

ENSAYOS



LOS MAESTROS OFICIALES DE PRIMARIA FRENTE AL MUNDO POLITICO*

Por Rodrigo Losada Lora**

I. Introducción

Con preocupación se ha afirmado que ciertos elementos del magisterio han abrazado ideologías políticas de extrema izquierda y que las enseñan entusiastamente a sus alumnos. No hace mucho, una destacada funcionaria del sector educativo denunció, por intermedio de la prensa, que “los maestros... están envenenando a los niños... (inculcándoles) el odio a las clases sociales, al Gobierno, a la familia y a muchos valores universales y nacionales”¹. Estas y similares expresiones, escuchadas en muy diversas regiones del país, están en el trasfondo del presente estudio. Pues uno de sus objetivos es precisamente explorar con severidad la exactitud de tales afirmaciones.

Pero al mismo tiempo se quiso investigar hasta dónde son ciertas aquellas otras opiniones según las cuales el magisterio es un coto de caza codiciado y dominado por los políticos tradicionales. Pues también con alguna frecuencia se oye decir que los maestros son “peones” de los caciques políticos, y que a las filas del magisterio no llegan sino los que éstos recomiendan. Se sugiere así que el clientelismo político reina entre los docentes, con lo cual se esboza una imagen muy diversa, casi contradictoria, de la anterior.

Son dos, pues, los grandes temas que este informe considera: Las actitudes del maestro frente al sistema político en el cual vive, y sus actitudes y comportamientos con respecto a los políticos tradicionales. El primer tema posee interés ante todo por el papel del educador en la formación de las futuras generaciones del país. Es lo que la literatura de la ciencia política llama el rol socializador del maestro en materias políticas. Cabe advertir, sin embargo, que aun cuando se cree que las actitudes políticas de los educadores inciden en alguna manera sobre lo que éstos enseñan en el aula acerca del mundo político, no se ha podido establecer todavía, a ciencia cierta, cuál es la amplitud, modo específico de ejercerse, y perdurabilidad de tal influencia. Si bien hubo autores quienes juzgaron la influencia de las instituciones educativas 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. Ello, con todo, no significa en modo alguno que el peso de la formación política impartida por los educadores sea ínfimo. Se trata más bien de un peso considerable, aún impreciso, mas ciertamente no abrumador².

Por otro lado, importa explorar el papel del maestro frente a los políticos porque así se esclarece tanto la naturaleza de la vida política a nivel local, como una faceta importante

* Este artículo se basa e incorpora gran parte, del informe de investigación titulado “El rol político actual del maestro colombiano en el aula y en la comunidad” (Fedesarrollo, Bogotá, julio de 1982). El estudio fue posible mediante un generoso aporte de la Fundación Ford.

** Licenciado en Filosofía, Universidad Javeriana; Licenciado en Teología, Heythrop College (Inglaterra); Ph. D. en Ciencia Política, Georgetown University (USA). Profesor e investigador en la Universidad Javeriana e investigador asociado de Fedesarrollo.

¹ Ver *El Tiempo*, junio 19 de 1979. Consultar así mismo, entre otros, el editorial del hoy Ministro de Defensa Nacional en la *Revista del Ejército*, reproducido por *El Tiempo*, enero 19 de 1982.

² 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 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).

del clientelismo político. Al hacerlo, tal como se documentará más adelante, se socavarán el piso a ciertas creencias, hoy propuestas como verdad incuestionable.

II. Notas metodológicas

El estudio entre manos se basa principalmente en una serie de encuestas realizadas entre septiembre y noviembre de 1981, a maestras oficiales de primaria y a miembros de la comunidad donde aquellas trabajan. En particular, se entrevistaron 94 educadoras, 81 vinculadas a escuelas de tipo tradicional y 13 al programa llamado Escuela Nueva. Todas las maestras fueron escogidas aleatoriamente, pero las de la escuela tradicional fueron seleccionadas sólo en los departamentos de Antioquia y Magdalena, la mitad en áreas urbanas y la otra mitad en zonas estrictamente rurales. Se optó por concentrar la muestra en sólo estos dos departamentos con el fin de poder disponer de una variedad controlada de ambientes, por ejemplo, un departamento relativamente bien organizado y moderno en su administración educativa, y otro que, sin ser el polo opuesto, representara el ambiente administrativo tradicional.

En forma simultánea se entrevistaron 168 residentes —cuatro, en promedio, por cada escuela visitada— en las comunidades donde las aludidas maestras laboran. También se hizo un sencillo análisis de contenido de los cuadernos de sociales de los alumnos de las maestras de 2o. a 5o. de primaria entrevistadas, y se levantó un acta de observaciones realizadas en las escuelas donde se adelantó la entrevista al personal docente.

Las encuestadoras fueron dos jóvenes recién egresadas de la universidad con experiencia comprobada en encuestas.

III. El maestro de primaria como agente socializador en materias políticas

Aunque no sea 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 días 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 sólo entregará a sus discípulos lo que abunde en su interior³.

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, y a los conceptos de éste sobre valores políticos que importa inculcar a los educandos⁴.

