

Rodrigo Parra Sandoval: El etnógrafo social y el escritor de ficciones

269



Fabiano Jurado Valencia
Universidad Nacional de Colombia

La década de 1960 es una etapa de ebullición política en el mundo occidental. Es la década de la irrupción de una generación contestataria, irreverente y sin partidos. La revolución cubana de 1958 apostilla la hiperactividad de los intelectuales y de los artistas durante las décadas de 1960 y 1970. Tres pensadores dan lugar a la impronta renovadora de los discursos políticos y académicos en Colombia: Camilo Torres

Restrepo, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna. El epicentro de las discusiones está en la Universidad Nacional y permanecerá allí hasta la década de 1980 cuando se inicia el declive y se insinúa el modelo neoliberal con toda la dureza del capitalismo salvaje. A la vez que se neutralizan las utopías se intensifica la desaparición forzada de hombres y mujeres mientras la educación y los movimientos sociales entran en un limbo.

La intensidad política de las décadas de 1960 y 1970 desemboca en la fuerza de un grupo de escritores que, provenientes de la Sociología y el Derecho, le apostarán a la literatura como una ruta para afrontar los grandes dilemas sociales, políticos y culturales de Colombia. Se apoyarán en el ensayo, pero será la ficción narrativa la que sin duda los acercará a las singularidades de un país que, como Colombia, está investido de altibajos en su proyección social y estética. Estos escritores son Rafael Humberto Moreno Durán, Francisco Sánchez, Fernando Cruz Kronfly, Roberto Burgos Cantor, Ramón Illán Baca y Rodrigo Parra Sandoval. Ejercerán sus profesiones para el diario vivir pero sus prospecciones fundamentales se concentrarán en la apropiación de las literaturas clásicas y de su tiempo en un momento en el que la obra de García Márquez despuntaba notablemente; también García Márquez, hacia la década de 1940, había elegido el Derecho como una vía para acceder a la literatura y para comprender las paradojas de la historia de Colombia.

En este grupo de escritores tiene un especial relieve la obra de Rodrigo Parra Sandoval, por ser el único que sostiene la productividad en la investigación sociológica en educación a la vez que escribe obras de ficción. La sociología como campo de investigación y como correlato político está latente en la ficción de Parra, porque este campo disciplinar le enseña a mirar y a interpretar lo trivial/cotidiano, aunque trascienda las percepciones para privilegiar el juego con el lenguaje, pues sus novelas, más que obras que cuentan historias, son novelas de lenguaje, como lo son las de todos los arriba nombrados.

La condición de sociólogo presupone el acto de escribir, es la insinuación que transcurre en toda la obra de Parra; de allí la extensión y la complejidad de una escritura elaborada con varias manos sobre las singularidades de la educación colombiana y el mundo de los jóvenes. Retomaremos los epicentros de dicha escritura para destacar los

enlaces entre las miradas del sociólogo en las décadas de 1970 a 1990 y las miradas en el transcurrir de la segunda década del siglo XXI, al contrastarlas, porque es inevitable hacerlo.

El investigador y sus aliados

Ningún investigador trabaja solo, en parangón con la labor del novelista que requiere del aislamiento para crear sus criaturas y proyectar en ellas sus fantasmas. La sociología de la educación y la perspectiva etnográfica presuponen debates intensos para la fundamentación de propuestas alternativas a los problemas que son objeto de la investigación; quienes lo acompañan en la travesía por desenredar la complejidad de la indagación en educación son los maestros y los iniciados de las carreras de sociología y de educación. Así, dirá Parra Sandoval, en el “Prefacio” a los cuatro volúmenes que publicara la Fundación FES, la Fundación Restrepo Barco, Colciencias y el IDEP, en el año 1996, que se trata de “devolver en forma organizada el trabajo investigativo a quienes pertenece: los maestros, los que viven dentro del mundo educativo”, pues los asuntos fundamentales de tales investigaciones “suceden en las aulas, en los patios de recreo, en las reuniones de docentes, en las oficinas de los ministerios, en los salones de los centros de capacitación...” (1996, v. 1, p. xxi). Ningún resquicio de la escuela escapa a la mirada del sociólogo-etnógrafo, cuando asume con responsabilidad política su labor de auscultador y de interlocutor con los agentes principales de dichos escenarios, pero sobre todo cuando tiene la convicción del compromiso social de los docentes, como se colige en los libros de Rodrigo Parra Sandoval. Los cuatro volúmenes están amarrados con un título emblemático: *Escuela y modernidad en Colombia*.

El sociólogo y el escritor Parra Sandoval nos ayuda a caracterizar lo que se propuso frente al reto de nuclear en cuatro volúmenes las publicaciones dispersas a través de treinta años, como resultado de sus reflexiones y de los desarrollos de la investigación. Las preguntas que plantea en el Prefacio ilustran la vigencia de los problemas que en educación aun permanecen en Colombia. Parra considera que Colombia ingresó a la modernidad cuando hubo mayores oportunidades escolares, pero al respecto hay muchos intersticios en

los que es necesario profundizar; por ejemplo, cabe preguntar por los matices de la calidad de la educación colombiana desde los niveles inferiores hasta los superiores. Estas son las preguntas que plantea Parra Sandoval:

¿Qué sucede con nuestra educación desde el momento en que el país hace su entrada a la modernidad y la asistencia de los jóvenes a la escuela deja de ser un hecho elitista para dar comienzo a la rápida expansión de la escolaridad?

