Acostumbra usted asistir a las reuniones del sindicato?
- 1  Sí. La mayoría de las veces? 31
- 2  Sí. Solo algunas veces?
- 3  No 9  No quiso contestar
- 19 - La gente en otros países se siente especialmente orgullosa de algunas cosas de su propia patria. Y así lo dicen. Si un extranjero le preguntara: "Como colombiana, de qué se siente usted particularmente orgullosa?", usted qué le respondería? 32 33
- PEDIR RESPUESTAS CONCRETAS
- ..... 34 35
- .....
- 98  No entendió la pregunta 36 37
- 99  No quiso contestar
- 20 - No obstante los defectos que tiene todo grupo humano, cómo calificaría usted en general la clase dirigente colombiana de los últimos veinte años?
- A.- 1  Como progresista? 38
- 2  O como tradicionalista?
- 8  No sabe 9  No quiso contestar
- B.- Considera usted a esa misma clase dirigente, en conjunto,
- 1  Capaz y hábil? 39
- 2  O incapaz?
- 8  No sabe 9  No quiso contestar
- 21 - Qué tan importante le parece a usted inculcar a los niños un gran aprecio por los héroes de la Independencia, Bolívar, Santander, etc.?
- 1  Muy importante?
- 2  Importante, pero no mucho? 40
- 3  Poco importante?
- 9  No quiso contestar
- 22 - Cree usted conveniente desarrollar en los niños la idea de que votar en las elecciones es un deber, sí o no?
- 1  Sí 41
- 2  No
- 3  Duda 9  No quiso contestar

- 23 - Siguen a continuación unas preguntas sobre las cuales queremos una opinión suya muy imparcial y sincera:  
 Qué tan bien maneja la gente del Gobierno los dineros públicos?
- 1 \_\_\_\_\_ Malgasta la mayor parte de ellos?  
 2 \_\_\_\_\_ Los malgasta bastante? 42  
 3 \_\_\_\_\_ Generalmente no los malgasta mucho?  
 8 \_\_\_\_\_ No sabe                      9 \_\_\_\_\_ No quiso contestar
- 24 - A su parecer, con qué frecuencia deciden el Presidente y sus Ministros lo que es correcto?
- 1 \_\_\_\_\_ Casi siempre?  
 2 \_\_\_\_\_ La mayor parte de las veces? 43  
 3 \_\_\_\_\_ Solo algunas veces?  
 4 \_\_\_\_\_ Casi nunca?  
 8 \_\_\_\_\_ No sabe                      9 \_\_\_\_\_ No quiso contestar
- 25 - Generalizando un poco, por quién hace más obras el Gobierno?
- 1 \_\_\_\_\_ Por los grupos económicos más poderosos? 44  
 2 \_\_\_\_\_ Por la población en general?  
 8 \_\_\_\_\_ No sabe                      9 \_\_\_\_\_ No quiso contestar
- 26 - Qué piensa usted de las personas que dirigen el Gobierno?
- 1 \_\_\_\_\_ Que la mayoría de ellas son personas capaces que saben lo que hacen? 45  
 2 \_\_\_\_\_ O que la mayoría no parece darse cuenta de lo que hace?  
 8 \_\_\_\_\_ No sabe                      9 \_\_\_\_\_ No quiso contestar
- 27 - Hablando franca y seriamente, cree usted que hay personas deshonestas en el Gobierno?
- 1 \_\_\_\_\_ Muchas? 46  
 2 \_\_\_\_\_ Unas cuantas?  
 3 \_\_\_\_\_ Casi ninguna?  
 8 \_\_\_\_\_ No sabe                      9 \_\_\_\_\_ No quiso contestar



28 - Usted qué opina: En general, el Gobierno se preocupa de personas como usted, sí o no?

1  Sí

2  No

8  No sabe      9  No quiso contestar

47

29 - A su parecer, pueden las personas como usted influir en alguna manera en las decisiones del Gobierno, sí o no?

1  Sí

2  No

8  No sabe      9  No quiso contestar

48

30 - Según su concepto, es importante que el niño aprenda a respetar las autoridades del gobierno, sí o no?

1  Sí

2  No

8  No sabe      9  No quiso contestar

49

31 - No importando lo que los congresistas han hecho o dejado de hacer en los últimos años, juzga usted conveniente el que exista en el país un Congreso Nacional, sí o no?