³ Téngase en cuenta, sin embargo, que la relación entre actitudes y comportamientos —así sean sólo 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.

⁴ 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. Zeigler⁵. 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 distingue⁶.

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 secundaria⁷. 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 éstos sobre sus educandos⁸.

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 discípulos⁹. Fue notable encontrar que, aun cuando fundamentales, son muy 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"¹⁰. 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 hacía un radicalismo sobrio. Por otro lado se descubrió un grupo muy minoritario que abriga posiciones radicales extremas.

⁵ Ver Zeigler (1966, 1967). El estudio se basa en 803 entrevistas a profesores de secundaria del Estado de Oregón.

⁶ Barbagli y Dei (1969).

⁷ 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.

⁸ 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 Massuz-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.

⁹ Albornoz (1962). Se utilizó una muestra de 711 docentes que ejercían en el Distrito Federal de Venezuela.

¹⁰ Dupla (1975).

Frente a los escasos pero sugestivos estudios extranjeros así reseñados, en Colombia las actitudes *políticas* del magisterio son casi por completo *terra incógnita*. Las únicas excepciones conocidas, y aun ellas sólo parciales, están constituidas 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 educadores a una serie de temas básicos sobre la democracia y el gobierno, y qué importancia personal les atribuían comparados con otros temas de enseñanza¹¹. 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 éstos¹².

Parra, por su parte, investigó los objetivos primarios de la actividad docente entre 400 maestros de primaria, tanto urbanos como rurales. Inquiridos éstos 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 dicha investigación tampoco se exploraron más actitudes políticas¹³.

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 base¹⁴. El estudio entre manos pretende, por cierto, llenar una parte de ese vacío.

B. Actitudes políticas de los maestros

Se presentan enseguida 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 uno militar? ¿Tienen confianza en el gobierno? ¿Se sienten capaces de influir sobre las decisiones públicas? ¿En principio, juzgan ellos importante votar en las elecciones? ¿Lo hacen? ¿Son los maestros conservadores, liberales, comunistas, o qué? ¿Qué grado de información política demuestran? ¿Qué piensan del gobierno entonces en ejercicio?

¹¹ 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.

¹² Lecuona (1970: 113-121).

¹³ Se pueden consultar algunas referencias esporádicas e intuitivas sobre las concepciones políticas del magisterio colombiano en Torres (1977: 93-97, 180-184), Ferro (1978: 138ss.) y Pasa (1979: 115ss.).

¹⁴ Ver Gómez y Losada (1982).

1) 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 —republicano, 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)¹⁵.

Se exploró, entonces, el aprecio de las maestras por su comunidad política nacional mediante tres preguntas, las cuales sondeaban, respectivamente, los motivos de orgullo como colombianas de las encuestadas, su aprecio por los héroes patrios, y su opinión sobre la clase dirigente del país.

Las educadoras señalaron muy diversos motivos de orgullo como colombianas, entre los cuales sobresalen las cualidades humanas de la población (su bondad, servicialidad, etc.), la libertad y democracia que conocen en el país, y las riquezas naturales de éste. Sólo el 10% de las maestras afirmaron que, como colombianas, de nada se sienten orgullosas.

Ante la pregunta “¿Qué tan importante le parece a usted inculcar a los niños un gran aprecio por los héroes de la Independencia, Bolívar, Santander, etc.?”, el 66% de las institutoras respondieron “Muy importante”, el 30% “Importante, pero no mucho”, y el 4% “Poco importante” (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 tanta estimación: o quizás una actitud todavía más negativa, en la medida en que algunos consideran la Independencia un conflicto “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 encuentran ante todo en las zonas urbanas de Antioquia.

Por último, un par de preguntas indagaron sobre la opinión del magisterio sobre la clase dirigente colombiana. Ellas permitieron saber que, para un tercio de las educadoras dicha clase es tradicionalista e incapaz; para un 40% es tradicionalista pero capaz y hábil; y para un cuarta parte de las mismas, además de capaz, es progresista. Se registró, pues, una notable diversidad de pareceres en este respecto.

¹⁵ Ver Easton (1965: 171ss.).

Con las tres preguntas así relatadas se construyó una escala que pretende medir el “aprecio por la comunidad política”¹⁶. Con su ayuda se pudo establecer un hecho intrigante: el aprecio 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?

Con el 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; (b) el vivir en un medio urbano o, su contrario, un mundo rural¹⁷; (c) la edad; (d) el nivel profesional y social alcanzado, medido según el grado que se ocupa en el escalafón; y (e) 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.

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 aprecio¹⁸.
- 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. Veáanse 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 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

¹⁶ 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).

¹⁷ 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.

