Este libro pertenece a la colección trabajos de investigación del Doctorado en Ciencias de la Educación
- RUDECOLOMBIA -

Este libro de investigación editado por la red de Universidades Estatales de Colombia busca impulsar y evidenciar el desarrollo de la investigación que se realiza en el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. En esta edición bajo el contexto de los temas de tesis doctorales realizadas por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC.

La diversidad de temas abordados de forma crítica y reflexiva, se encuentran enmarcados en las tres líneas de formación del doctorado-UPTC, en la que se contemplan investigaciones en torno a problemáticas sobre Currículo e interculturalidad, Universidad y Nación, así como prospectivas y miradas históricas respecto a la Universidad Latinoamericana. Cada capítulo es desarrollado de forma clara, objetiva y presenta de forma relevante las ideas centrales de cada tema de investigación, bajo un lenguaje agradable y provocador hacia la generación de nuevas ideas, nuevos puntos de vista o escenarios hacia temas de investigación en el sector educativo que tienen una cobertura internacional, nacional o regional.

ISBN: 978-958-660-816-9

TOMO I

LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE RUDECOLOMBIA

LA INVESTIGACIÓN EN EL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - RUDECOLOMBIA

COLECCIÓN

TOMO I

La investigación educativa en la región Central de Colombia

Diana Elvira Soto Arango - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Nubia Yaneth Gómez Velasco - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Red de Universidades Estatales de Colombia - RUDECOLOMBIA

Compiladoras:

Diana Elvira Soto Arango
Nubia Yaneth Gómez Velasco.

Autores:

Nubia Yaneth Gómez Velasco
María Teresa Álvarez Hoyos
José Molina Bravo
Marlén Rátiva Velandia
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Margoth Guzmán Munar
Adriana Judith Nova Herrera
Jimmy Yordany Ardila Muñoz



La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA

La investigación educativa en la región Central de Colombia

COLECCIÓN

TOMO I

Diana Elvira Soto Arango
Nubia Yaneth Gómez Velasco
(Compiladoras)

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Red de Universidades Estatales de Colombia
RUDECOLOMBIA

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA

La investigación educativa en la región Central de Colombia

COLECCIÓN

TOMO I

Nubia Yaneth Gómez Velasco
María Teresa Álvarez Hoyos
José Molina Bravo
Marlén Rátiva Velandia
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Margoth Guzmán Munar
Adriana Judith Nova Herrera
Jimmy Yordany Ardila Muñoz

Colección Trabajos de Investigación Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA

2024

La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. La investigación educativa en la región Central de Colombia / Research in the Doctorate in Educational Sciences of RUDECOLOMBIA. The Educational Research in the Central Region of Colombia / Diana Elvira Soto Arango, Nubia Yaneth Gómez Velasco. Tunja: Editorial UPTC, 2024. 406 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-816-9
ISBN (ePub) 978-958-660-817-6

1. Investigación. 2. Ciencias de la educación. 3. Región Central. 4. Serie Investigación en Colombia.

(Dewey 379/21) (Thema JNB - Historia de la educación)











Primera Edición 2024
100 ejemplares (impresos)
La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. La investigación educativa en la región Central de Colombia
Research in the Doctorate in Educational Sciences of RUDECOLOMBIA. The Educational Research in the Central Region of Colombia

ISBN (impreso) 978-958-660-816-9
ISBN (ePub) 978-958-660-817-6

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: 05 de febrero de 2023
Aprobación: 15 de junio de 2023

© Diana Elvira Soto Arango, 2024
© Nubia Yaneth Gómez Velasco, 2024
© María Teresa Álvarez Hoyos, 2024
© José Molina Bravo, 2024
© Marlén Rátiva Velandia, 2024
© Fredy Yesid Mesa Jiménez, 2024
© Margoth Guzmán Munar, 2024
© Adriana Judith Nova Herrera, 2024
© Jimmy Yordany Ardila Muñoz, 2024
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2024
© Red de Universidades Estatales de Colombia RUDECOLOMBIA, 2024

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte N.º 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co

Rector UPTC
Dr. Enrique Vera López

Comité Editorial
Dr. Carlos Mauricio Moreno Téllez
Dra. Yolanda Torres Pérez
Dra. Yolima Bolívar Suárez
Mg. Pilar Jovanna Holguín Tovar
Dra. Nelsy Rocío González Gutiérrez
Dra. Ruth Maribel Forero Castro
Dr. Juan Guillermo Díaz Bernal
Mg. Juan Sebastián González Sanabria
Mg. Edgar Nelson López López
Dra. Olga Yanet Acuña Rodríguez
Dr. Martín Orlando Pulido Medellín

Editor
Dr. Óscar Pulido Cortés

Coordinadora Editorial
Andrea María Numpaque Acosta

Corrección de Estilo
Claudia Helena Amarillo Forero

Imprenta
Búhos Editores Ltda.
Tunja - Boyacá

Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA. Los capítulos y la presentación son producto de proyectos de investigación de los autores. Este material, publicado en papel y versión digital es propiedad del Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA. Se permite la reproducción parcial citando la fuente y con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia.

Libro resultado de investigación.
Citación: Soto Arango, Diana Elvira; Gómez Velasco, Nubia Yaneth (comps.). *La investigación en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA. La investigación educativa en la región Central de Colombia*. Tunja: Editorial UPTC, 266 UPTC- RUDECOLOMBIA. Tomo I, Facultad de Ciencias de la Educación, 2024.

doi: https://doi.org/10.19053/9789586608169



X Encuentro de Egresados, Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA. Agosto, 2019



Contenido

Presentación
Las redes académicas: sustento de los doctorados en educación en Colombia 17
Dra. Diana Elvira Soto Arango, Dra. Nubia Yaneth Gómez

CAPÍTULO UNO

Políticas de investigación en planes de desarrollo de la UPTC y referentes internacionales 29
Nubia Yaneth Gómez Velasco

Introducción 29
La investigación circulando entre dos corrientes: OCDE y UNESCO 31
Un acercamiento a la investigación en las universidades 36
Escenarios de la universidad en relación con investigación 41
Internacionalización e innovación. OCDE vs. UNESCO 44
Análisis mediante técnicas cualitativas de documentos relevantes OCDE y UNESCO 49
La investigación en la UPTC. Historia y prospectiva 53
Contextualización histórica UPTC. Huellas vinculantes con la investigación 53
Planeación institucional UPTC. Una mirada hacia el eje de la investigación 56
Procesos de planeación y políticas antes del 2007 57
Investigación UPTC en los planes maestros 61
Plan Maestro Institucional 2007-2019 62
Plan Maestro Institucional 2015-2026 64
Revisión de planes maestros y de desarrollo con técnicas de análisis cualitativo 66
Conclusiones 69
Hacia retos y desafíos. Reflexiones 71
Bibliografía 74
Anexos 81

CAPÍTULO DOS

Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930.
Una generación decisiva 89
María Teresa Álvarez Hoyos
Introducción 89
La construcción del objeto de estudio 92
La historia de la cultura. Apoyos teóricos 94
Teoría de las generaciones 98
Herramientas conceptuales para abordar el objeto de estudio 99
Herramientas metodológicas 101
La gestación de una generación 104
Un conflicto no resuelto 104
El periodismo: una escuela que prepara y dispone las fuerzas 110
Las sociedades de pensamiento 113
La Sociedad Filológica 114
La Escuela Literaria 115
El Centro Iberoamericano 117
Las sociedades masónicas en Pasto 118
La Iglesia en Pasto: un caso de catolicismo intransigente 120
Precursores de la generación de 1904 124
La primera administración departamental: anhelos y realizaciones 127
Los continuadores de la generación de 1904 136
Análisis prosopográfico 143
Bibliografía 148