¿Cómo podemos comprender mejor la situación actual de la escuela, desde la primaria hasta la universidad, a partir de los procesos de su nacimiento, de su transformación y de mayor o menor grado de vinculación con la modernidad de la sociedad colombiana?

¿Cumple la escuela colombiana con la función que se le ha adjudicado de ser motor del desarrollo y de la modernización?

Cuál es la naturaleza del conocimiento que se maneja en la escuela: ¿es contemporáneo o se halla anclado en el pasado?

¿Está la escuela formando ciudadanos para una sociedad democrática, pacífica, moderna, para la rapidez de nuestro tiempo, o dentro de sus paredes, en su quehacer cotidiano, se cultiva una cultura de la violencia?

¿Cuál es la situación social de los jóvenes que asisten a nuestras instituciones escolares?

¿Es la escuela colombiana un efectivo canal de movilidad social para los jóvenes de los grupos populares o se ha transformado en una institución que justifica la desigualdad?

¿Cómo es la vida profesional de los maestros colombianos, cómo se forman, cómo trabajan, cómo migran, cómo conciben su profesión, qué papel han desempeñado en la evolución de la escuela colombiana?

Cómo vive nuestra escuela modernizadora el mundo rural colombiano: ¿se adapta, lo comprende, lo avasalla?

¿Cómo trabaja la escuela en los barrios marginales de nuestras ciudades, cómo responde a los desafíos culturales que crea la desigualdad social?

¿Qué consecuencias tienen en la universidad los agudos procesos de expansión y diversificación?

¿Cómo surge una comunidad científica en la universidad?

¿Qué es una universidad de masa?

¿Cuáles son los asuntos fundamentales de la escuela y la sociedad que es necesario considerar cuando se habla de la calidad de la educación? (PARRA, v. 1, 1996, p. xxii)

Estas preguntas subyacen en los libros y los artículos que se compilan en los cuatro volúmenes. Así, en el primer volumen – Alumnos y maestros- aparecen: 1. Análisis de un mito: la educación como canal de movilidad social en Colombia; 2. Entre Dios y el pueblo: el pensamiento social de los seminaristas; 3. Ausencia de futuro: la juventud colombiana; 4. Los maestros normalistas; 5. Maestros de maestros: sociología de una Normal rural; 6. La profesión de maestro y el desarrollo nacional; 7. Estudios sociales sobre el maestro colombiano, y 8. Clases sociales y educación en el desarrollo de Colombia. Son tópicos que se enhebran y dialogan entre sí según sean los énfasis; las relaciones son de ida y vuelta entre uno y otro texto; es decir, son complementarias.

273

Si bien cada volumen tiene un énfasis, los tópicos prevalecientes son los de la educación rural y los de la función de la educación en las economías nacientes de las ciudades –el volumen 3 se orienta hacia la escuela urbana–. El primer tópico del primer volumen –la movilidad social a través de la educación– es una señal de la labor dispendiosa del sociólogo/etnógrafo: interrogar los lugares comunes en los discursos de los políticos y aun de los investigadores mismos, es decir, remover los anclajes ideológicos al describir las realidades observadas; el imaginario que se instala en los discursos muestra que todos los miembros de una sociedad pueden movilizarse hacia arriba si tienen disciplina en el estudio y alcanzan las “habilidades” fundamentales que la sociedad demanda; todos, se cree, así sea en una sociedad alineada y alienada, pueden alcanzar “posiciones de mayor prestigio”. El aparato educativo es considerado entonces como “el canal de movilidad por excelencia.” Los textos educativos, la “formación de recursos humanos” –acuñado como capital humano–, “la función de entrenamiento de una proporción de la población en actividades que requieren conocimientos especiales y que llegan a ser de importancia para el funcionamiento y avance de la economía [...]” (1996, v. 1, p. 13), se constituyen en ejes de la máquina para un ideal de sociedad, señala Parra.

El análisis de Parra Sandoval, apoyado en los datos estadísticos

de Planeación Nacional, muestra cómo en una perspectiva diacrónica de la sociedad colombiana el proceso de movilidad social es muy restringido, más que en otros países de la región, aunque haya habido períodos de crecimiento, como la exportación y buen precio internacional del café, el tabaco, el petróleo y los recursos minerales. Para apuntalar los análisis el investigador hace la retrospectiva histórica y describe el interés de los gobiernos en el fortalecimiento de la comunicación marítima y fluvial en el siglo XIX y principios del XX apuntando hacia las relaciones mercantiles con Europa pero subestimando totalmente la comunicación hacia el interior del país, con la excepción de las ciudades porteñas y las que circundan el río Magdalena. Todavía en el siglo XXI, Colombia padece las fisuras infraestructurales y vive en la pretensión de la modernidad y de la inserción en la sociedad global y, como lo explica Parra, aunque se haya logrado expandir la educación, no se ha alcanzado aun la inclusión social desde la educación misma.