1  Sí

2  No

8  No sabe      9  No quiso contestar

50

32 - Cree usted que un gobierno militar ofrece mejores posibilidades de solución a los problemas nacionales?

1  Definitivamente, sí?

2  Probablemente, sí?

3  Probablemente, no?

4  Definitivamente, no?

8  No sabe      9  No quiso contestar

51

33 - Los políticos con frecuencia buscan hacer ciertos favores a algunas personas: les consiguen puesto, les dan recomendaciones, becas, etc. En los últimos años, alguno de los políticos actuales ha hecho algún favor especial a usted o a alguno de sus familiares más cercanos?

1  Sí

2  No

9  No quiso contestar

52

34 - El año entrante habrá elecciones para elegir nuevo Presidente de la República. En qué plan de participar esta usted?

- 1  Ciertamente, piensa votar? -----
  - 2  Probablemente, vote? -----
  - 3  Duda si votará o no? -----
  - 4  Probablemente, no vote? -----
  - 5  Ciertamente, no votará? -----
- PASE A LA PREGUNTA 36
- HAGA LA PREGUNTA SIGUIENTE
- 9  No quiso contestar  
PASE A LA PREGUNTA 36

53

35 - Por qué no piensa votar en las próximas elecciones?

- .....
- 9  No quiso contestar

54 55

36 - Votó usted en las pasadas elecciones presidenciales, cuando se enfrentaron por la Presidencia Turbay, Belisario y otros candidatos?

- 1  Sí
- 2  No
- 8  No aplica porque no tenía edad
- 9  No quiso contestar

56 57

58

37 - Y votó usted el año pasado, en las elecciones de mitaca para Asambleas y Concejos?

- 1  Sí
- 2  No
- 8  No aplica porque no tenía edad
- 9  No quiso contestar

59

38 - Hablando ahora de partidos políticos, en general se considera usted conservadora, liberal, comunista, socialista, o qué? TERMINE AQUI LA PREGUNTA

- 1  Nada. No tiene partido.
- 2  Conservadora
- 3  Liberal
- 4  Comunista
- 5  Socialista
- 6  Otro. Qué? .....
- 9  No quiso contestar

60





APENDICE B

Cuestionario administrado a los miembros de la comunidad



4 - Pertenece(n) <sup>la maestra</sup> algunas maestras de la escuela de aquí

esa asociación?  
a una de esas asociaciones?

1 \_\_\_\_\_ Sí. A cuál? SI SON VARIAS

.....  
.....

2 \_\_\_\_\_ No

8 \_\_\_\_\_ No sabe

5 - Cuando en el pasado ha habido que organizar el barrio la vereda

para adelantar un trabajo o actividad comunitaria,  
ha(n) participado la maestra algunas maestras de la escuela en esa organización?

1 \_\_\_\_\_ Sí. Ha(n) participado)

Qué tan activamente lo ha(n) hecho?

2 \_\_\_\_\_ Ha(n) participado mucho?

3 \_\_\_\_\_ Ha(n) participado poco?

4 \_\_\_\_\_ No. No ha(n) participado.

8 \_\_\_\_\_ No sabe

9 \_\_\_\_\_ No contestó

6 - Considera usted conveniente la participación activa de la(s) maestra(s) en los trabajos o actividades de la comunidad?

1 \_\_\_\_\_ Sí. Es conveniente.

2 \_\_\_\_\_ No. No es conveniente.

9 \_\_\_\_\_ No contestó

7 - Cuando en los últimos meses, se han organizado comisiones o delegaciones para llevar la voz del barrio de la vereda ante las autoridades, o para buscar algún servicio o ayuda para la comunidad, se ha acostumbrado incluir en ellas a la maestra (o a alguna de las maestras) de la escuela?

1 \_\_\_\_\_ Sí. Generalmente se la incluye.

2 \_\_\_\_\_ Sí. Pero solo ocasionalmente se la incluye.

3 \_\_\_\_\_ No. Nunca se la incluye.

8 \_\_\_\_\_ No se ha organizado una tal comisión o delegación en los últimos meses

9 \_\_\_\_\_ No contestó

8 - Cuando ha habido necesidad de escribir una carta o memorial, a nombre de la comunidad, dirigido a una persona importante, participa la maestra (o alguna de las maestras) en la redacción de la carta o del memorial?