CAPÍTULO TRES

¿Qué era una facultad? Reflexiones a partir del estudio de la
enseñanza de la economía política en la Facultad de Derecho,
Universidad Nacional de Colombia, 1918-1938 161
José Molina Bravo
Contexto y sentido de la pregunta 161
La formación profesional en economía y sus etapas 169
La enseñanza, la autonomía y la reforma universitaria en la
Universidad Nacional de Colombia 180
La facultad, la pedagogía y la economía política 182
Enseñanza, normalización e institucionalización 184
Síntesis 186
Bibliografía 188

CAPÍTULO CUATRO

Las Escuelas Normales en Suramérica, breve recorrido histórico. Formación docente y práctica pedagógica 197
Marlén Rátiva Velandia
Introducción 197
Breve historia de las Escuelas Normales en Suramérica 199
El método en sus orígenes 201
Planes de estudio 204
Cierre de las Escuelas Normales 206
Reformas y tensiones educativas mediadas por las políticas públicas 209
La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias 215
Historia pedagógica 220
La práctica pedagógica 225
Conclusiones 229
Bibliografía 232

CAPÍTULO CINCO

Infraestructura tecnológica para la docencia universitaria en la UNAL y la UPTC (2000-2008) 243
Fredy Yesid Mesa Jiménez
Infraestructura tecnológica institucional en TIC en la UNAL y la UPTC 246
Financiación en infraestructura tecnológica UNAL-UPTC 246
Dependencias de apoyo técnico en TIC 249
Dependencias de apoyo pedagógico en TIC 251
Infraestructura informática y telemática para la docencia en la UNAL y la UPTC 252
Servicio de internet en UNAL-UPTC 258
Infraestructura tecnológica de las dependencias de educación virtual en la UNAL y la UPTC 263
Servicios ofrecidos por las dependencias de educación virtual UNAL-UPTC 265
Personal de apoyo a la infraestructura tecnológica 268
Personal de apoyo a la tecnología educativa 274
La infraestructura en TIC para la docencia según la opinión de los docentes 277
Conclusiones 292
Bibliografía 292

CAPÍTULO SEIS

La etnoeducación en las etnias inga y cofán del Putumayo, 1975-2000 299
Margoth Guzmán Munar
Introducción 299
Contexto 300
Los ingas o mitimaes 300
Pueblo cofán o los habitantes del río 301
Problemática 303
La etnoeducación en Colombia 304
Experiencias y diagnósticos 306
Experiencias regionales 312
Etnoeducación y política pública 317
La etnoeducación 321
Interculturalidad 324
La etnoeducación en las comunidades inga y cofán 329
La misión de las misiones 333
Presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) 334
Procesos etnoeducativos en los ingas 337
Plan de estudios inga 338
Proyecto educativo cofán 338
Metodología 342
Análisis de información 346
Conclusión 349
Bibliografía 353

CAPÍTULO SIETE

El Otro, eje imprescindible de la formación integral y la movilidad estudiantil en la educación superior 361
Adriana Judith Nova Herrera, Jimmy Yordany Ardila Muñoz
Introducción 361
¿Para qué la educación superior? 363
Globalización promotora del intercambio cultural y gestora de cambios en la educación superior 371
Aspectos metodológicos de las investigaciones 379
La relación del Yo con el Otro en la UPTC 383
Conclusiones 393
Bibliografía 396
Anexos 402

Índice de Tablas

Tabla 1. Palabras con mayor frecuencia. Planes estratégicos e informes UNESCO-OCDE 52

Tabla 2. Ubicación de la élite intelectual de Pasto, según su relación con la *generación de 1904* 103

Tabla 3. Valor de los proyectos de inversión para UNVirtual 247

Tabla 4. Apropiación presupuestal para la implantación transformación logística y tecnológica de la UPTC 2008-2009 248

Tabla 5. Bienes en equipos de comunicación y computación UPTC 248

Tabla 6. Número de aulas de cómputo por sede en la UNAL en 2010 254

Tabla 7. Equipos disponibles en las salas de informática 2002 en la sede Tunja UPTC 255

Tabla 8. Estadísticas de uso de salas por parte de profesores de la UPTC sede central 255

Tabla 9. Relación de equipos de cómputo por sedes en la UPTC (2009) 256

Tabla 10. Velocidades (en Kbps) de conexión a internet por sede de la UNAL (2003-2009) 258

Tabla 11. Velocidades (en Kbps) de conexión a internet por sede de la UPTC (2002-2007) 259

Tabla 12. Puntos de red UPTC (2002-2003) 262

Tabla 13. *Software* adquirido por la dependencia de Programa Universidad Virtual 263

Tabla 14. Licencias de plataformas virtuales durante 2004 a 2010 en la UNAL 265

Tabla 15. Versión aula Moodle utilizada en la UPTC 268

Tabla 16. Recurso humano de la División Organización y Sistemas para el año 2000 270
Tabla 17. Recurso humano Grupo de Organización y Sistemas (dic. de 2003) 271
Tabla 18. Opinión de los docentes acerca del apoyo técnico al uso de las TIC en la docencia 273
Tabla 19. Equipo de soporte, investigación y desarrollo de UNIVIRTUAL 274
Tabla 20. Opinión de los docentes acerca del apoyo pedagógico al uso de las TIC en la docencia 276
Tabla 21. Consideraciones de los docentes encuestados en la UNAL sobre la infraestructura en TIC que les ha ofrecido la universidad para sus labores docentes. 278
Tabla 22. Consideraciones de los docentes de la UPTC sobre la infraestructura en TIC que les ha ofrecido la universidad para sus labores docentes 286
Tabla 23. Opiniones destacadas de los encuestados sobre la infraestructura en TIC para la docencia 290
Tabla 24. Categorías y subcategorías incluidas en las entrevistas 382

Índice de Figuras

Figura 1. Mapa ramificado énfasis palabras. Documento Resolución UNESCO 34C/4 50

Figura 2. Mapa ramificado énfasis palabras. Informe bianual OCDE 2010-2012 51

Figura 3. Marco legislativo política de investigación UPTC 56

Figura 4. Mapa del Antiguo Virreinato de la Nueva Granada, hoy [1883] Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador 1821-1880. 216

Figura 5. Diploma de maestro de Escuela Superior..... 218

Figura 6. Formación docente en la ENSCI 224

Figura 7. Línea de tiempo de la práctica pedagógica en la ENIB..... 227

Figura 8. Inversión asignada en infraestructura de sistemas y telecomunicaciones UNAL. 246

Figura 9. Número de computadores para docentes y estudiantes, UNAL Sede Bogotá (2007-2009) 253

Figura 10. Servicio de internet en la UPTC (2007-2009)..... 260

Figura 11. Puntos de red para acceso a internet Sede Bogotá UNAL (2007-2009)..... 261

Figura 12. Cobertura de red inalámbrica por sede 2010-UNAL..... 262

Figura 13. Número de servicios atendidos por áreas de la DNIC-UNAL y descripción de los servicios según calificación recibida UNAL..... 269

Figura 14. Descripción de los servicios según calificación recibida UNAL..... 269

Presentación[1]

Las redes académicas: sustento de los doctorados en educación en Colombia

En Colombia se dieron cambios sustanciales políticos y educativos en la última década del siglo XX. Época que se denominó "revolución pacífica", o también conocida como del "revolcón", del presidente César Gaviria Trujillo, cuyo hecho más significativo fue la convocatoria a la Asamblea Constituyente[2] que derogó la Constitución que había regido el país desde el año 1886 junto con el Concordato que circunscribía la cultura y la educación a la vigilancia de la religión católica y consagraba el país al sagrado corazón de Jesús. La aprobación de una nueva Constitución Política para Colombia, el 4 de julio de 1991[3], trajo de forma inmediata cambios sustanciales para el Estado y en concreto para la educación. En efecto, se reestructuran varias instituciones y, dentro de estas, la universidad.