En el contexto de los ritmos de la economía internacional se ubica el tópico de la educación; en la travesía por los ensayos y los informes de investigación de Parra Sandoval se colige que en Colombia no se ha trazado un proyecto educativo con política de Estado, sino que se ha adaptado a la contingencia política de cada gobierno. Por eso lo contrasta con otros países al señalar que

Entre las ciencias sociales la educación es una variable omnipresente, en especial en los estudios sobre subdesarrollo y cambio social. La educación aparece inevitablemente en los estudios de las sociedades industriales cuando se trata de cuantificar los aspectos sociales del crecimiento económico, se emplea como factor explicativo de las acciones del hombre en sociedad, de la dirección que toma el cambio social, de las posiciones que los individuos ocupan en la estratificación social y las clases sociales (y a la educación) se le achaca el éxito o el fracaso de programas de diversa índole [...]. (PARRA, 1996, v. 1, p. 33)

Hay una tesis fundamental en los planteamientos de Parra cuando insinúa que la mera expansión educativa (la cobertura casi completa, por ejemplo, en educación primaria y parcial, aunque significativa, en secundaria) no ha sido suficiente para responder a los equilibrios sociales que requiere el país. Observa que más allá de la educación hay otros canales más rápidos para la movilidad social: el poder económico, ya instalado desde el siglo XIX, el poder

burocrático, el militar, el eclesiástico y el político –hasta el año 1978, un presidente como Turbay Ayala no requirió de un título universitario para gobernar y muchos caciques regionales han tenido poca educación escolarizada–. El problema para construir una sociedad democrática está en la inequidad y en la distribución desigual de la riqueza que son generadores del abandono escolar –o de la “deserción” – y de la suspensión de los ciclos educativos fundamentales en la formación de los ciudadanos, en un país con muy pocas condiciones propicias para la educación alternativa –la gran excepción es el caso de Estanislao Zuleta, quien se forma como intelectual trascendiendo los códigos regulativos de la educación formal–.

En 1960, según los datos de Planeación Nacional recogidos por Parra, de 1.000 niños en edad escolar (7 años por entonces), se matriculan 770 y de los 770 solo 216 logran finalizar el quinto grado de primaria y de estos 216 solo 37 terminan el bachillerato, de los cuales solo 11 finalizan estudios universitarios. No es este el lugar para profundizar, pero los análisis de Parra son un referente para la rendición de cuentas del Estado en cada década en una perspectiva longitudinal. Hoy cabría preguntarse por la situación, pero considerando los índices de matrícula y los índices de abandono (o de deserción/expulsión).

La expansión educativa es relativa, porque no podría determinarse por la cantidad de escuelas que se fundan ni por la masificación de las aulas de primer grado, sino por la capacidad de retención y por la calidad de lo que se ofrece en ellas; este estado de la cuestión es una clave para sustentar cómo las diferencias intergeneracionales (aquellos que abandonaron la escuela y que serán los futuros padres, y los jóvenes, hijos de aquellos, que posteriormente tendrán más oportunidades de educación en las ciudades) incidirán en el fracaso de la educación escolarizada. Y aquí aparece otra tesis interesante, que hemos de compartir cuando se buscan las raíces del conflicto armado y de las violencias urbanas, aunque Parra referencie muy poco el tema del conflicto político y las guerrillas. Se trata de reconocer que la juventud no es un concepto meramente cronológico sino, sobre todo, un concepto que está determinado por las oportunidades de vivir una etapa todavía sin asumir el rol propio del adulto. Una porción alta de la población en edad para la educación secundaria o superior tiene que dedicarse al trabajo informal para ayudar en la sobrevivencia familiar;

otra porción es involucrada en la guerra (sean policías, soldados o guerrilleros) o en la delincuencia común (sean narcos, paramilitares, sicarios, proxenetas o asaltantes callejeros); no tuvieron el derecho a vivir la juventud, no fueron jóvenes, indica Parra Sandoval, y un país así se fisura por dentro, porque carece de rutas para el relevo generacional, más allá de quienes ya tienen asegurado el destino económico por su origen social¹.

Respecto a la universidad: “un grupo muy pequeño de colombianos logra el acceso a este nivel y entra a participar en funciones técnicas y directivas dentro del Estado y la empresa privada. De allí arranca el origen del mito de la movilidad social por medio del canal educativo [...]” (PARRA, 1996, v. 1, p. 39). Desde la década de 1970 emergen las universidades de masa, de carácter privado, para suplir la ausencia de cupos de las universidades públicas y ofrecer alternativas a los desfavorecidos. En aras de ser alguien en la vida, y de ascender socialmente, los jóvenes, los que persisten y neutralizan la desesperanza, a la vez que trabajan de día, estudian de noche; por condiciones físicas las exigencias académicas son apenas las elementales.

Hacia 1964 la universidad de la nación (Universidad Nacional de Colombia) admitía al 11% de jóvenes provenientes de poblaciones de menos de 100.000 habitantes y al 1.3% de menos de 10.000 habitantes, señala Parra Sandoval. A su vez solo el 6.7% provenía de estratos bajos y el 2.9% se graduaba; el examen de admisión constituía el primer signo de la exclusión, porque las oportunidades ofrecidas en la etapa pre-universitaria no eran iguales: el acceso a los libros y la confianza de los padres para quienes cursaron estudios en los colegios privados en las ciudades y, de otro lado, la precariedad de los materiales para leer, el aislamiento de los maestros y la desconfianza de los padres sobre la utilidad de estudiar, para quienes provienen de las ciudades pequeñas y de colegios del sector público.