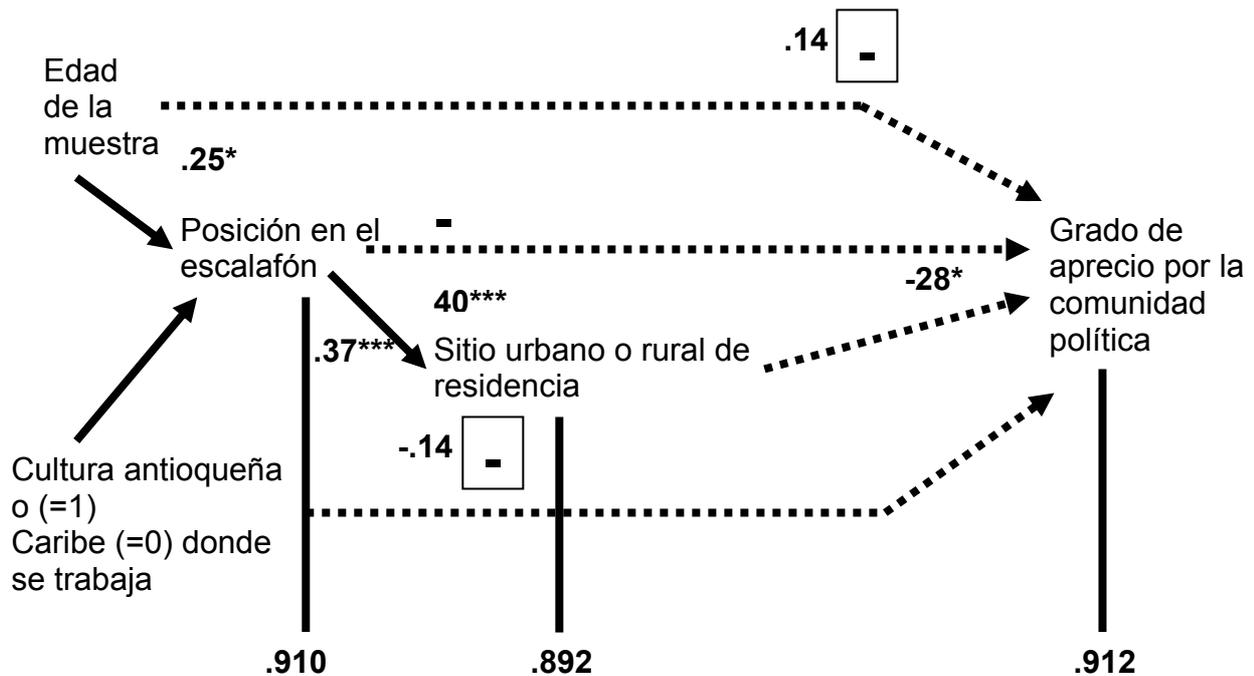
¹⁸ La r simple de Pearson para el primer caso es .04 (N= 90) y para el segundo, —.12 (en donde la dimensión urbano/rural fue medida con una variable ordinal, de siete categorías, cuyo valor más alto indica un medio incuestionablemente urbano). Varios análisis de correlación parcial revelaron que estos 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).

aprecio por la comunidad política nacional que la maestra cuya escuela está ubicada en el campo.

GRAFICO N°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 los 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

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

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 ciudad¹⁹ Así, pues, es claro pero moderadamente probable 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 similar.

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 simpatías comunistas o socialistas. No son los más bajos, sino los intermedios²⁰. Dado que la gran mayoría de los educadores de primaria progresan en el escalafón sólo hasta estadios que en términos de la escala social de la población son intermedios —quizás más exactamente, entre intermedios y bajos—, se entiende que su frialdad frente a la comunidad política se haga más probable en la medida en que avanza el maestro en el escalafón²¹.

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 al 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, produce 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 tiende 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 directos e indirectos de la edad. Con todo, puede pensarse que una parte de las maestras por el sólo hecho de ser jóvenes tienden, moderadamente, a apreciar con menor entusiasmo la sociedad política. Pero otra parte de las mismas, sólo en la medida en que avanzan los años, asciende en el escalafón, y llega a la ciudad, desarrolla una ligera mayor tendencia a valorar menos la comunidad política en la cual vive.

¹⁹ 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).

²⁰ Ver Losada y Murillo (1973: 169-171) y Losada (1981: 11).

²¹ 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, sólo 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.

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 ésta reside, su posición en el escalafón, su edad, y el medio 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 ésta al distanciamiento afectivo frente a dicha comunidad.

2) La estima por el régimen democrático

Sólo en la medida en que las nuevas generaciones valoren altamente el régimen democrático y las prácticas que lo hacen posible podrá aquel subsistir en el país. Pero en el parecer de aquellas influye, por supuesto, lo que sus educadores opinen al respecto. Por eso se exploró el grado de estima de las encuestadas por el citado régimen con la ayuda de cinco indicadores: la preferencia por un gobierno civil Vs. uno militar, el sentimiento de confianza en el gobierno, el sentimiento de eficacia política, el sentimiento de deber ante el sufragio, y la disposición a votar efectivamente en las próximas elecciones.

A. “¿Cree usted que un gobierno militar ofrece mejores posibilidades de solución a los problemas nacionales? ¿Definitivamente, sí? ¿Probablemente sí? ¿Probablemente, no? ¿Definitivamente, no?”, fue una pregunta propuesta a las maestras. Su respuesta reveló que 52% de las docentes prefiere un régimen militar, contra 42% que apoya un gobierno civil²².