Durante este periodo de transformaciones políticas se expide la Ley 30 de 1992, que traza nuevos horizontes a la universidad colombiana, como respuesta a las solicitudes que se venían formulando a través de los movimientos estudiantiles y profesorales desde los inicios del siglo XX[4]. Los puntos centrales para resolver eran, por una parte, que la institución tuviese unos organismos que representaran a la comunidad universitaria para que fuese democrática. La bandera de los movimientos se centraba

1 Este texto hace parte del resultado del proyecto de investigación "La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en los desafíos del siglo XXI: una prospectiva desde los estudiantes y docentes". DIN-UPTC-SGI 1965.

2 Se realizó el 27 de mayo de 1990 y se obtuvieron 5 236 863 votos a favor y 230 080 en contra.

3 Deroga la Constitución Nacional de 1886.

4 Diana Elvira Soto Arango, José Antonio Rivadeneira, Jorge Enrique Duarte Acero y Sandra Bernal. "La generación del movimiento estudiantil en Colombia. 1910-1924". *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 20, n.° 30 (2018): 217-241.

en establecer un cogobierno. Por otra parte, la transformación de sus currículos y enseñanza para que se ubicara mínimamente en el nivel de la ciencia no solo en la investigación, sino en la formación del personal idóneo que se encargaría de realizar esta pesquisa científica y se ubicara en los contextos internacionales que requería la sociedad de la información y del conocimiento. Otro punto que se reivindicaba era facilitar a los sectores populares el acceso a este nivel educativo.

En este ambiente, la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 determinó las condiciones para reconocer una institución con carácter de universidad[5]: la universalidad del conocimiento y la investigación científica que deben desarrollar las universidades para poder adelantar programas de formación en "ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y postdoctorados, de conformidad a la presente Ley"[6].

Dos años más tarde se reglamentan los requisitos y procedimientos para la creación de programas de doctorado a través del Decreto 2791 del 22 diciembre de 1994. Hito importante es la creación de la Comisión Nacional de Doctorados[7] como organismo de naturaleza académica, encargado del fomento, la creación, la acreditación y el desarrollo de programas de maestrías y doctorados. Este decreto establece como objetivo central de los doctorados la formación de investigadores y determina que la tesis será lo más relevante para aportar un nuevo conocimiento[8]. De esta manera, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia trata de ponerse a la altura de la comunidad académica internacional y acoge las orientaciones de los organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio[9], la OCDE, entre otros.

En este contexto ubicamos los primeros doctorados en educación. Conviene destacar que se establecen con la peculiaridad organizativa

5 Condiciones contenidas en el Decreto 80 de 1980, que establecía los requisitos que debía tener un establecimiento de educación superior y, además, contemplaba el concepto sobre universidad.

6 Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Art. 19. *Diario Oficial* n.° 40.700.

7 Decreto 2791 del 22 de diciembre de 1994, art. 4, y en el art. 5 establece las funciones.

8 Decreto 2791 de 1994, art. 1.

9 Que, si bien se establece en 1994, ya funcionaba el tratado del CATT desde 1947.

de sustentarse en redes académicas, porque ninguna de las universidades tenía los requisitos que exigía el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) para implementar este nivel educativo, que se regía por los principios de la citada Ley 30.

Es así como el primer Doctorado en Educación en Colombia se crea a finales del año 1997, en Red, donde confluyeron las grandes universidades del país: Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Valle, Universidad de Antioquia y la Universidad Industrial de Santander. Este doctorado desaparece como tal en el año 2000 al no superar la acreditación previa. De esta primera red solo quedó funcionando el programa que tenía la sede en la Universidad de Antioquia. El segundo Doctorado en Educación, que se aprobó en 1998[10] amparado por el convenio de la Red de Universidades Regionales[11], se identifica con la red de RUDECOLOMBIA. En el año 2007 se aprueba el tercer Doctorado en Educación, en Red, que corresponde a dos universidades de la capital del país y a una regional, todas de carácter estatal. Este doctorado retoma los estudiantes del primer Doctorado en Educación. En síntesis, los tres primeros doctorados en educación nacen de la iniciativa de las universidades estatales que se agrupan en redes académicas.

En este punto conviene destacar, como lo hemos hecho en otros trabajos[12] y en tesis doctorales de análisis de las redes e investigaciones posdoctorales, que la red de RUDECOLOMBIA -la cual se crea hace 25 años, en el año 1996[13], y que organiza el Doctorado en Ciencias de la Educación,

10 Resolución 2333 del 3 de julio de 1998 del Ministerio de Educación Nacional.

11 Convenio firmado el 4 de junio de 1996.

12 Diana Elvira Soto Arango, "Los doctorados en Colombia Un camino hacia la transformación universitaria", *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.° 12 (2009): 157-195. Diana Elvira Soto Arango, "Redes universitarias en Colombia. Nueva concepción histórica para la universidad", *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.° 15 (2010): 241-270.

13 El primer convenio multilateral se firmó el 4 de junio de 1996 por los rectores: Dr. Manuel Agustín Sierra, de la Universidad de Cartagena; Dr. Carlos Collazos Muñoz, de la Universidad del Cauca; Dr. Guido Echeverri Piedrahita, de la Universidad de Caldas; Dr. Luis Alfonso Ramírez, de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"; Dr. Pedro Vicente Obando, de la Universidad de Nariño; Dr. Edgard Machado, de la Universidad del Tolima; Dr. Alberto Ossa Ossa, de la Universidad Tecnológica de Pereira; Dr. Carlos Sandoval Fonseca, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, quien lideró la propuesta presentada inicialmente por Diana Elvira Soto Arango, con el apoyo de Luis Eduardo Wiesner, Javier Guerrero y Carlos Londoño. El segundo convenio se firmó el 17 de diciembre de 1996 por

aprobado por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 2333 del 3 de julio de 1998-, se ha mantenido en el tiempo dando cuenta de liderazgo educativo y retorno social con las investigaciones de los graduados.

Es necesario indicar que este programa se caracterizó en la organización, primero, por el carácter regional de las instituciones, que estaban ubicadas en la región norte del Caribe colombiano, región Central, Eje Cafetero y la región Sur; segundo, por ser todas instituciones públicas del Estado, que a partir de la Ley 30 se les denominaría oficiales; tercero, para todas las universidades sería el primer doctorado para cada institución; cuarto, se sustentó en dos grupos de investigación[14] que presentaron el proyecto de investigación titulado "La reforma universitaria en Colombia 1774-1992", que fue avalado por COLCIENCIAS y las universidades de la Red a través del citado primer convenio del 4 de junio de 1996; quinto, fue apoyado por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA, que le dio el carácter internacional desde la organización del programa; sexto, se unió la voluntad académica de los profesores, participantes en la organización del doctorado, con la voluntad política de los rectores de cada universidad de RUDECOLOMBIA; séptimo, en los inicios el proyecto de investigación, el programa y las reuniones se financiaron con los apoyos económicos de la comunidad académica de los investigadores e instituciones internacionales y de los nacionales. Lo anterior se explica por qué en Colombia las instituciones no pueden destinar dineros para la organización de los programas académicos, si estos no son aprobados por el Ministerio de Educación Nacional.

En definitiva, se creó un programa de doctorado conforme a la normativa legal, que permitió a las universidades asociarse para desarrollar programas en conjunto y, en este caso, bajo un proyecto de investigación

las mismas universidades y rectores que habían firmado el primer convenio. *Vid.*, Diana Elvira Soto Arango, "RUDECOLOMBIA una experiencia de integración académica nacional para Latinoamérica", *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.° 2 (2000): 165-176. Diana Elvira Soto Arango, "La universidad latinoamericana en el siglo XXI", *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.° 8 (2006): 113-136.