1  Sí. La maestra participa

2  No. La maestra no participa.

8  No se ha ofrecido escribir esa carta o memorial

9  No contestó

18

9 - Acompaña la maestra (o alguna de las maestras) a algunos congresistas, diputados o candidatos cuando vienen a hacer política en el barrio?  
en la vereda?

1  Sí. Los acompaña.

2  No. No los acompaña

9  No contestó

19

10 - Hablando en general, se mete(n) la(s) maestra(s) <sup>de la escuela</sup> en alguna forma en política?

1  Sí. Se mete(n) en política.

SI SON VARIAS MAESTRAS, ESPECIFICAR

La mayoría se mete en política

Unas pocas se meten en política

2  No. No se mete(n) en política

3  No sabe

9  No contestó

20



11 - Durante la campaña electoral del año pasado, para las elecciones de Asambleas y Concejos, estuvo la maestra de aquí (o alguna de las maestras) haciendo campaña a favor de alguna lista, candidato o grupo político?

1  Sí. La maestra hizo campaña

De las  maestras, una hizo campaña

dos hicieron campaña

tres o más la hicieron

A favor de quién o de qué grupo? .....

2  No. La maestra no hizo campaña.

8  No sabe

9  No contestó

12 - Tiene la maestra algún padrino político importante que la ayude? (Tiene la mayoría de las maestras de la escuela algún padrino político importante que las ayude?)

1  Sí. Lo tiene(n)

2  No. No lo tiene(n).

8  No sabe

9  No contestó

13 - Qué orientación política tiene la maestra de la escuela de aquí: conservadora, liberal, comunista, socialista, o qué? (SI SON VARIAS LAS MAESTRAS, PREGUNTAR ASI: Qué orientación política predomina entre las maestras de la escuela de aquí: ... )

1  Conservadora:

3  Comunista

2  Liberal

4  Socialista

5  Otra. Cuál? .....

8  No sabe

9  No contestó

---

 21

---

 22

---

 23

14 - Han oído que la(s) maestra(s) actual(es) enseñe(n)  
himnos revolucionario a los niños?

1  Sí

2  No

9  No contestó

24

15 - Cuál es su principal oficio? .....

25 26

16 - Hasta qué nivel llegó usted en sus estudios?

1  Ninguno. No fue a la escuela

2  Hasta primaria incompleta

3  Hasta primaria completa

4  Hasta secundaria incompleta

5  Hasta secundaria completa

6  Hasta la universidad

9  No contestó

27

17 - Qué edad tiene usted? ..... años

28 29

18 - Sexo: 1  Hombre 2  Mujer

30

MIL GRACIAS POR SU COLABORACION !!!

Observaciones: .....  
.....

APENDICE C

Gua para el análisis de contenido de los cuadernos



IV - Figuran en los cuadernos ~~conceptos~~ como "lucha de clases",  
 "clase dominante", "explotacion", "opresión", "dominación",  
 "imperialismo", "oligarquía", "proletarios", "revolución"?  
 En caso afirmativo, con qué frecuencia? Cuáles? Dar algún

ejemplo. ....  
 ....  
 ....  
 ....  
 ....

V - Se destacan los vacíos o defectos de las instituciones polí-  
 ticas o de los servicios gubernamentales, más allá de una  
 descripción neutra? .....

Con qué frecuencia? .....

Ejemplo: .....

.....

.....

VI - Otros comentarios: .....

.....

.....

.....