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.

B. El sentimiento de confianza en el gobierno fue medido mediante una escala de cinco cuestiones, empleada en repetidas ocasiones en los Estados Unidos y ya probada con éxito en el país²³. Surgió así, como predominante entre las educadoras, una imagen del gobierno bastante negativa: La mayoría de aquellas piensa que las autoridades ayudan más a los grupos económicos más poderosos que a la población en general; que el Presidente y sus ministros sólo algunas veces o casi nunca deciden lo que es correcto; y que la mayor parte de los altos funcionarios del gobierno no sabe lo que hace. Así mismo, cerca de un 40% de las maestras considera que las personas del gobierno malgastan los dineros públicos y que entre ellas existen “muchos” deshonestos.

²² Prefieren un régimen militar “definitivamente, sí” el 9%, y “probablemente, sí” el 43% apoyan un gobierno civil “Probablemente, sí”, el 22%. Un 6% de las encuestadas se abstuvo de contestar esta pregunta.

²³ Ver Robinson (1968: 643-647). El autor del presente informe la probó en Cali y Manizales; ver Losada (1980 y 1981).

Resulta, pues, claro que un elevado porcentaje del magisterio desconfía de las autoridades. 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 temprana edad desarrollada en algunos de ellos, o contribuir a que ésta se extienda entre quienes no la conocían.

De suyo, una cierta dosis de desconfianza en el gobierno parece favorable para vigorizar un sistema democrático. Pero cuando aquella es excesiva, se entorpece la capacidad de acción del gobierno hasta tal punto que éste se paraliza. Lo cual quizás no sería disfuncional si la desconfianza se basara en hechos objetivos y fuera proporcional a ellos. Pero cuando la extensión y profundidad de la desconfianza en el gobierno exceden los hechos que la motivan, se vuelve capital para el eficiente funcionamiento del sistema el tratar de reducirla a sus justas proporciones.

C. Múltiples estudios han comprobado una clara relación entre el sentimiento de eficacia política y la participación de hecho en la vida pública²⁴. 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 consta de las dos preguntas siguientes: “¿A su parecer, pueden las personas como usted influir en alguna manera en las decisiones del gobierno, sí o no?” y “¿Usted qué opina. En general, el gobierno se preocupa de personas como usted, sí o no?”.

Pues bien, dieron una respuesta negativa a la primera de estas preguntas el 67% de las maestras encuestadas, y 82% contestaron la segunda en forma igualmente negativa. Comparando estos porcentajes con los obtenidos, ante idénticas preguntas, en dos ciudades del país y aun en otras naciones, se concluye que los docentes tienen en su gran mayoría un arraigado sentimiento ya no de eficacia sino de ineficacia política²⁵. Más aún, tal sentimiento se encuentra bastante más extendido entre las maestras que lo que, a la luz de los estudios aludidos, cabe esperar para personas de su nivel educativo.

Cumple, por tanto, plantear una inquietud: ¿Podrán 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.

Escrutando un poco más los datos se pudo establecer que el sentimiento de ineficacia política se halla más extendido entre las educadoras de Antioquia que entre las del Magdalena, y aumenta entre más años lleva una institutora en el ejercicio de la docencia²⁶. Aunque esta última relación es débil, permanece constante aun cotejando educadoras de igual nivel en el escalafón²⁷. Este último hallazgo coincide, hasta cierto punto, con el que atrás se comentó sobre la relación inversa entre el nivel ocupado en el escalafón y el aprecio por la comunidad política.

²⁴ Ver Milbrath y Goel (1977: 57-59) y Losada y Vélez (1982: cap. XVII).

²⁵ Dichas ciudades son Cali y Manizales. En cada una de ellas se encuestó una muestra aleatoria, estratificada, por conglomerados, representativa de la población de 18 y más años. Ver Losada (1980 y 1981), y los guañamos citados por Losada y Vélez (1982: 122).

²⁶ La *r* parcial para la correlación entre el nivel de eficacia política y del Departamento (1=Antioquia, 0=Magdalena), controlando el grado en el escalafón es de $-.20$ ($N=77$).

²⁷ 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 $-.08$.

D. 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 sólo lo hace cerca de un 36%. Sin embargo, en dicha nación más del 85% de los ciudadanos considera un deber el voto²⁸.

Es bien sabido que en Colombia los niveles de la abstención electoral son altos —aun cuando tan sólo un poco más altos, en promedio, que en dicha nación norteamericana—. En cambio, el sentimiento de obligación ante el sufragio no se halla tan extendido como en aquel país, a juzgar por los escasos estudios conocidos al respecto²⁹. Estos sugieren que sólo 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%³⁰.

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 bastante 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 jóvenes³¹. Se halló así mismo que el porcentaje de institutores que no apoyan el deber del sufragio es mayor en Antioquia que en el 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 de participación electoral de las maestras es significativamente superior a la tasa registrada a nivel de todo el

²⁸ 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. Sobre la extensión del sentimiento de deber en los Estados Unidos ver Robinson (1968: 639 -640).