14 Estos fueron: Grupo de investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" HISULA, y el Grupo de investigación "La Ilustración en América Colonial", creados en el año 1992, como resultado del Congreso Iberoamericano de la Red Iberoamericana de Historiadores de la Educación Latinoamericana, realizado en Bogotá del 2 al 5 de septiembre de 1992.

con carácter internacional. Por todo lo anterior, el Doctorado en Ciencias de la Educación propuesto por la red RUDECOLOMBIA se planeó con objetivos de desarrollo regional educativo y con proyectos de construcción de nación trabajando con asociaciones académicas internacionales.

Conviene destacar en esta primera etapa de organización, las características de los estudiantes que ingresaron a esta primera cohorte de este programa doctoral en red, que se inició en el segundo semestre de 1998, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en la línea de formación de Historia de la Universidad Latinoamericana, con varios trabajos sobre la universidad que dieron la base sólida para que, a lo largo de estos años, está línea sea referente de investigación para Iberoamérica.

Ciertamente, a partir de esta primera cohorte se han abierto diferentes campos en líneas de formación y se han consolidados líneas y grupos de investigación que han permitido indagar desde diferentes ópticas diversas problemáticas del sector educativo que, en el caso de la UPTC, se toman como hilo conductor los campos de la universidad y el currículo en las 97 tesis sustentadas hasta la fecha. De hecho, las investigaciones realizadas en los grupos de investigación y las tesis doctorales evidencian altas calidades académicas, que a lo largo del tiempo se han mantenido, como las que en este libro se referencian y de las cuales, en esta serie tienen un particular énfasis en la investigación educativa que se realiza desde la región Central de Colombia.

Precisamente, a partir del anterior contexto, los siete trabajos que se publican en este libro se ubican en el área de la historia de la educación y, de estos, cuatro se refieren a la temática de la universidad, uno a la etnoeducación, otro a las escuelas normales y el último al proceso formativo en la relación “del Yo con el Otro”.

De este modo, la publicación que se presenta ahora como el Tomo I, titulado: *La investigación educativa en la región centro de Colombia. Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA*, corresponde a la política del Doctorado en Ciencias de la Educación de la red de RUDECOLOMBIA, de publicar trabajos inéditos posteriores a la graduación de los egresados de este programa, con el propósito de visibilizar las investigaciones y los proyectos con los cuales han

continuado los estudiantes de este programa. En tal sentido, todos los trabajos que se presentan se sustentan en proyectos de investigación.

La Dra. Nubia Yaneth Gómez Velasco, quien estudió en la séptima cohorte, nos presenta el primer trabajo, titulado "Políticas de investigación en planes de desarrollo de la UPTC y referentes internacionales", en el que se exponen los lineamientos de investigación dados por dos organismos internacionales, OCDE y UNESCO, su vinculación con la investigación realizada en las universidades, así como aspectos relevantes acerca del futuro de las universidades. Se destacan en este capítulo la internacionalización y la innovación, vistas desde estos dos organismos internacionales, y una contextualización histórica de la UPTC con su marco legislativo de políticas de investigación. El capítulo se desarrolla en el marco de su tesis doctoral[15], la cual fundamenta elementos de políticas investigativas en la UPTC, implementadas, en parte, desde su posterior cargo como directora en la Dirección de Investigaciones de esta institución. Destacamos que, desde su formación, ha hecho parte del Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" HISULA, y, además, pertenece al Grupo de Estadística GAMMA.

El segundo trabajo, "Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto 1904-1930. Una generación decisiva"[16], corresponde a la graduada de la primera cohorte, la Dra. María Teresa Álvarez Hoyos. En esta investigación se presenta una generación de intelectuales que emergieron de la ciudad de Pasto en las últimas décadas del siglo XIX y compartieron el interés por introducir un proyecto modernizador social y educativo. Desarrolla, a partir de teóricos reconocidos, la historia de la cultura en este espacio de los Andes. Con la rigurosidad del método de la prosopografía biografía colectiva, muestra testimonios y reflexiones de diferentes intelectuales, que hacen parte de los colectivos sociales denominados generación gestora y continuadora, y fundamenta un análisis con la teoría de generaciones, que permiten comprender aspectos asociados

15 La tesis doctoral se tituló "La investigación en ciencias básicas en la universidad colombiana. Una mirada desde la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2001-2014", y fue dirigida por la Dra. Diana Elvira Soto Arango y el codirector internacional, Dr. José Rubéns Lima Jardilino.

16 La tesis fue dirigida por el Dr. Javier Ocampo López. La Dra. María Teresa se graduó en el año 2005, desempeñó el cargo de directora del Cade de la Universidad del Nariño.

con las sociedades de pensamiento creadas en Pasto, algunas redes que se desprenden de ellas, así como sociedades masónicas existentes en esta parte del país. La autora de esta investigación, profesora jubilada de la Universidad de Nariño, dirigió el programa doctoral en esta universidad, lideró un grupo de investigación y fue directora de la revista *Historia de la Educación Colombiana*.

El Dr. José Molina Bravo nos presenta el tercer trabajo, "¿Qué era una facultad? Reflexiones a partir del estudio de la enseñanza de la economía política en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Colombia, 1918-1938"[17], en el cual examiná los orígenes de una facultad universitaria en Colombia, como organización académica e identidad intelectual, vinculando a su vez la enseñanza de la economía política en la formación de abogados, como antecedentes fundamentales. El autor analiza principios de enseñanza y autonomía, que adquieren mayor importancia en la reforma universitaria de la Universidad Nacional de Colombia. A través de un diálogo historiográfico, se articula la evolución de la Facultad de Derecho con el proceso de profesionalización de la formación del economista, destacando dimensiones como la formación universitaria de intelectuales que inciden en los procesos de formación. El Dr. Molina ingresó por homologación, proveniente de la universidad chilena y se vinculó a la novena cohorte en este doctorado. Actualmente realiza el posdoctorado en este mismo programa y está vinculado a la línea de historía de la universidad dentro de las actividades del grupo de investigación Hisula.

La Dra. Marlén Rátiva Velandia nos presenta el capítulo "Las escuelas normales en Suramérica, breve recorrido histórico. Formación docente y práctica pedagógica"[18], en el que se refiere a elementos fundantes de los orígenes de las escuelas normales en Suramérica, con principal interés en las escuelas normales de Perú, Brasil, Argentina, Chile y parcialmente

17 La tesis titulada "La enseñanza de la economía política en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, 1934-1945: cátedra, universidad y sociedad", fue dirigida por el Dr. Jorge Tomás Uribe, quien se había graduado de la primera cohorte del CADE-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

18 La tesis fue dirigida por la Dra. Claudia Figueroa y tanto la directora de la tesis como la Dra. Rátiva pertenecen al Grupo de Investigación "Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana" HISULA. La Dra. Rátiva ha contribuido a la política educativa nacional y regional de Boyacá desde su cargo como secretaria de educación de Boyacá.

en Colombia. El análisis comparativo del método en sus orígenes entre estos países permite comprender las particularidades y elementos comunes que se dieron en la creación de las escuelas normales, así como los principales cambios ocurridos en los planes de estudio, y las reformas y tensiones educativas que fueron mediadas por las políticas educativas. La Dra. Rátiva pertenece a la octava cohorte de este programa en la UPTC y continúa con la línea de investigación liderando la Red de Escuelas Normales en Iberoamérica; además ha contribuido a la generación de políticas departamentales en su desempeño como secretaria de educación del departamento de Boyacá.