Tipo de la escuela:  Tradicional  
 Escuela Nueva  
 Con programa experimental

APENDICE D

Instrucciones para la observación del aula escolar

INSTRUCCIONES SOBRE OBSERVACION DEL LOCAL ESCOLAR

- I - Dentro del aula se exhiben permanentemente símbolos patrios o políticos, por ejemplo, cuadros o estatuas de Bolívar, del Presidente, de Marx, etc.?
- 1  Sí. Cuáles? .....
- 2  No
- II - Dentro del aula se exhiben láminas, dibujos, etc., con contenido político?
- 1  Sí. Con qué contenido? .....
- .....
- .....
- 2  No
- III - Fuera del aula, pero en predios de la escuela, se encuentran símbolos patrios o políticos?
- 1  Sí. Cuáles? .....
- 2  No
- IV - Fuera del aula, pero también en predios de la escuela, se exhiben láminas, dibujos, estatuas, etc. con contenido político?
- 1  Sí. Con qué contenido? .....
- .....
- .....
- 2  No
- V - Hay un mástil para izar la bandera? .....
- En qué condiciones está?
- Se conserva la bandera nacional en buen estado? .....
- Si les toca presenciar una izada de bandera, con qué seriedad se hace la ceremonia por parte de los alumnos?
- Cómo se comportan las maestras durante la misma?
- .....
- .....
- VI - Otras observaciones pertinentes: .....
- .....

APENDICE E

Bibliografia citada



- ALBORNOZ, ORLANDO. "Valores sociales en la educación venezolana". Boletín Bibliográfico, Facultad de Economía, Edición Especial, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1962.
- ALMOND, GABRIEL A. - VERBA, SIDNEY. The Civic Culture - Political Attitudes and Democracy in Five Nations. Princeton University Press, Princeton ( N.Y. ), 1963.
- ALUTTO, J.A. - BELASCO, J.A. "Determinants of Attitudinal Militancy Among Nurses and Teachers", Industrial and Labor Relations Review 27 ( 1973/74 ) 216-227.
- ANDERSON, J. - ANDERSON J. "Community: The Exploration of a Concept" in K. King ( ed ), Education and Community in Africa ( Center of Africa Studies, University of Edimburgh, 1976 ), pp. 161 ss.
- BACOT, PAUL "Le comportement électoral des instituteurs", Revue Française de Science Politique 27 ( 1977 ) 884-914.
- BANFIELD, EDWARD C. Political Influence. Free Press of Glencoe, New York, 1961.
- BARBAGLI, MARZIO- DEI, MARCELLO . Le Vestali della classe media: Ricerca Sociologica sugli insegnanti. Il Mulino, Bologna, 1969.
- BESSANT, B. - SPAULL A.D. Teachers in Conflict Melbourne University Press, Carlton, Victoria, Australia, 1972.
- BIRCH, A. H. Small-Town Politics. Oxford University Press, New York, 1959.
- BONILLA DE RAMOS, ELSSY. "Class Struggle and the Transmission of Ideology: An Analysis of the Colombian School System". Ph. D. Dissertation, University of Wisconsin at Madison, 1976.

BULPITT, J.G. Party Politics in English Local Government. Longmans, London, 1967.

CARMINES, EDWARD G. - ZELLER, RICHARD A. Reliability and Validity Assessment. Sage Publications, Beverly Hills, 1979.

CATAÑO, GONZALO. "Sociología de la Educación en Colombia ( I )", Revista Colombiana de Educación 5 ( 1980 ) 9-30.

COATES, R.D. Teachers' Unions and Interest Group Politics: A Study in the Behaviour of Organized Teachers in England and Wales. Cambridge University Press, New York, 1972.

COLEMAN, JAMES S. ( ed. ). Education and Political Development. Princeton U. Press, Princeton ( N. J. ), 1965.

COLE,STEPHEN. United Federation of Teachers: A Case Study of the U. F. T. Praeger, New York, 1969.

CREWE, IVOR. " Electoral Participation", en David Butler, Howard R. Penniman y Austin Ranney (eds.) Democracy at the Polls ( Washington, D.C.: American Enterprise Institute, 1981, pp. 216-263.

DAHL, ROBERT A. Who Governs ? - Democracy and Power in an American City. Yale University Press, New Haven, 1961.

DAWSON, RICHARD E. - PREWITT, KENNETH. Political Socialization. Little, Brown and Co., Boston, 1969.

DENNIS, JACK. "Major Problems of Political Socialization Research", Midwest Journal of Political Science 12 ( 1968 ) 85-114.