²⁹ Ver Losada (1980 y 1981).

³⁰ N=94.

³¹ 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 otro lado, ya se anotó atrás que el grado de aprecio por la comunidad política se relaciona apenas débilmente con la edad.

país³². Los mencionados porcentajes son también consistentes con la extensión de la creencia en el deber electoral atrás comentada.

Se detectó así mismo que la abstención electoral de las maestras es mayor en Antioquia que en el 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”.

E. 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 elecciones, y el simpatizar o no con un gobierno militar³³.

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 2³⁴.

Tal como lo indica el Gráfico, sólo 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.

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, sólo 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.

³² 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.

³³ La homogeneidad 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 demostró mayor homogeneidad con los otros dos ítems, que las variables sobre el voto en 1978 y 1980.

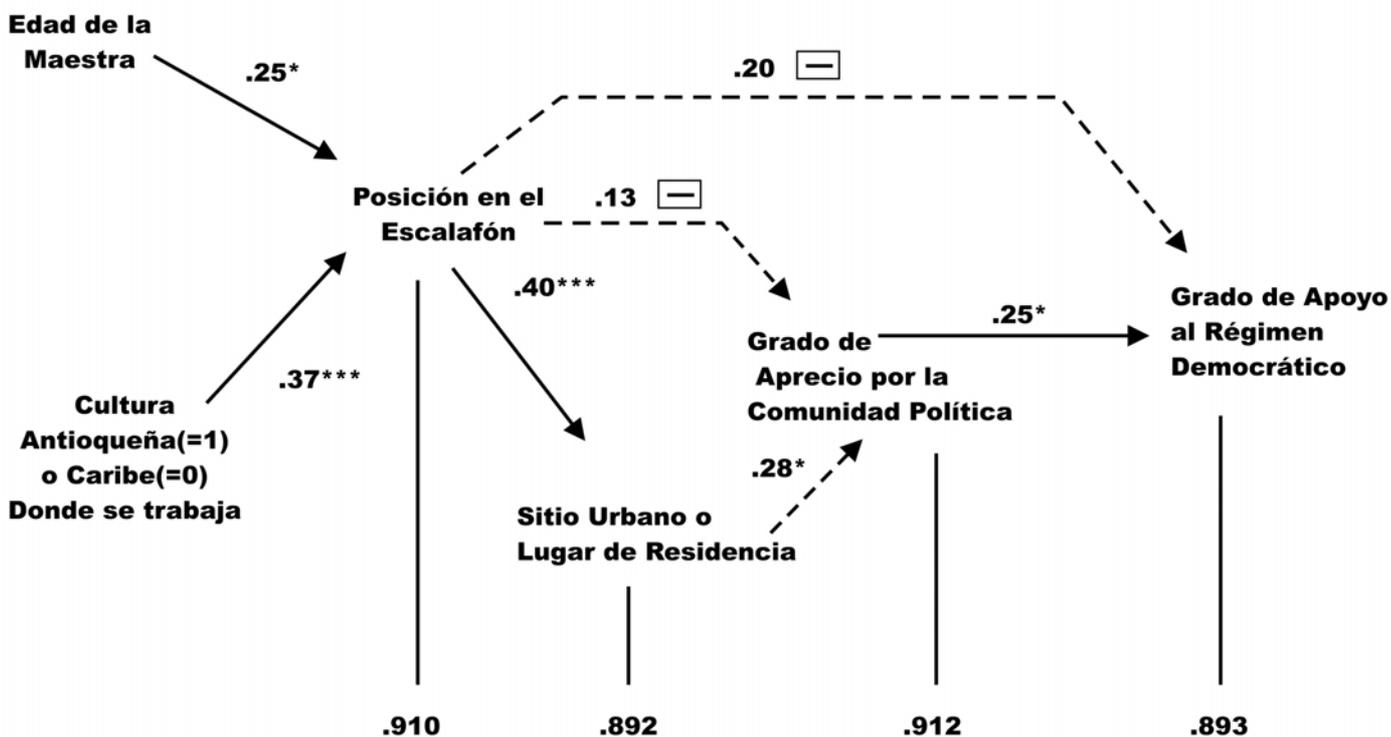
³⁴ Se trabajó con las mismas variables entonces enunciadas, más la escala de aprecio por la comunidad política, la cual fue considerada, por supuesto, como variable interviniente.

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 sólo 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 ésta 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 muestren 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 sólo al 10%, pero permite entender mejor y con mayor precisión el nexo mutuo de los factores que lo constituyen.

GRAFICO No. 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
Sitio urbano/rural de residencia	.28	---	.28
Posición en el escalafón	.13	.11	.24
Edad	.14	.06	.20
Cultura antioqueña/caribe	.14	.05	.19

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 régimen³⁵. Pero como no se encontró manera de incluir la afiliación partidista dentro del modelo bajo consideración, y sin embargo, ésta 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 simpatía³⁶.