¹ Respecto al mundo de los jóvenes adolescentes, Parra y Cajiao orientan el proyecto Atlántida cuyo núcleo lo constituye la adolescencia y la escuela; se trata de una investigación con la participación de los jóvenes, cuyas voces permiten comprender la crisis intergeneracional y a la vez identificar el talento potencial que tienen, cuando analizan su cotidianidad escolar y extraescolar. Son cinco volúmenes: 1. La cultura fracturada; 2. Todo lo que nos gusta se evapora; 3. La ciudad nos habita; 4. El silencio era una fiesta; 5. Adolescentes colombianos. Esta obra fue publicada en 1995 por la Fundación FES, Colciencias y Tercer Mundo (CAJIAO; PARRA et al., 1995).

En las décadas posteriores aumentará el índice de jóvenes de familias pobres o de clase media baja que logra ingresar a la educación superior, pero los índices de abandono y de no graduación oscilarán entre el 40 y el 50%, dato catastrófico en el país con la más baja tasa de cobertura en educación superior en la región. Además, si bien aumenta la oferta, como es el caso de la fundación de un alto número de instituciones universitarias de carácter privado, la calidad no es la esperada (ya en 1973, señala Parra (1996), el 52% de las instituciones universitarias es de carácter privado). Mientras que México, Brasil y Argentina fortalecían las universidades públicas como política de Estado, en Colombia fue apareciendo un hoyo educativo, en cada década más hondo, en el destino de las universidades públicas —es el tema central del volumen 4 de la obra de Parra Sandoval—².

Ausencia de futuro, denomina Parra Sandoval a esta situación de los jóvenes cuya condición es explicada desde dos variantes: la subestimación de los gobiernos por ofrecer más oportunidades a los jóvenes y los matices de la estructura familiar en un país roto por los conflictos políticos y la profunda desigualdad. La sociología de la familia nos muestra una serie de caracterizaciones: la familia completa monogámica, orgánica; la familia sin uno de los progenitores; la familia fragmentada, con padre y madre pero cada uno con algunos de los hijos; la familia extensa en donde uno de los cónyuges, regularmente la mujer, retorna a la casa paterna con los hijos; unidades domésticas “donde miembros de varias familias se unen para compartir gastos aunque no los unan lazos de sangre o matrimonio entre ellos” (PARRA, 1996, v. 1, p. 151); la integración de miembros ajenos a la familia fragmentada para compartir los gastos, y la maternidad sin cónyuge. La constante es la ausencia de la figura paterna en los barrios de la marginalidad y de la periferia.

Al sociólogo le compromete el análisis descriptivo de los problemas sociales y la formulación de propuestas posibles para

² Uno de los aspectos fundamentales en las reflexiones sobre la universidad está relacionado con las pedagogías y la reproducción de los habitus de los ciclos que le anteceden: “El autoritarismo pedagógico, como práctica muy generalizada del quehacer docente en el país, nutre una serie de fenómenos que tradicionalmente se han denominado ‘memorismo’ y que convierten la educación, en el sentido de conocimiento, en un proceso discontinuo en el cual se repiten definiciones, teorías, marcos conceptuales, sin dar la posibilidad, o el ejercicio, de emplearlos para entender la realidad [...]”. (1996, v. 4, p. 96)

afrontarlos. Una de las propuestas más contundentes de Parra Sandoval frente al problema educativo colombiano, y sobre todo el de la educación de los jóvenes, es el de romper con la diversificación taxativa que educa verticalmente y de manera temprana en un oficio y constriñe las posibilidades de la formación de un joven con mentalidad versátil, abierta y crítica. Es importante esta reflexión, porque en Colombia las discusiones han girado en torno a la pertinencia o no de una educación que habilite para el trabajo –que sirva para algo, se dice– o la educación de carácter enciclopédico que dota al joven de amplia información pero que sirve de poco cuando requiere insertarse en las dinámicas de la sociedad.

Bachillerato académico y bachillerato técnico constituyen una dicotomía por supuesto arbitraria. Señala al respecto Parra Sandoval que

278

sería de suma importancia equilibrar, tanto en la planeación como en la imagen que la población colombiana joven y adulta tiene, la idea de la educación como pasaporte al empleo, a los altos ingresos, a la movilidad social, con el concepto de educación como forma de buscar el conocimiento para el crecimiento personal y social, como forma de conocer mejor la propia comunidad, la propia sociedad, para participar más eficientemente en ella, para ser protagonista de su gobierno y de la forma que ella tome. (PARRA, 1996, v. 1, p. 204)

Hoy diríamos con Tedesco, otro aliado de Parra Sandoval, que se trata de promover para los jóvenes una educación que se desarrolla durante toda la vida “para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo”, lo cual presupone el acceso a “la comprensión de fenómenos complejos” y así “evitar la ruptura de la cohesión social y los escenarios catastrofistas que potencialmente están presentes en las tendencias sociales actuales.” (2000, p. 63). Será necesario entonces definir los criterios para una educación fundamental y universal que garantice en los ciudadanos las competencias afectivas-cognitivas esenciales, prioritarias, para la formación de un joven creativo y activo socialmente, dispuesto a afrontar la incertidumbre, tan propia del ritmo vertiginoso del siglo XXI. Es muy atinada la conclusión de Parra Sandoval al respecto:

Es entonces conveniente pensar en las posibilidades de una educación cuyo centro esté constituido por los problemas que plantea la calidad y no la respuesta a las necesidades de recursos humanos inmediatos. Un tipo de educación para una sociedad cambiante, para una sociedad sin modelo, que forme un hombre que pueda enfrentarse a cualquier tipo de futuro y no un hombre cuadrículado para un solo tipo de sociedad, poseedor de una capacidad de pensamiento científico y no abrumado por el peso de una información específica que no le sirve para entender el mundo cambiante e inesperado que lo rodea, un hombre que pueda enfrentar una sociedad en crisis imaginativamente, que pueda desempeñarse en medio de valores contradictorios y no un hombre programado para una sola forma de ver la vida. Es decir, un hombre preparado para participar en una sociedad democrática cambiante. (PARRA, 1996, v. 1, p. 205)

Se trata de aprender a relacionar la teoría con la práctica o a saber usar los conceptos aprendidos (no las definiciones memorizadas) en la solución de problemas auténticos para así asegurar el acceso al conocimiento y comprender su construcción y su utilidad social. Pero la propuesta no puede reducirse solo a los niveles de la educación secundaria y media sino también a la educación superior. Romper con la súper-especialización para posibilitar una perspectiva más holística y reconstruir el diálogo entre ciencia, aprendizaje y sociedad puede a la vez dar lugar a la formación del ciudadano democrático que ha estado ausente en la historia del país, cuestión recurrente en los planteamientos de Parra Sandoval, quien caracteriza como “fractura fáustica” lo contrario: la escuela instrumental que recalca en supuestos contenidos universales consignados en libros de texto; “la escuela modernizadora vendió su alma, hizo un arreglo fáustico” que desembocó en la postración:

Los alumnos aprenden que el discurso es una cosa y la vida, la práctica, otra: dos mundos separados, independientes: el discurso no es para aplicarlo a la vida sino para sacar buenas notas, otra forma de confinar el conocimiento a los muros de la escuela, una escuela aislada, que se mira a sí misma, narcisista. (PARRA, 1986, v. 1, p. 237)

Es, en efecto, lo que mostrará con la observación micro-etnográfica y sus instrumentos –entrevistas a profundidad, grabaciones de clase, talleres y análisis de cuadernos y de programas curriculares– en los trabajos sobre la sociología de la profesión docente. Puntualiza

en estos trabajos la artificialidad de la formación inicial de los docentes en las Normales rurales, cuya cotidianidad es objeto del ejercicio hermenéutico, a partir de diversos corpus: lo propio de la investigación desde dentro de la escuela, observable en los volúmenes 2 y 3 de la obra compendiada.

Parra concentra sus reflexiones en el análisis profundo de la cultura escolar y sus actores: maestros, directivos, padres o madres y autoridades gubernamentales. En la historia de la investigación en educación estos trabajos sobre la cultura escolar, sobre la formación de los docentes y la imagen social de la profesión del educador marcan la diferencia, pues surgen desde dentro del territorio propio de las escuelas y las universidades –es lo que se requiere hoy para no divagar cuando se analizan los problemas educativos de Colombia: que los investigadores, los futuros docentes con sus profesores y los veedores de la calidad analicen y discutan con los directivos docentes, estando dentro, cómo funcionan las instituciones académicas y cómo podrían funcionar mejor–. Las ideas del sociólogo son puntales para analizar junto con la comunidad educativa la situación:

Parece necesario que nuestra escuela comprenda tanto la urgencia que los jóvenes sienten de un pasado significativo sobre el cual construir su identidad, como las implicaciones del tiempo mestizo y del archipiélago cultural. Esto significa, por supuesto, una transformación honda y radical de la organización social de la escuela, de su estructura de poder, de la naturaleza del conocimiento que imparte, de la cultura que genera, un revertir su arcaísmo para que consiga representar el papel para el que fue originalmente diseñada: ser un actor protagónico en la modernización de nuestra sociedad. (PARRA, 1986, v. 1, p. 258)

En el ámbito de una sociología de las profesiones habría que ubicar las prioridades y estrategias sobre el tipo de formación docente que más conviene al país según los contextos propios. Como se infiere de las investigaciones de Parra Sandoval es necesario reconstruir históricamente lo que ha ocurrido con el recurso humano profesoral que el país ha necesitado. Esto es, partir de la reconstrucción histórica para poder fundamentar los horizontes; por eso acude a diversas investigaciones sobre los temas que aborda, como los estudios de Gonzalo Cataño (1971) sobre la trayectoria de la formación de los maestros en Boyacá.

Hasta la década de 1960 el nivel de formación de los docentes, según el número de años de escolaridad, era profundamente crítico: un índice alto de maestros no había obtenido el certificado de la educación primaria completa. Hacia 1979, dice Parra Sandoval, mejora la situación, pero no se resuelve el problema; será a principios de 1990 que los índices de titulación de los maestros se elevarán significativamente, cuando el Ministerio de Educación decide respaldar la otorgación de licenciaturas a maestros con experiencia de varios años, con un plan coyuntural de tres semestres de currículo, estudiando los fines de semana. Así, se responde a los organismos internacionales proporcionando los datos estadísticos que en lo políticamente correcto se requieren, pero sin resolver el problema de fondo –la calidad–: formar a un licenciado en educación en el lapso de tres semestres, con sesiones los fines de semana y con universidades que no son emblemáticas en investigación, es una política demagógica.