- DENNIS, JACK - JENNINGS, M. KENT. Comparative Political Socialization. Sage, Beverly Hills, 1970.
- DOVE, LINDA A. "The Role of the Community School in Rural Transformation in Developing Countries". Comparative Education 16 ( 1980 ) 67 -69.
- DUPLA, FRANCISCO JAVIER. "Actitudes sociopolíticas de los Maestros de Primaria del D.F. ( México ). Revista del CEE ( Centro de Estudios Educativos, México ) 5:4 ( 1975 ) 9-21.
- DUPOIRIER, ELISABETH - PERCHERON, Annick. "Choix idéologiques, attitudes politiques des préadolescents et contexte politique". Revue Française de Science Politique ( 1975 ) 870-900.
- EASTON, DAVID. "Political Science" en D.L. Sills ( ed.) International Encyclopedia of The Social Sciences ( Crowell Collier and Macmillan, New York, 1968 ), vol. 12
- EASTON, DAVID. A System Analysis of Political Life. John Wiley and Sons, New York, 1965.
- EHMAN, LEE H. "An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students", American Educational Research Journal 6 ( 1969 ) 559-580.
- FALS BORDA, ORLANDO. Campesinos de los Andes - Estudio sociológico de Saucío. Edit. Iquima, Bogotá, 1961.
- FERRO, MYRIAM STELLA. Mi vida ( Historia de la vida de una maestra rural colombiana ) Bogotá: Guadalupe. 1978.

- FOX, WILLIAM S. - WINCE, MICHAEL H. "The Structure and Determinants of Occupational Militancy Among Public School Teachers", Industrial and Labor Relations Review 30 ( 1976/7 ) 45-58.
- GERBOD, PAUL. Les enseignants et la politique. PUF, Paris, 1976.
- GOMEZ BUENDIA, HERNANDO - LOSADA LORA, RODRIGO. "La actividad huelguística en Colombia, 1962-1976", Coyuntura Económica 7:1 ( Mayo, 1977 ) 119-132.
- GOMEZ BUENDIA, HERNANDO - LOSADA LORA, RODRIGO. Organización y conflicto en el sector público: El caso de la educación primaria en Colombia. International Development Research Center, Ottawa ( en prensa, para finales de 1982 ).
- GRACE, GERAL. Role Conflic and the Teacher. Routledge and Kegan Paul, Londo, 1972.
- GRAS, ALAIN. Sociología de la educación - Textos fundamentales. Marcea, Madrid, 1976.
- GREENSTEIN, FRED I. "A Note on the Ambiguity of 'Political Socialization': Definitions, Criticisms, and Strategies of Inquiry", Journal of Politics 32 ( 1970 ) 969-978.
- GREENSTEIN, FRED I. "Political Socialization" en International Encyclopedia of Social Science ( 1968 ) XIV, 551-555.
- HEGGEN, Jon Parker. "Political Socialization in Colombia School: The Impact of Three Secondary Institutions on Student Political Attitudes and Behavior". Disertación de Ph. D., inédita, Universidad de Illinois, 1969.
- HESS, ROBERT D. - TORNEY, JUDITH V. The Development of Political Attitudes in Children. Doubleday Anchor Book, Garden City (N.Y. ), 1967.

- HOYLE, E. The Role of the Teacher. Routledge and Kegan Paul, London, 1969.
- HYMAN, HERBERT H. Political Socialization - A Study in the Psychology of Political Behavior. Free Press, Glencoe Ill, 1975.
- JENNINGS, M. KENT- NIEMI, RICHARD G. The Political Character of Adolescence The Influence of Families and Schools. Princeton University Press, Princeton, N. J. 1974.
- JENNINGS, M. KENT - NIEMI, RICHARD. Generations and Politics - A Panel Study of Young Adults and Their Parents. Princeton University Press, Princeton ( N.J. ), 1981.
- KING, EDMUND J. y colaboradores. Las necesidades de la sociedad moderna y la función del maestro. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.
- LANGTON, KENNETH P. Political Socialization. Oxford University Press, New York, 1969.
- LANGTON, KENNETH P. "Peer Group and School and the Political Socialization Process", American Political Science Review 61 ( 1967 ) 751-758.
- LAGTON, KENNETH P. -JENNINGS, M. KENT. "Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States", American Political Science Review 62 ( 1968 ) 852-867.
- LAUWERYS, J.A. ( ed. ) . Teachers and Teaching. Evans Brothers, London 1967.
- LECUONA, RAFAEL A. "A comparative Analysis of the Perceptions of Selected Elementary School Children from Tallahassee, Florida, USA, and Tesis de Ph.D., Universidad del Estado de Florida. 1970.
- LEMOINE, CARLOS JULIO - PEREIRA, FRANCISCO. "La reproducción social en Colombia, en ANIF, Respuesta a la miseria ( Tercer Mundo, Bogotá, 1975, pp. 115-150.