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 éstas frente a los partidos políticos, en particular, su sentimiento de adhesión o indiferencia ante los mismos.

3) 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 ciudadanos 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?”.

³⁵ La r parcial es de .30 (N= 78, significativo al .01).

³⁶ 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 muestra y la cultura antioqueña/caribe donde ésta trabaja, es igual a .20. Es decir, es dos veces el R^2 del modelo del Gráfico 2.

Y las respuestas fueron:

Liberal	45%
Conservadora	21
Socialista	4
Comunista	1
Nada	26
No contestó	3

100% (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 alguno³⁷. Se trata, pues, de una distribución de simpatías partidistas bastante similar a la registrada en varios otros estudios de la Colombia contemporánea³⁸.

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 así mismo 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, éstas constituyen una muy pequeña minoría (5%), que por supuesto también debe dejar traslucir su actitud partidista en la clase³⁹. 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 rechazarlos frontalmente.

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 del 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 hoy⁴⁰. No es fácil entonces entender la actitud referida del magisterio. Pero si se presupone, como podría conjeturarse habida cuenta de los hallazgos anteriores, que el

³⁷ 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).

³⁸ Ver, entre otros, Lemoine y Pereira (1975), Losada (1980, 1981), y Losada y Vélez (1982).

³⁹ No se sabe qué tipo o tipos de socialismos profesan las maestras socialistas, si alguna de sus versiones marxistas, la versión socialdemócrata, o qué.

⁴⁰ Ver, por ejemplo, Losada y Vélez (1982: 41-69).

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 sólo 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, éstas se encuentran tanto en el campo como en la ciudad pero en ésta 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 cambió 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%)⁴¹.

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 extendido 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, sólo 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 conservadoras⁴².

4) 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 cuantía y calidad de la información política poseída por una persona es una tarea singularmente compleja. No

⁴¹ 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.

⁴² Debido al reducido tamaño de la muestra de educadoras empleado en este estudio, muy poco puede concluirse en él acerca de la incidencia de las preferencias partidistas por la izquierda radical —comunista y socialista.

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	
	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 samarias. Pues en tanto que el 74% de aquellas no pudo mencionar el nombre de un solo congresista de su Departamento, entre las del Magdalena sólo 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 urbanas.

5) La opinión sobre el gobierno en ejercicio

Al explorar las actitudes políticas del magisterio conviene tener en cuenta no sólo 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 reza así: “¿En general, qué tan buen gobierno ha hecho el presidente Turbay hasta el presente? ¿Muy bueno? ¿Bueno? ¿Regular? ¿Malo? ¿Muy malo?”.

La respuesta escuchada con mayor frecuencia, tanto entre las maestras como en las dos ciudades mencionadas, corresponde al punto intermedio, ‘regular’: 63% entre las educadoras, 56% en Manizales y 49% en Cali.

En esto pues, los maestros no difieren de las poblaciones de Cali y Manizales. La divergencia principal, aunque moderada, surge en relación con los pareceres más extremos. A saber, 20% de las maestras consideran 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 maestros que se entrevistó en 10 establecimientos de primaria del tipo “Escuela Nueva”, resulta instructivo comparar sus actitudes con las del magisterio de la escuela tradicional⁴³.

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 enorgullece; 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 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 el 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 del Magdalena y las de 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 tradicional⁴⁴.

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 tareas⁴⁵. 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 socioeconómicas del municipio, etc. Otros temas que se mencionan, pero con menor frecuencia, atañen a la historia de la República, la estructura formal del gobierno, y los símbolos patrios⁴⁶.

⁴³ En la mayoría de las páginas anteriores, más 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.

⁴⁴ Téngase en cuenta que el maestro de la Escuela Nueva, si bien recibe un curso especial de capacitación para enseñar en ella y cuenta con supervisores propios, particularmente entrenados para asesorarlo en sus funciones educativas, recibe un sueldo igual al del educador de la escuela tradicional y es tratado, en términos administrativos, en la misma forma que éste.

⁴⁵ 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.

⁴⁶ 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

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 el 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 siguiente:

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 libre⁴⁷.

Se observó que en el Departamento de Antioquia los temas sociales a menudo son enmarcados no en términos nacionales sino regionales, y que la alusión a temas de historia patria —en concreto, la Conquista y la Independencia— alcanza una proporción significativamente inferior en este departamento (19%) por comparación con el Magdalena (70%)⁴⁸. 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, resultó evidente que algunas maestras comunistas o socialistas están transmitiendo a sus discípulos la forma de mirar la sociedad y el lenguaje político propio de los planteamientos marxistas⁴⁹.

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 el 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 política⁵⁰. 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.

E. Conclusión

Las páginas anteriores han ido cincelandando, 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

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).

⁴⁷ Frase que aparece en todos los cuadernos de una escuela rural de Magdalena.

⁴⁸ Los Ns respectivos son 34 y 41

⁴⁹ En los cuadernos de tareas de los alumnos de tres de las cinco maestras socialistas o comunistas entrevistadas, 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. Las otras dos de dichas maestras afirmaron espontáneamente que se abstendrían de expresar en la clase sus preferencias políticas porque temían ser sancionadas por la administración escolar.