El Dr. Fredy Yesid Mesa Jiménez nos presenta el resultado de investigación titulado "La infraestructura tecnológica para la docencia universitaria UNAL-UPTC 2000-2008"[19], que corresponde a la línea de trabajo de su tesis doctoral. El Dr. Mesa, en su calidad de graduado y de profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, ha contribuido a la organización de nuevos programas de formación de posgrado y ha asesorado al organismo de investigaciones de esta institución. Su investigación evidencia el atraso tecnológico y la utilización de la tecnología por parte de los docentes. Sin embargo, se debe indicar que, en la comparación de la Universidad Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, existe una diferencia abismal en los aportes presupuestales para este rubro. Además, si se tiene en cuenta que lo que se invierte en actualización de tecnología, un año después ya está obsoleto y desactualizado por ser un campo de grandes transformaciones. El Dr. Mesa concluye que las TIC se convirtieron en una fuente para el mercado de servicios que puede ofertar una universidad. Además, el autor recalca que es bien sabido que los costos se reducen y el trabajo sobre el docente se duplica. Y en este sentido, sobran las palabras ante lo ocurrido en el año de pandemia, cuando quedó demostrado que el personal docente no estaba preparado y las plataformas no eran suficientemente sólidas para tener una universidad en la virtualidad total.

19 Pertenece a la cuarta cohorte y se gradúo en el año 2014. Su tesis fue dirigida por la Dra. Aracely Forero y se tituló "Las tics en la docencia universitaria. Historia comparada entre la universidad nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000-2008".

El trabajo de la Dra. Margot Guzmán Munar, "La etnoeducación en las etnias inga y cofán del departamento del Putumayo, 1975-2000"[20], corresponde a la línea de investigación de su tesis doctoral. La Dra. Guzmán continúa con la línea de pesquisa y es una reconocida académica internacional por la defensa de los pueblos originarios. En este trabajo, desde la historia de la educación, analiza la legislación sobre los pueblos indígenas con base en el Decreto de 1973 y la Ley 88 de 1976, y programas específicos como el Proyecto Holanda Colombia, de 1978 a 1982. La autora señala que la voz de la Organización Nacional Indígena (ONIC), fundada en 1982, ingresa al contexto nacional con propuestas en medio de la conmoción de la influencia del narcotráfico de los años 80 y entrelaza la legislación con la situación política y los nuevos planteamientos como la etnoeducación, que se mueven en un mar revuelto, donde las sectas religiosas quieren tener su influencia, como el Instituto Lingüístico de Verano (1970-1990) y los nuevos modelos educativos que se plantean desde afuera como la Escuela Nueva, Educación Bilingüe, los cuales, como indica la autora del trabajo, realizan una intromisión ideológica-cultural. En este entramado podemos comprender el trabajo de campo con las etnias cofán e inga que presenta la Dra. Guzmán, en cuanto a la influencia de la denominada *modernización* que, en palabras de la investigadora, "afectó a las comunidades indígenas en todas sus dimensiones", ocasionando cambios estructurales sociales y culturales.

Por su parte, la Dra. Adriana Judith Nova Herrera y el Dr. Jimmy Yordany Ardila Muñoz cierran este libro con el trabajo "El otro, eje imprescindible de la formación integral y la movilidad estudiantil en la educación superior". El escrito versa sobre la unión de dos trabajos de tesis[21] que presentan como tema central la universidad, y en concreto la UPTC, en cuanto al proceso formativo en la relación "del Yo con el Otro". Por lo tanto, destacamos que los resultados de las tesis doctorales, en el caso de la Dra. Novoa titulada "El profesor universitario en América

20 Pertenece a la segunda cohorte del CADE-UPTC, es profesora de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, Colombia. Su tesis titulada "Etnoeducación y cambio en las etnias inga y cofán del Putumayo. 1975-2000", fue dirigida por el Dr. Carlos Munar Pabón.

21 Los citados doctores son egresados de la séptima promoción del CADE-UPTC.

Latina. ¿Preparado para fomentar la educación integral?[22], y del Dr. Ardila "Integración regional e internacionalización de la educación superior"[23], fueron la base para presentar este nuevo resultado de investigación donde la más importante novedad radica en el hecho de que ubican como el centro de la formación la construcción de habilidades sociales y, partiendo de estas, desarrollan la conceptualización de la movilidad estudiantil como el medio más eficaz de situar al nuevo profesional en la cultura de lo global, dentro de los valores éticos de la tolerancia y el respeto a la diferencia.

En conclusión, dentro de los elementos significativos que se destacan de esta publicación se encuentra el hecho de que los escritos presentados evidencian una línea de formación sobre la universidad, en diferentes temáticas, que se ha venido fortaleciendo desde los orígenes del doctorado. Precisamente, la fortaleza de las tesis, las investigaciones, los eventos internacionales y las publicaciones hace que esta línea sea referente internacional; por eso, los temas abordados en este libro pueden servir de referencia a investigaciones en diferentes niveles académicos y con énfasis local, nacional o internacional.

Dra. Diana Elvira Soto Arango[*]
Dra. Nubia Yaneth Gómez[**]

Tunja, 28 noviembre de 2023

22 Fue dirigida por el Dr. Wilson Alcides Valenzuela. *Vid*., Diana Elvira Soto Arango y Sandra Bernal Villate, *Boletín Informativo*, n.° 4, CADE-UPTC, *Boletín Historia de la Educación Latinoamericana*, (2016): 148.

23 La tesis del Dr. Ardila fue dirigida por la Dra. Martha Pardo Segura. *Vid*., Boletín Informativo n.° 4, CADE-UPTC, *Boletín Historia de la Educación Latinoamericana*, n.° 18 (2016): 148.

[*] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Hisula, https://orcid.org/0000-0002-3821-7550

[**] Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-Hisula-GAMA, https://orcid.org/0000-0001-7745-1721

1 CAPÍTULO UNO

Políticas de investigación en planes de desarrollo de la UPTC y referentes internacionales

Nubia Yaneth Gómez Velasco[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0001-7745-1721
nubia.gomez@uptc.edu.co

Introducción

El desarrollo de la ciencia y la tecnología es un tema que se ha ido posicionando con fuerza en las instituciones de educación superior, en particular en las universidades, y que se refleja en sus planes de desarrollo. Hoy día es frecuente que las instituciones destinen importantes recursos dentro de su presupuesto para apoyar y fortalecer las actividades pertinentes y, a su vez, para motivar permanentes procesos de evaluación que permitan vislumbrar, entre otros aspectos, si el esfuerzo y apoyo destinados a la investigación contribuyen al progreso científico de la sociedad y del país.

El desarrollo de la investigación en las universidades, junto con los procesos de extensión, internacionalización, acreditación y reconocimiento, ha ido entrelazando objetivos y metas en el planteamiento de políticas dirigidas al crecimiento de una institución. Metas que, al mismo tiempo, se traducen en el alcance de los resultados obtenidos y en los indicadores, y que someten a las universidades a presiones tanto en el ámbito académico investigativo como en el social.

En este capítulo se presenta un análisis de las políticas de investigación científica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

1 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y magíster en Estadística. Especializada en Estadística. Docente e investigadora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia adscrita al Doctorado en Ciencias de la Educación.

(UPTC), traducidas en los planes maestros y planes de desarrollo de los últimos años, de acuerdo con los lineamientos internacionales de la OCDE y la UNESCO en ciencia, tecnología e innovación, con el fin de establecer una prospectiva de la investigación en la universidad pública y en concreto en la UPTC.

La universidad, al estar dentro de la estructura de un Sistema Nacional de Educación, debe cumplir las leyes de educación superior, entre ellas la vigente Ley 30 de 1992, que ubica a la investigación como uno de los ejes misionales. Igualmente, la universidad se encuentra regulada en un marco de políticas nacionales, coordinadas por COLCIENCIAS, el organismo rector de ciencia y tecnología en Colombia.