MORGAN, DAVID R. - KIERKPATRICK, SAMUEL A. ( eds. ) Urban Political Analysis  
- A Systems Approach, The Free Press, New York, 1972.

MOSSUZ - LAVAU, JANINE. Les Jeunes et la Gauche. Presses de la Fondation Nationale  
des Sciences Politiques, Paris, 1979.

MUIR, J. DOUGLAS. "The Strike as a Professional Sanction: The Changing Attitude of the  
National Education Association", Labor Law Journal 19 ( Octo-  
ber, 1968 ) 615-627.

MUSGROVE, F. - TAYLOR P. H. Society and the Teacher's Role. Routledge and Kegan  
Paul, London, 1969.

MUSGRAVE, P. W. Sociología de la educación. Herder, Barcelona, 1972.

NIEMI, RICHARD G. "Political Socialization" in J.N. Knutson ( ed. ) Handbook of  
Political Psychology ( San Francisco: Jossey-Bass, 1973 )  
pp. 117-138.

PARRA SANDOVAL, RODRIGO. "La profesión de maestro y el desarrollo nacional en Co-  
lombia". Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina  
y el Caribe ( UNESCO, CEPAL, PNUD ), Fichas 16, Buenos  
Aires, Marzo de 1981.

PARRA SANDOVAL, RODRIGO. "Estudios sociales sobre el maestro colombiano". Revista  
Colombiana de Educación 5 ( 1er. Semestre, 1980 ) 31-53.

PASS, DIETER. El Maestro Rural. Bogotá: Fundación Friedrich Naumann 1970.

- LEVINSON, D. J. "The Relevance of Personality for Political Participation", Public Opinión Quarterly 22 (1958) 3-10.
- LIEBSCHUTZ, S. - NIEMI, R. "Political Socialization Among Black Children: The Development of Attitudes and the Impact of Curriculum and Teachers", en R. Niemi (ed.) The Politics of Future Citizens (Jossey-Bass, San Francisco, 1974).
- LITT, E. "Civic Education, Community Norms, and Political Indoctrination", American Sociological Review 28 (1963) 69-75.
- LOSADA, RODRIGO - MURILLO, GABRIEL. Análisis de las elecciones de 1972 en Bogotá. Universidad de los Andes, Bogotá, 1973.
- LOSADA LORA, RODRIGO. "Clima Social de Manizales, 1981". Asesorías e Investigaciones Losada y Vargas Ltda., Bogotá, 1981.
- LOSADA LORA, RODRIGO. Clima político de Cali, 1979. Fedesarrollo, Bogotá, 1980.
- LOSADA, RODRIGO - VELEZ, EDUARDO. Identificación y participación política en Colombia. Fedesarrollo, Bogotá, 1982.
- MARCH, DAVID. "Political Socialization : The Implicit Assumptions Questioned", British Journal of Political Science 1 (1971/2) 460-464.
- McPHERSON, J. MILLER - WELCH, SUSAN - CLARK, CAL. "The Stability and Reliability of Political Efficacy: Using Path Analysis to Test Alternative Models", American Political Science Review 71 (1977) 509-521.
- MILBRATH, LESTER W. - GOEL, M. L. Political Participation How and Why Do People Get Involved in Politics ? 2nd. ed., Rand McNally, Chicago, 1977.