⁵⁰ Un tema exclusivo de la Escuela Nueva que aparece en las tareas y que posee repercusiones políticas indirectas, dignas de estudio, es el que se refiere al sistema de gobierno escolar con activa participación de los alumnos, propio de dicha escuela.

tal la diversidad de contextos socioeconómicos 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 habla 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 gobierno, 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 políticas particularmente 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 mismos 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 hicieron varios análisis, algunos de cuyos resultados parecieron cruciales y se convirtieron en punto medular de apoyo para una interpretación más global. Uno de ellos atañe al 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 al sentimiento de ineficacia política, el cual se extiende entre más años gasta el educador en la docencia.

Para explicar estos hechos se propuso la hipótesis, que otros hallazgos recién recordados sobre el ámbito mayoritario de ciertas actitudes negativas refuerzan, 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 el simple ejercicio continuado de la docencia, en lugar de satisfacerlos, al parecer los frustra y les crea actitudes 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 lustros⁵¹. 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 distorsiones 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 sí a menudo contradictores beligerantes del sistema político, tal vez no lo hacen porque comulguen 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.

Otro descubrimiento que merece destacarse es uno que toca las diferencias entre las maestras de Antioquia y las del 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 corresponden 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 políticas 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

⁵¹ Ver Gómez y Losada (1982: caps. V.C., VIII G. y IX).

propia patria y hacia el sistema democrático que el educador conocido por el niño de la escuela hoy predominante, o sea, la escuela tradicional.

IV. El rol político del maestro en la comunidad

A. Los estudios previos

Infelizmente 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 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 cundinamarquesa de Saucío:

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. Sólo 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...⁵².

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, sólo un hecho escueto, de interés para este estudio, queda delineado en el caso de Saucío: “los maestros no se han convertido en dirigentes”.

Sólo 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. Sólo 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 éste enseña. Por otra parte, “las formas más habituales que adopta el vínculo escuela-comunidad se expresan a través de iniciativas de los docentes en torno a la realización de actividades tendientes a recaudar fondos para resolver problemas materiales de la escuela”⁵³.

⁵² 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).

⁵³ Tedesco y Parra (1981: 4).

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 breve⁵⁴.

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

Resumiendo la mayor parte de los hallazgos realizados sobre el rol político del maestro en la comunidad donde labora cumple decir:

- 1) La gran mayoría de las maestras no desarrolla actividad alguna extracurricular, sea con sus propios alumnos, sea con la comunidad donde se encuentra la escuela.
- 2) Las asociaciones comunitarias en las que más actúan las educadoras son, en su orden, la Asociación de Padres de Familia y la Junta de Acción Comunal. Sin embargo, en ninguna de las dos participa más del 400/o de las maestras entrevistadas. Dentro de este límite se registraron dos grandes contrastes: primero, la maestra urbana se encuentra en forma mayoritaria desvinculada de dichas asociaciones. Segundo, la educadora antioqueña, por comparación con la samaria, interviene menos en tales agremiaciones, sea en el campo como, y sobre todo, en la ciudad. En realidad, se observó que las Asociaciones de Padres de Familia prosperan poco en Antioquia.
- 3) Las maestras pocas veces forman parte de los grupos informales que representan a la comunidad frente a las autoridades y le transmiten las demandas de aquella. Tampoco suelen las educadoras tomar un papel activo en la organización de la comunidad donde trabajan con el fin de realizar una obra común. Por supuesto, se palpan algunas diferencias entre el campo y la ciudad, pero aún en aquel no se detectó un liderazgo frecuente de la maestra sobre la comunidad.
- 4) El magisterio y los políticos. Una exploración del rol político del educador colombiano que excluyese las relaciones directas de éste 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 Nacional⁵⁵. La misma autoridad asigna al educador la escuela concreta donde éste 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 esto fuese así, el maestro debería sentirse obligado a retribuir los favores recibidos con una diligente actividad proselitista en 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.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ 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 en 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 sólo tuvo limitada importancia? ¿No hubo influencia?”.

Las maestras contestaron así:

Hubo influencia y fue definitiva	21%	
Hubo influencia pero sólo tuvo limitada importancia	16	
No hubo influencia	63	
	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 ubicación⁵⁶. En cambio, se registró una ligera divergencia entre los dos departamentos aquí escrutados, esa sí en 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 han 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 Cuadro 1).

⁵⁶ 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 1 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 %
Sí	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 —aun cuando 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 sugeriría 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 1, 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 las respuestas del magisterio registradas en el Cuadro 1 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 en favor de algún político? El punto fue investigado mediante tres preguntas complementarias, propuestas ya no a las maestras —quienes quizás se inhibirían de responderlas verazmente—, sino a los miembros de la comunidad donde éstas trabajan.

Hablando en general, ¿se mete la maestra (o se meten las maestras) de las escuelas 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 en favor de alguna lista, candidato o grupo político?