Paradójicamente, dice Parra Sandoval, “el gran ausente teórico en el análisis del maestro (con pocas y honrosas excepciones) es el análisis social desde el punto de vista de las ideas pedagógicas, de sus formas de aplicación y de sus consecuencias en la enseñanza y en la formación de imágenes, actitudes y conductas en el alumno.” (1986, v. 1, p. 266)³. De nuestra parte podemos afirmar que la debilidad epistemológica, esto es, la inconsistencia en los dominios disciplinares (de la sociología y la historia de la educación, de la lingüística y las teorías del discurso, de las ciencias naturales y las matemáticas escolares, de la educación estética...) en los discursos de los formadores, condiciona y reproduce la confusión de los formandos frente a las transposiciones pedagógicas que deben hacer con los niños y los jóvenes en los ejercicios de práctica y en el posterior ejercicio propiamente profesional.

Por lo anterior, “la arena donde se decidirá la suerte de cualquier reforma educativa, de cualquier programa de mejoramiento de la calidad de la educación, el punto neurálgico y decisivo, es la formación de los maestros, es la política de escuelas normales y facultades de educación...” (PARRA, 1986, v. 1, p. 352). Y entre estas políticas ha de ocupar un lugar preponderante la investigación, como ruta para afrontar

³ Sin embargo, cabe destacar los trabajos del Grupo de Investigación en Historia de la Pedagogía en el que participan Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga, Alberto Echeverry, Alejandro Álvarez y Olga Lucía Zuluaga, entre otros.

y esclarecer los grandes dilemas del proyecto educativo de la nación, si bien es necesario considerarlo no exclusivamente en las Normales y las facultades de educación, sino también en los modelos alternativos de la formación que se ha venido fortaleciendo en la última década: formación fuerte en las disciplinas con un componente en pedagogías y teorías de la educación y la opción hacia la profesión docente con la elección de maestrías y doctorados en educación⁴. Este último aspecto no es objeto de consideración en los estudios de Parra, porque sus preocupaciones se concentran en la situación de las Normales y en las licenciaturas, y porque tal modelo alternativo todavía no despuntaba cuando el autor y etnógrafo adelantaba sus investigaciones.

Las prácticas de los maestros y la mirada del etnógrafo

282

Es necesario reconocer en la obra sociológica de Parra Sandoval y sus co-investigadores (María Elvira Carvajal, Leonor Zubieta, Olga Lucía González, Elsa Castañeda, Mónica Lozano, Francisco Parra, etc.) el aporte para la reorientación de los planes de formación de los docentes. Se colige, en la travesía por los trabajos fundamentales sobre este tema, que la investigación cooperativa –investigar con ellos, con los maestros titulados y los que están formándose– es un horizonte decisivo para lograr los procesos innovadores. Investigar con ellos y para ellos presupone necesariamente el apoyo en las metodologías micro-etnográficas, por cuanto posibilitan el develamiento de las historias de vida, exteriorizan las subjetividades y empujan hacia la focalización de habitus y lugares comunes que se hacen extraños en el momento de su interpretación y cuyos análisis transforman las conciencias.

Los trabajos de Parra son pues propicios para hacer los balances y en esta perspectiva actualizar los datos, interpretar y analizar las situaciones de las escuelas en Colombia. El paneo que hacemos sobre su obra nos muestra que el aspecto crítico de las investigaciones en educación está en la ausencia de la investigación cooperativa, es decir, la ausencia de indagación desde dentro de los espacios escolares, en la perspectiva de la interlocución hermenéutica asociada con la formación

⁴ Cfr. Informe de investigación entregado al MEN en 2014: Jurado et. al.: Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

continua y con la formación inicial de los docentes. Lograr este paradigma implica fortalecer los recursos humanos y financieros en las Normales y las universidades que forman a los maestros y, sobre todo, ubicar los estados de arte en la perspectiva de cohesionar las corrientes de pensamiento en educación y pedagogía. Paralelamente se trata de asegurar los recursos para orientar planes de formación/investigación en lapsos largos y no en cortos (un mes, dos meses, e incluso diez, no son suficientes para lograr los cambios y los impactos, más aun cuando la movilidad geográfica de los docentes es tan intensa). Se han aplicado recursos económicos importantes en formación continua (lo que se llama capacitación) pero el modo de su inversión ha sido perverso. Asimismo las maestrías y los doctorados podrían ser gratuitos para los docentes que logran desempeños académicos y pedagógicos loables.

La micro-etnografía tiene la potencia de ayudarnos a ingresar a los mundos subjetivos de los docentes y a determinar los grados de anquilosamiento cultural e ideológico en que viven, como se observa en uno de los registros de la investigación sobre las Normales:

Un maestro de la anexa:

-Antes había más disciplina en comparación con esta de ahora [...] que como el gobierno prohibió los castigos, para mí es una sinvergüenzada porque por lo menos antes uno respetaba al profesor y el padre de familia también respetaba al profesor, no es como ahora que el niño va y le dice al papá que la profesora me castigó, y sin saber el por qué lo castigó va allá a desafiarlos.

[...] Con esos castigos antes había más disciplina y había más estudio y uno tenía vergüenza de perder una materia.