- PERCHERON, ANNICK. L'univers politique des enfants. Presses de la Fondation Nationale de Science Politique, Paris, 1974.
- PERCHERON, A. "Le conception de l'autorité chez les enfants français". Revue française de science politique 21 ( 1971 ).
- PERCHERON, ANNICK et alii. Les dix-seize ans et la politique. Presses de la Fondation Nationale de Science Politique, Paris, 1978.
- POLSBY, NELSON W. "Community Power", en D.L. Sills ( ed. ), International Encyclopedia of the Social Sciences (Crowell, Collier and Macmillan, New York, 1968), vol. 3.
- PREWITT, KENNETH - VAN DER MUHL, GEORGE - COURT, DAVID. "School Experiences and Political Socialization: A Study of Tanzanian Secondary School Students". Comparative Political Studies 3 ( 1970 )203-225.
- READING, REID ROSCOE. "Political Socialization in Colombia and the United States". Disertacion de Ph. D., Inédita, Universidad de Wisconsin , 1971.
- REICHEL-DOLMATOFF, GERARDO y ALICIA. "La enseñanza formal en Aritama". en G. Ca\_ taño ( ed. ), Educación y sociedad en Colombia. ( Bogotá: Uni- versidad Pedagógica Nacional, 1973 ), pp. 127-142. ( Publicado originalmente en 1961 ).
- ROBINSON, JOHN P., RUSK, JERROLD G., HEAD, KENDRA B. Measures of Political Attitudes. Survey Research Center, Institute for Social Research, Ann Arbor, 1968.
- ROGERS, EVERETT M. - SVENNING, LYNNE. La Modernización entre los campesinos. Fondo de Cultura Económica, México, 1973.



- ROIG, CHARLES - BILLON-GRAND, FRANCOISE. La socialización política des enfants. Cahiers de la Fondation National des Sciences Politiques, No. 163, A. Colin, Paris, 1968.
- ROKKAN, STEIN. "Party Preferences and Opinion Patterns in Western Europe: A comparative Analysis", International Social Science Bulletin 7 (1955) 575-596.
- SAYRES, WILLIAM. "The Innovator", en Edward T. Ladd, William C. Sayres ( eds. ), Social Aspects of Education ( Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1962), pp. 258-274.
- SAYRES, WILLIAM C. Formal Education in a Rural Colombian Community. Studies in Comparative Education, US Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, D.C., 1955.
- SAYRES, WILLIAM. "La educación en una comunidad rural colombiana: el caso de Zarzal, Cauca", en G. Cataño ( ed. ), Educación y sociedad en Colombia ( Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973 ), pp 94-119. ( publicado originalmente en 1955 ).
- SCHMIDT, STEFFEN W. "Political Clientelism in Colombia", disertación de Ph. D., inédita, Universidad de Columbia, Nueva York, 1972.
- SCHMIDT, STEFFEN W. "The Transformation of Clientelism in Rural Colombia", en S.W. Schmidt, J.C. Scott, C. Lande y L. Guasti ( eds. ), Friends, Followers and Factions ( University of California Press, Berkeley, 1977 ). Presentado originalmente en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Ciencia Política, Chicago, 1974.
- SCOTT, JAMES C. y KERKVLIT, BENEDICT J. "How Traditional Rural Patrons Lose Legitimacy: A Theory with Special Reference to South East Asia", Culture and Development 5:3 ( 1973 ) 327-339.

- SEARING, DONALD D. - SCHWARTZ, JOEL J. - LIND, ALDEN E. "The Structuring Principle: Political Socialization and Belief Systems", American Political Science Review 67 (1973) 415-432.
- SEARS, DAVID O. "Political Socialization", en F. I. Greenstein y N.W. Polsby (eds.), Handbook of Political Science (Addison-Wesley, Reading, Mass., 1975). vol. 2, 93-153.
- SHORTER, EDUARD - TILLY, CHARLES. Strikes in France, 1930-1968. Cambridge, University Press, New York, 1974.
- SMITH, M. BREWSTER. "Political Attitudes" in J. N. Knutson (ed.), Handbook of Political Psychology (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1973), pp. 57-82.
- TEDESCO, JUAN CARLOS - PARRA, RODRIGO. "Marginalidad urbana y educación formal: Planteo del problema y perspectivas de análisis". Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, CEPAL, PNUD), fichas 14, Buenos Aires, Marzo de 1981.
- TENDIN, KENT L. "The Influence of Parents on the Political Attitudes of Adolescents", American Political Science Review 68 (1974) 1579-1592.
- TORRES, MYRIAN. La Cultura de la Sumisión. Bogotá: Anif, 1977.
- WILSON. B. R. "The Teachers' Role: A Sociological Analysis", British Journal of Sociology 13 (1962) 15-32.
- ZEIGLER, HARMON. The Political Life of American Teachers. Prentice -Hall, Englewood Cliffs, N. J., 1967.

ZEIGLER, HARMON. The Political World of the High School Teacher. Center for the Advance Study of Educational Administration, University of Oregon, 1966.