Pues bien, esta investigación podrá servir como referente para otros estudios institucionales y otras universidades del país en cuanto a la comprensión de elementos de políticas de investigación en la universidad colombiana con base en un elemento concreto como es la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El estudio se desarrolla metodológicamente con un componente histórico social que permite responder y comprender varios de los interrogantes actuales, tomando en consideración que las preguntas que se hacen en el presente requieren de elementos de análisis que se encuentran en el pasado, y reconociendo, desde la mirada del historiador Josep Fontana, que contar con aspectos contextuales históricos permite de una manera crítica y con una visión global conectarse con interrogantes actuales[2].

El trabajo se plantea según una estructura piramidal invertida, a partir de un abordaje internacional de políticas de CTeI definidas por la OCDE y la UNESCO, para dirigirse a un contexto nacional a través del desarrollo de políticas de una universidad pública colombiana (como es el caso de la UPTC), expresadas mediante sus planes maestros y de desarrollo.

El trabajo presenta algunos resultados relevantes producto de la tesis realizada en el Doctorado de Educación RUDECOLOMBIA, CADE Tunja, donde se lleva a cabo la investigación en la universidad colombiana a través de un estudio de caso de tipo histórico en la UPTC. La

2 Josep Fontana, *Historia: análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona: Crítica, 1982).

tesis fue dirigida por la doctora Diana Elvira Soto Arango y con tutor internacional el doctor José Rubens Lima Jardilino, aportando a la línea de investigación del Doctorado en Historia y Prospectiva de la Educación Superior y Formación de Educadores en Iberoamérica.

El capítulo se desarrolla en dos secciones, en la primera se presentan como punto de partida lineamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en temas asociados con la investigación y la educación superior. La segunda aborda el tema de la investigación en la UPTC con una mirada histórica a las políticas expresadas en los planes maestros y planes de desarrollo de la institución y su conexión con actividades coordinadas por la Dirección de Investigaciones (DIN). Al final se exponen las conclusiones y un apartado sobre retos y desafíos institucionales en cuanto a la investigación científica con sus elementos conectores.

Se destacan dentro de las conclusiones las políticas uniformizadoras de la OCDE en el tema de la investigación científica y la producción de conocimiento, así como su seguimiento y adopción por parte de las universidades, y la UPTC no es la excepción, las cuales desde sus planes de desarrollo involucran varios de los planteamientos trasmitidos a través de documentos de política internacional o textos como el *Manual de Frascati*. En los últimos años se refleja el seguimiento y la resonancia de políticas internacionales en el ámbito institucional con énfasis en temas como internacionalización e innovación, elementos que se conectan con la investigación científica, su desarrollo, impacto y visibilidad, aspectos en los que la UPTC ha ido generando estrategias y actividades para su fomento y fortalecimiento, pero que aún siguen siendo incipientes para lo que misional y visionalmente quiere proyectarse, rompiendo en parte, con su legado histórico de ser una institución esencialmente formadora de formadores.

La investigación circulando entre dos corrientes: OCDE y UNESCO

El tema de la investigación en las instituciones de educación superior ha adquirido desde la última década cada vez mayor importancia, convirtién-

dose en un elemento central que no solo incide en los aspectos académicos e investigativos de las instituciones, sino que igualmente influye en diferentes sectores. Algunos de los aspectos que permiten comprender ciertas dinámicas de la investigación en las universidades de Colombia son las políticas y lineamientos dados por organismos influyentes como la OCDE y la UNESCO desde hace varios años. Estos organismos han trascendido por su influencia y relevancia a nivel internacional y, aun cuando fueron creados en la misma década, que experimentaba los efectos de la Segunda Guerra Mundial, sus motivaciones fueron diferentes.

La OCDE fue creada en 1948 con el propósito de buscar una recuperación y estabilidad de la economía a través de la cooperación y el desarrollo económico de diferentes Estados, en su mayoría de Europa. Posteriormente se han adherido otros miembros, entre ellos México en 1994 y Chile en 2010, este último fue el primer país de América del Sur en pertenecer a la OCDE.

La OCDE ha sido artífice de importantes e influyentes manuales y propuestas comunes, que se consolidan como documentos internacionales de referencia para asuntos relacionados con la ciencia y la tecnología, como el *Manual de Frascati*. Este manual contiene una metodología para la estadística aplicada a la investigación y el desarrollo (I+D) a partir de las categorías de investigación básica, investigación aplicada, desarrollo tecnológico; todas agrupadas en la abreviatura I+D[3]. El *Manual de Frascati*, de alguna manera convirtió un ideal político en un plan estratégico al llevar a la ciencia y la educación superior a ser consideradas como un factor productivo en busca del crecimiento económico.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), fundada el 16 de noviembre de 1945, estuvo constituida inicialmente por 37 países convocados por la preocupación de reconstruir el sistema educativo después de la Segunda Guerra Mundial. Las estrategias y actividades de la UNESCO se sustentan en las metas y los objetivos de la comunidad internacional, que se plasman en objetivos

3 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development* (París: OECD, 2002), http://dx.doi.org/10.1787/9789264199040-en

de desarrollo internacionalmente acordados, como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La UNESCO, al ser una organización autónoma vinculada como una agenda especializada a la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tiene propósitos y operaciones específicas, traducidas en su mayoría en sus planes estratégicos. En este contexto, las competencias excepcionales de la UNESCO en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información contribuyen a la consecución de dichas metas.

Por otra parte, podría indicarse que, desde su creación, pero con aún mayor énfasis desde varias décadas atrás, la OCDE plantea la importancia de la evaluación en un contexto orientado a resultados, puesto que estos proporcionan retroalimentación sobre la eficiencia, la efectividad y el desempeño de las políticas públicas como elemento crucial para innovarlas y mejorarlas[4].

En el documento de la OCDE del 2004 "La evaluación del desarrollo económico y del empleo a nivel local. Cómo evaluar el desempeño de los programas y de las políticas" se resalta que uno de los mayores retos que enfrentan tanto las autoridades responsables del desarrollo local económico y del empleo como los diseñadores de políticas, es determinar cuáles programas y políticas funcionan en realidad. Storey[5], ponente en la Segunda Conferencia Ministerial de la OCDE, a comienzos de la década de 1990 sostenía que todos los diseñadores de políticas públicas deberían ser capaces de responder cuatro preguntas claves sobre sus políticas: ¿son claras?, ¿tienen objetivos claros?, ¿cuáles son las metas?

4 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *Improving Evaluation Practices* (París: OCDE, 1999).

5 David. J. Storey, "Evaluation of Policies and Measures to Create Local Employment". *Urban Studies*, Vol.5, No.° 27 (1990): 669-684.

La evaluación es para la OCDE un tema fundamental, con recomendaciones explícitas para el fomento de una cultura de evaluación sobre las políticas en general, y en particular sobre los aspectos económicos y sus inversiones[6]. En el año 2007 se exigió un mayor esfuerzo para evaluar la investigación científica y su interdisciplinariedad, y se afianzó la importancia de la cooperación internacional para mejorar los métodos de evaluación[7]. Así, las organizaciones públicas fueron evaluadas no solo por la calidad de la investigación realizada, sino además por la importancia de los resultados obtenidos y por la capacidad de promover una transferencia efectiva de tecnología[8].

En el informe bianual de la OCDE[9] frente al tema de la evaluación, plantea que aun cuando durante las últimas décadas un número creciente de países han hecho esfuerzos significativos para valorar y evaluar programas e instrumentos destinados a impulsar las CTeI, siguen existiendo retos para desarrollar una *combinación de políticas* que integre una gama de políticas adaptadas al ambiente que prevalece y a los objetivos nacionales.

Por su parte, la UNESCO, en particular en la última década, ha entrado en un proceso de cambios y reestructuración tanto en la organización de programas como en su metodología, objetivos y metas propuestas; entre estos cambios se encuentra el interés de evaluar sus planes estratégicos sobre los resultados esperados. De esta manera, la UNESCO, en particular a partir del 2002 (Resolución 31C/4), asume una clara orientación hacia la evaluación y una dinámica de gestión basada en resultados, conocida como RBM- Results-Based Programming.