[...] Sí, es malo que hayan quitado los castigos, para mí concepto, porque antes uno llegaba a la casa y ahí mismo que a hacer la tarea y a trasnochar así fuera en primaria, y ahora un niño llega a la casa a jugar, tienen más tiempo para estudiar y no estudian [...]. (PARRA, 1986, v. 1, p. 445)

Es ilustrativo este registro para identificar las visiones que sobre la escuela tienen muchos docentes en las geografías de la periferia: la escuela es un espacio para enderezar a los sujetos, porque todos llegan torcidos, y el castigo es el recurso más expedito para aprender a tener vergüenza. Se invoca el interés por el estudio pero no se interroga por la pertinencia de las tareas; se asume el juego como una actividad

discontinua, separada del acto de aprender, pero no se duda de la práctica propia.

El registro anterior parece un texto tomado de la ficción novelesca, pero es contemporáneo y constituye un lugar común en el discurso de la queja con el que el maestro justifica el problema de los “bajos rendimientos” de sus estudiantes. Pero el registro también devela la imagen que sobre el maestro se fue instalando en las comunidades, cuando este tendió a encerrarse en los intramuros escolares y a evitar fungir de mediador en la comunidad tal como la tradición lo exaltaba junto con la labor del cura y del alcalde. Se trata para Parra Sandoval de la transformación de la imagen de apostolado y la emergencia de la imagen de desacralización y secularización en donde el maestro no ejerce por su vocación sino por la asunción de quien sabe más que los otros, o tiene títulos, y puede responder a las demandas ocupacionales en educación. O, como se ha observado en las geografías profundas de la ruralidad: quien logra graduarse de bachiller puede potencialmente ser maestro y legitimarse con una licenciatura a distancia a falta de otras oportunidades.

Al respecto se pregunta Parra Sandoval sobre cómo podrá desarrollarse el proceso de socialización secundaria en la escuela –la socialización primaria es la que se desarrolla en la familia– en el marco de representaciones ideológicas como la que subyace en el registro citado, pues el desconocimiento del contexto social de donde provienen los estudiantes inhibe y neutraliza el rol socializador del docente y da lugar así a la autoridad omnipresente. Sin embargo, Parra presenta también registros que revelan el contraste con aquellas actitudes:

Felipa:

¡Y así me han sucedido casos! [...] Digo que tengo que espulgarlos, que sacarles la cantidad de piojos, que bañarlos, de todo, [...] entonces ellos ven en mí más bien una mamá [...], ellos en mí tienen una confianza muy grande y prácticamente no sólo en esta escuela sino en todas. Yo comencé así [...] y ya después de tenerse uno al muchachito ganado, ¡todo es tan fácil! Y por medio de ellos uno se va haciendo también al padre de familia [...]. (PARRA, 1986, v. 2, p. 17)

Pero los estímulos para los maestros y las maestras, que persisten desde una sensibilidad genuina en su labor pedagógica extramuros, son

inexistentes aunque la legislación lo invoque (cfr.: el año sabático y los apoyos para la vivienda, en la ley 115⁵). Tienen el reconocimiento de la comunidad pero no de los gobiernos; tejen comunidad y rompen los límites entre el aula y la cotidianidad de la vereda pero el fantasma de la migración hacia los centros urbanos está latente; el consuelo está en la voz de los miembros de la comunidad educativa:

Padre de familia:

Todos aquí vivimos agradecidos con doña Felipa por sobre todo lo bien que sabe tratar a los niños y la gente, por la paciencia y decencia que tiene con todos [...] siempre nos ha ayudado cuando hemos ido a pedir alguna cosa [...]. (PARRA, 1986, v. 2, p. 18)

Una actitud reproduce otra: si el docente revela solidaridad y espíritu de integración, la familia sabe responder con la asunción de los compromisos; es otro contraste con el registro de la maestra de la escuela anexa; es un saber evidente declarar que la escuela sola no puede y que la familia es decisiva en el proceso educativo:

Madre de familia:

[...] una cosa es que ella les hable de educación en palabras y les enseñe a leer y escribir y todo lo que tiene que enseñarles, pero es en la casa con el ejemplo y corrigiéndolos donde los niños tienen que aprender a ser decentes y correctos, a no hablar mal, a respetar lo ajeno [...] ¡qué saca la maestra siendo tan decente con los niños si no hay que ver lo que esos niños oyen en sus casas! (PARRA, 1986, v. 2, p. 19)

Son registros orales, grabados, pertinentes para la evaluación del desempeño docente, en lugar de los formatos estereotipados a través de los cuales el rector evalúa cada año al docente, según el compromiso que le demanda la legislación. También los niños participan de la evaluación y quizás sean los más auténticos en sus valoraciones:

Alumno de Felipa (texto escrito):

Pregunta: ¿Qué piensa de su maestra?

- Que es muy buena que tiene paciencia para explicarnos que nos confía cualquier cosas que tiene libro para

5 (Ley 115 del 8 de febrero de 1994)

explicar bien las cosas que nos quiere y por eso la queremos que ella no nos pega que nos enseña a leer a escribir a sumar [...]. (PARRA, 1986, v. 2b, p. 18)

Y la maestra también realiza sus valoraciones a la manera de la autoevaluación:

Felipa:

Si eso a uno se le presentan muchas cosas en la escuela y, a veces, cuando uno no sabe entrevistarse con las personas, surgen peores cosas, cuando la maestra también se levanta, se alza. Que usted no viene aquí a poner órdenes, yo mando y punto. Y si no le gustó saque a su niño o lo suspendo.