Sí 1% No 88% No sabe o no quiso contestar 11%⁵⁷

Resulta entonces plausible la creencia de que el magisterio hoy en día casi no se presta para hacer proselitismo en la comunidad donde trabaja en 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 Magdalena⁵⁸.

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%
Poco	5%	No sabe	21%

(N = 94)

Téngase en cuenta que la mayoría de las respuestas “No sabe” proviene 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 respuesta 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 éste, 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

⁵⁷ El N para cada una de las tres preguntas es 168. Recuérdese que las encuestas, aquí comentadas fueron realizadas a finales de 1981.

⁵⁸ 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”.

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 Acción Comunal⁵⁹. Dicha educadora figura también más a menudo en los grupos que representan la comunidad ante las autoridades, redactan en nombre de ésta 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 o 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 que visita la comunidad o haciendo proselitismo en favor de éste 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 vio 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 una buena parte de los maestros rurales, sólo lo hacen en igual forma algunos de los de la ciudad.

Si bien la dicotomía “urbano/rural” permitió descubrir divergencias significativas en las orientaciones políticas de los maestros, aún en estos respectos 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

⁵⁹ Dichas Juntas son también más frecuentes en las localidades donde funciona una Escuela Nueva.

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 desarrollo 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, éstos 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.

V. 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"⁶⁰.

Sí 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.

Aunque 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

⁶⁰ Ver págs. 46-47

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 sólo 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 unitario⁶¹. 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 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 escalafón⁶². 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 cumplimiento⁶³.

⁶¹ La reglamentación de este punto no ha sido feliz y funciona poco en la práctica.

⁶² 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.

⁶³ 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 éste 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 de primaria 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 cómo funcionan éstos 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... cívicamente responsable” (Decreto 1419, art. 3, numeral 11). Si el Gobierno, entonces, 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 socialización política de los niños. Pues si se logra desarrollar en los maestros, agentes socializadores cruciales de la niñez, unas actitudes políticas más favorables hacia el sistema político, cabe esperar que dicho proceso se torne 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 las sugerencias, cuando son pocas, tienen mayor probabilidad de ser atendidas con éxito.



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 Five Nations*. Princeton University Press, Princeton (N.Y.), 1963.
- BACOT. PAUL. "Le comportement électoral des instituteurs," *Revue Française de Science Politique* 27 (1977) 884-914.
- BARBAGLI, MARZIO — DEI, MARCELLO. *Le Vestali della classe media: Ricerca Sociologica sugli insegnanti*. Il Mulino, Bologna, 1969.
- CARMINES, EDWARD, G. — ZELLER, RICHARD A. *Reliability and Validity Assessment*. Sage Publications, Beverly Hills, 1979.
- CATAÑO, GONZALO. "Sociología de la Educación en Colombia (1)", *Revista Colombiana de Educación* 5 (1980) 9-30
- CREWE, IVOR. "Electoral Participation", en David Butler, Howard R. Penniman y Austin Ranney (eds.) *Democracy at the Polis* (Washington, D.C.: American Enterprise Institute, 1981, pp. 216-263).
- 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.
- 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.
- GERBOD, PAUL. *Les enseignants et la politique*. PUF, París, 1976.
- 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).

- HESS, ROBERT D. — TORNEY, JUDITH V. *The Development of Political Attitudes in Children*. Doubleday Anchor Book, Garden City (N.Y.), 1967.
- 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.
- 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).
- 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.
- MILBRATH, LESTER W. — GOEL, M.L. *Political Participation: How and Why Do People Get Involved in Politics?* 2nd. ed., Rand McNally, Chicago, 1977.
- MOSSUZ — LAVAU, JANINE. *Les Jeunes et la Gauche*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, París, 1979.
- NIEMI, RICHARD G. "Political Socialization" m 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 Colombia". 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.
- PERCHERON, ANNICK. *L'univers politique des enfants*. Presses de la Fondation Nationale de Science Politique, París, 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, París, 1978.
- REICHEL-DOLMATOFF, GERARDO y ALICIA. "La enseñanza formal en Aritama". En G. Cataño (ed.), *Educación y sociedad en Colombia*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1973), pp. 127-142. (Publicado originalmente en 1961).
- ROBINSON, JOHN P., RUSK, JERROLD G., HEAD, KENDRA B. *Mensures of Political Attitudes*. Survey Research Center, Institute for Social Research, Ana Arbor, 1968.
- ROIG, CHARLES — BILLON-GRAND, FRANÇOISE. *La Socialization politique des enfants*. Cahiers de la Fondation National des Sciences Politiques, No. 163, A. Colin, París, 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 la Rural Colombia". en S.W. Schmidt, J.C. Scott, C. Lande y L. Guasti (eds.), *Friends, Followere and Factions* (University of California Press, Berkeley, 1977). Presentado originalmente en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Ciencia Política, Chicago, 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 Adolescente", *American Political Science Review* 68 (1974) 1579-1592.
- TORRES, MYRIAM. *La Cultura de la Sumisión*. Bogotá: Anif, 1977.
- ZEIGLER, HARMON. *The Political Life of American Teachers*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1967.

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