Cabe aclarar que gran parte de estas dinámicas estuvieron alineadas con los procesos de reforma de la Cumbre Mundial, en donde la pertinencia

6 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *La evaluación del desarrollo económico y del empleo a nivel local: cómo evaluar el desempeño de los programas y de las políticas* (México: FONAES, 2004), 46.

7 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2006* (París: OECD, 2007), http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2006-sum-es

8 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2012* (París: OCDE, 2012), 4. http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2012-sum-es

9 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, "Main Trends in Science, Technology and Innovation Policy". In *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010* (París: OCDE, 2010). http: //dx.doi.org/10.178/sti_outlook-2010-6-en

y la influencia de todas las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas, entre ellas la UNESCO, serían medidas por los Estados miembros en función de la orientación y las repercusiones de los resultados y por la capacidad de producirlos[10]. En los programas siguientes se refuerza la importancia no solo de la formulación, sino del seguimiento de las políticas de ciencia, tecnología e innovación; así mismo, la importancia de apoyar la formulación y los seguimientos de las políticas en sus Estados miembros, a través del reporte de datos verificables y válidos, los cuales son registrados anualmente en el *Informe Mundial de Seguimiento*, para permitir monitorear el avance y los logros materializados por los países y la comunidad internacional en la consecución de sus objetivos.

Lo anterior se ha irradiado en varias regiones del mundo, entre ellas en Latinoamérica, donde desde comienzos del milenio se ha hecho énfasis en ciencia y tecnología, y su evaluación se ha ido posicionando en las agendas de los Estados y de los planes de desarrollo. Latinoamerica, al comenzar a concebir la ciencia y la tecnología como una necesidad para su crecimiento en diferentes ámbitos, en especial como fuerza productiva económica y social, al mismo tiempo ingresó en la dinámica de la evaluación de sus políticas con base en sus resultados e indicadores.

La evaluación con base en indicadores de resultados genera diversos cuestionamientos respecto a su validez, pertinencia, finalidad, entre otros, lo cual refleja que además de ser un tema delicado, por lo que representa o puede representar, es también un tema espinoso al asociarlo a los resultados referentes a ciencia, tecnologia e innovación, que ha llegado incluso a determinar para algunos países criterios de asignación de presupuestos. Desde mediados de la década del 90 autores como Licha[11] argumentan la necesidad de que en los países en vía de desarrollo se tenga claridad sobre lo que se espera y sobre hacia dónde se busca que contribuya la ciencia, y con base en ello, diseñar un sistema de indicadores particulares para medir el impacto de la ciencia y tecnología. Así, se podrá promover un mejor uso de los recursos destinados a la investigación, una

10 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, *Resolución 34C/4: estrategia a plazo medio* (2008-2013. UNESCO, 2007), 14. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf

11 Isabel Licha, *Indicadores endógenos de desarrollo científico y tecnológico y de gestión de la investigación.* En *Ciencia, tecnología y desarrollo: interrelaciones teóricas y metodológicas*, editado por E. Martínez, 349-386 (Caracas: Nueva Sociedad, 1994).

mejor planeación académica para el mediano y largo plazo, y organizar una forma efectiva de evaluar los recursos destinados para su fomento y desarrollo. Lo anterior, más que una opción para estos países, debe ser una directriz en busca de un mejor logro de sus objetivos en CTeI.

Un acercamiento a la investigación en las universidades

Varios autores coinciden en indicar que a través del desarrollo y fomento de la investigación se puede impulsar el progreso de otros sectores, entre ellos el económico y el social, destacando la importancia de una adecuada reorientación de la educación hacia la investigación para que se potencialice un mejor dominio de la ciencia y el estímulo a la creatividad[12]. En Colombia, la investigación en las universidades es uno de los aspectos sobre los que se ha hecho gran énfasis, en particular a partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación Superior, Ley 30 de 1992, que ubica a la investigación como uno de los ejes misionales de las universidades.

Estas corrientes no son abordadas de manera aislada por los países latinoamericanos. Hacia la misma década se presentaron varias reformas de educación superior, en las que uno de los temas incluyentes fue el desarrollo de la ciencia y tecnología. De esta manera, el reciente quehacer académico de las universidades ha sido paulatinamente influenciado por actividades investigativas desarrolladas en estas, motivando la formulación de políticas que buscan organizar y optimizar los recursos disponibles tanto humanos como económicos y físicos. En este contexto, en varios países latinoamericanos, entre ellos Colombia, sus políticas de investigación –como se mostrará en el desarrollo de esta sección– se han visto impactadas por diferentes corrientes, en particular por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO.

12 Eduardo Aldana et al., *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. (Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1993), http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

En la década de los 80 del siglo pasado, la OCDE dio recomendaciones explícitas a sus países miembros para fortalecer el vínculo Universidad-Empresa-Estado, declarando la importancia de que los gobiernos estimulen el desarrollo de las nuevas tecnologías mediante una política industrial activa y fortalezcan la colaboración de la universidad con la industria. Este ejercicio tuvo resultados disímiles, mientras en países como Estados Unidos y Japón la política de ciencia y tecnología CyT entró a formar parte de la política industrial, generando gran participación de la empresa y varios recursos económicos, en otros países el Estado es el que ha tomado el papel más activo y ha ubicado el liderazgo en las instituciones educativas de carácter público[13].

Así, la relación empresa y universidad, especialmente en los países latinoamericanos, ha sido y sigue siendo muy débil, evidencia de ello se encuentra en estudios como el de Anlló y Peirano[14], donde la mayoría de las empresas en los países de MERCOSUR tienen poca vinculación con el sector científico tecnológico, y las propuestas para una mayor interacción entre empresa y universidad no han pasado de un nivel discursivo.

En Colombia, el panorama no era del todo diferente, autores como Misas[15] en la misma época sostenían la necesidad de que tanto las universidades como las empresas plantearan actividades que permitieran mejorar su relación y construir una nueva cultura académica que no solo valore a los investigadores, sino que los responsabilice de transferir sus conocimientos resultados de la investigación a otros actores, entre ellos la empresa. Aun cuando el principal derrotero para la OCDE está asociado con el desarrollo económico, la educación para esta organización también ha constituido una estrategia de sus países miembros a fin de responder a los retos presentes y futuros y transformar su modelo productivo; es así como a finales de los años 80, algunas de las principales recomendaciones de este organismo frente a la educación superior consistieron en dar

13 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *La evaluación del desarrollo económico y del empleo a nivel local: cómo evaluar el desempeño de los programas y de las políticas* (México: FONAES, 2004), 6.

14 Guillermo Anlló y Fernando Peirano. *Una mirada de los sistemas nacionales de innovación en el MERCOSUR: análisis y reflexiones a partir de los casos de Argentina y Uruguay* (Buenos Aires: CEPAL, 2005), 34, https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4849/S2005592_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

15 Gabriel Misas Arango, *La Educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004), 31.

mayor atención a las medidas orientadas a la calidad de las instituciones, personal cualificado, evaluación de resultados, entre otras[16].

Recomendaciones que fueron aceptadas en diferentes niveles por varios países latinoamericanos, como en el caso de Colombia, donde por ejemplo la calidad de programas e instituciones de educación superior es coordinado a partir de la Ley 30 de 1992 por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que ejecuta la política de acreditación adoptada por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y dentro de sus funciones está adoptar los criterios de calidad, instrumentos e indicadores técnicos por aplicar; indicadores que involucran varios de los elementos enunciados por la OCDE, como personal docente, estudiantes, egresados, recursos y sustancialmente la investigación y sus resultados.