Precisamente en la reunión del lunes el señor jefe de grupo nos habló de eso. De la cantidad de niños que las maestras están suspendiendo sin escrúpulos ¡Los mandan para la casa y eso es marginar al muchacho! ¡El muchacho ya se manda para la casa cuando verdaderamente sea una expulsión! ¡Cuando es un caso grave! Pero hay otras cosas que se pueden superar. ¡Entran con una matrícula cuarenta y cinco y yo me aterro de que termine dizque con dieciséis! (PARRA, 1986, v. 2, p. 19)

Es probable que Felipa haya accedido a la profesión docente por accidente social (la primera oportunidad que tuvo en el orden laboral) y no por un propósito explícito o por la legitimidad de los certificados académicos, pero en todo caso se observa en su declaración la sensibilidad frente a la injusticia de sus colegas. Una pedagogía intuitiva subyace en su discurso: la visión más elemental que sobre la labor pedagógica ha de tener un docente, esto es, la convicción de que el reto es llevar a los más desfavorecidos hacia arriba transformando las actitudes individuales díscolas en actitudes colectivas de solidaridad y de inclusión. Para Erickson

el mundo de vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente (pues) juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados [...]. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados. (ERICKSON, 1989, p. 219)

Podría decirse, anota Parra Sandoval, “que en estos contextos es el maestro quien resulta marginado y que en ningún contexto como en este la escuela cumple mejor su función de legitimación de la

estructura de la sociedad” (1986, v. 2, p. 23); es decir, si la sociedad es excluyente, marginadora, intolerante y autoritaria, entonces la escuela también lo es; esto es lo que reza en los implícitos de los discursos que recalcan en el supuesto problema de la disciplina, del desinterés y del déficit intelectual de los estudiantes.

Todo el volumen 2 de *Escuela y Modernidad en Colombia* es ilustrativo de la investigación etnográfica en las escuelas rurales; el modelo de Escuela Nueva ocupa un lugar importante en estos estudios; la auscultación desde la observación por dentro y desde las voces de los docentes permite deslindar los principios filosóficos de la Escuela Nueva de los contextos regulativos que condiciona el modelo: maestros instrumentalizados por las guías, currículo condensado en las guías y estudiantes sumisos frente a los “conocimientos” absolutos que la guía promueve. La posibilidad de la creatividad y la actitud crítica es nula tanto en los docentes como en los estudiantes. Al darle la voz a los docentes, a los estudiantes, a los directivos y a los padres de familia, Parra Sandoval y sus colegas investigadores confrontan los ideales de la Escuela Nueva y alertan sobre las contradicciones entre lo declarado y la praxis. Reivindican la expansión de la escuela primaria en la zona rural pero desenmascaran el carácter restrictivo y la pretensión de homogeneidad del modelo.

Por último, en un momento en el que muchos maestros colombianos están dando el paso hacia la investigación desde las maestrías con el apoyo de las entidades gubernamentales locales (SED, Bogotá; SED, Guaviare; SED, Arauquita; SED, Casanare, etc.), un libro como *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*, escrito junto con Francisco Parra y Mónica Lozano, es imprescindible para definir estrategias auténticas de investigación sobre el mundo de la escuela, sus códigos y las prácticas propias. Como se señala en la “Nota 9”, “la alcachofa metodológica”, la investigación liderada por los mismos maestros contribuirá a mejorar la calidad de la educación, posibilitará corregir “la esquizofrenia escolar” y permitirá a maestros y a estudiantes “llevar a cabo un acto creativo que tenga el suficiente nervio como para inducir transformaciones en la manera como se concibe y se busca el conocimiento” (PARRA et al, 2006, p. 89) focalizando los problemas vividos y sentidos en las prácticas cotidianas para su correspondiente interpretación y la búsqueda del cambio.

BIBLIOGRAFÍA

CAJIAO RESTREPO, Francisco A. (coord.) et al. *Proyecto Atlántida adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*, 4 v. Bogotá: Fundación FES, Colciencias, 1995.

CATAÑO, Gonzalo. *La educación rural en Boyacá: inventario de problemas*. Tunja: UPTC, 1971.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza, II*. Barcelona: Paidós, 1989.

JURADO VALENCIA, Fabio. et. al. *Informe: Proceso de caracterización de los modelos de aseguramiento o gestión de la calidad en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano: rutas para su integración o articulación*. Bogotá: Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia y MEN, 2014.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Congreso de la República de Colombia. Bogotá, 8 de febrero de 1994. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf. Consultado: 29 de agosto de 2015.

PARRASANDOVAL (dir.); CASTAÑEDABRNAL, Elsa; CAMARGO ABELLO, Marina; TEDESCO, Juan C. *Innovación escolar y cambio social*, 2 v. Cali: Fundación FES, 1997.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo; PARRA SANDOVAL, Francisco; LOZANO, Mónica. *Tres talleres: hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2006.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. *Escuela y modernidad en Colombia*, 4 v. Bogotá: Tercer Mundo, 1996.

_____. *La escuela inconclusa*. Bogotá: Plaza & Janés, 1986.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. et. al. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, Uniandes, 1997.

TEDESCO, Juan. C. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: F.C.E., 2000.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.). *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI-UNESCO, 2007.

UNESCO. *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile: UNESCO, 2002.

UNESCO. *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago de Chile: UNESCO, 2006.

VAILLANT, Denise; ROSSEL, Cecilia. *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Montevideo: PREAL, 2006.