Varios documentos elaborados por la OCDE han tenido trascendencia no solo en países europeos sino de América Latina, como Colombia. Adicional al modelo de medición de la investigación y el *Manual de Frascati*, aparecen otros manuales como el *Manual de Camberra* (1991) para recursos humanos en CyT; el de innovación (Manual de Oslo, 1992); patentes (Patents Statistics Manual, 1994); las tecnologías de la información y la comunicación[17], entre otros. Paralelamente, a lo largo de los años la OCDE ha ido construyendo una amplia base de datos en temas como investigación y desarrollo (I+D), actividades de patentamiento, comercio internacional. Con base en estas fuentes, la OCDE monitorea tendencias, pronostica el desarrollo económico y analiza los patrones de evolución en una amplia gama de áreas de la política.

En sectores como educación y ciencia, tecnología e innovación se pueden encontrar documentos de amplia consulta, como *Principales indicadores en ciencia y tecnología* (Main Science and Technology Indicators), y el *OECD Factbook*, el cual es una de las publicaciones anuales más

16 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *La evaluación del desarrollo económico y del empleo a nivel local: cómo evaluar el desempeño de los programas y de las políticas* (México: FONAES, 2004), 5.

17 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *Perspectivas OCDE: España políticas para una recuperación sostenible* (España: OECD, 2011), https://www.oecd.org/spain/44660757.pdf

importantes con más de 100 indicadores económicos, ambientales y sociales[18].

Aspectos como los anteriores reflejan elementos que conectan las políticas y directrices de la OCDE con las de países no miembros, como Colombia. Aspecto que es sustentado por estudios como el de Soto[19], quien indica que los organismos internacionales y las reuniones interamericanas han impulsado planes de modernización política de la universidad latinoamericana orientada hacia el mercado del trabajo y procesos de industrialización, vinculándola dentro de un plan de modernización y de reformas; para el caso colombiano se destaca la reforma dada a través de la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992), que establece tres ejes misionales de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión.

El tema de la calidad en la educación superior también ha sido abordado por otros organismos internacionales como la UNESCO, que en su documento "Política para el cambio y el desarrollo en la educación superior", publicado en la década de los noventa, de manera específica formula tres criterios (la pertinencia, la calidad y la internacionalización[20]) que determinan en la educación superior la jerarquía y el funcionamiento local nacional e internacional.

Para la UNESCO, la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que depende en gran medida del entorno de un determinado sistema o cometido institucional, o de las condiciones y normas en una disciplina determinada. En este sentido, la UNESCO reconoce que la calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior, y la cual depende en gran parte de la calidad del personal docente, de la investigación realizada, de los programas, de los estudiantes, así como de las infraestructuras y del medio universitario[21].

18 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *Science, Technology and Industry Outlook Policy Database, Edition 2014, Social Challenges*. (Paris: OECD, 2014), http://qdd.oecd.org/Table.aspx?Query=08FE3BB2-464E-4464-9043-AE9D837E12A6

19 Diana Soto Arango, "Aproximación histórica a la universidad colombiana". *Revista Historia de la Educación atinoamericana*, N.º 7 (2005): 126.

20 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (UNESCO, 1995, 9), http://unesdoc.UNESCO.org/images/0009/000989/098992s.pdf

21 *Ibíd.*, 11.

La investigación para la UNESCO también se encuentra vinculada de forma directa con la calidad de la institución, reconociendo que una de las principales funciones de la educación superior y un requisito previo de su importancia social y su calidad científica se refleja en la investigación. Igualmente, la UNESCO rescata la importancia de estimar las ventajas educativas de las actividades vinculadas con la investigación, para lo cual promueve que la educación superior esté indispensablemente asociada al vínculo de investigaciones conjuntas entre las ciencias, la tecnología y la cultura frente a los crecientes y numerosos temas de interés común[22].

Los objetivos en los Planes Estratégicos de la UNESCO desde hace aproximadamente dos décadas, contienen las directrices de mejorar los vínculos de la educación superior con las actividades de investigación y desarrollo (I + D), fomentar la complementariedad entre saberes de diferentes disciplinas, motivar la cooperación internacional y estimular la conformación de redes[23]; aspectos que hoy día siguen siendo elementos vigentes en los planteamientos y discursos de la academia y la investigación en las instituciones de educación superior, así como en las políticas públicas de ciencia y tecnología de varios países del mundo[24].

A lo largo de la historia, especialmente en los países en desarrollo, la UNESCO ha contribuido a fortalecer las capacidades en los ámbitos de las ciencias, la ingeniería y la tecnología, suministrando información, asesoramiento y asistencia técnica a los gobiernos para ayudarlos a formular y aplicar políticas y estrategias eficaces en materia de ciencia y tecnología[25].

Se observa que la UNESCO ha impulsado reformas tanto en la estructura como en sus programas, con el fin de crear una organización más definida, eficiente y acorde a la evolución del mundo. A lo largo de su historia,

22 *Ibíd.*, 13.

23 Guillermo Lemarchand, *Sistemas Nacionales de Ciencia Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe* (Montevideo: UNESCO, 2010), 10, http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187122s.pdf

24 Nubia Yaneth Gómez Velasco, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino. *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana. 1992-2014* (Tunja, Boyacá: Editorial UPTC, 2018).

25 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 37 C/5: programa y presupuesto aprobado, 2014-2017* (UNESCO, 2014), http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002266/226695s.pdf

estos planteamientos han sido desarrollados y aplicados en diferentes campos programáticos, los cuales deben ser situados en su época sin desconocer el contexto.

Por su parte, en la OCDE, las políticas de ciencia, tecnología e innovación han sufrido modificaciones en sus intereses y énfasis, tanto en los Estados miembros como en los Estados emergentes, en respuesta a diversas reformas. Desde la perspectiva de la OCDE, las políticas han ido evolucionando en razón a factores como reformas realizadas para impulsar la productividad y el crecimiento económico; el interés de abordar asuntos nacionales en cuanto a empleo, educación, salud, protección al medio ambiente; la globalización de las actividades de producción en I+D, motivando la construcción de una mayor capacidad nacional de investigación e innovación para atraer la inversión extranjera, entre otros[26].

Como se ha descrito, varios de los aspectos abordados vinculan la investigación con la universidad, y esta última se encuentra bajo la influencia de estos dos organismos internacionales. Pero es preciso aclarar que, aun cuando ambos referencian la importancia de la investigación en la educación superior y su inclusión de temas como docentes, estudiantes, internacionalización, innovación, recursos, evaluación, entre otros, sus lineamientos marchan en sentidos diferentes. Por un lado, la UNESCO tiene un discurso centrado en la sociedad respecto a la universidad y la investigación, mientras que la OCDE se concentra en el factor económico con resultados y productos que desarrollen diferentes ámbitos.

Escenarios de la universidad en relación con investigación

Frente a diferentes pautas y corrientes, delineadas por organismos como OCDE y UNESCO, se pueden identificar algunos escenarios que conectan el futuro de las universidades, que plantea López[27] en seis aspectos rele-

26 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008*. (Paris: OECD, 2008), http://www.oecd.org/science/inno/41553412.pdf

27 Mayra López, "El análisis de redes sociales: una herramienta explicativa para la comprensión de las relaciones internacionales", *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, N.º 101 (2008): 73-98. http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/16309/15515

vantes: tradición, universidades emprendedoras, mercado libre, educación permanente y abierta, red global de instituciones, desaparición de las universidades.

El primer escenario, las universidades de tradición, se refiere a una universidad que sigue practicando de forma simultánea la docencia y la investigación sin excesiva dependencia o involucramiento con el sector privado. Las unidades emprendedoras son instituciones selectivas que proveen de conocimientos a los jóvenes en su preparación inicial para la vida; la diferencia esencial con el escenario anterior es que las universidades (públicas o privadas) pueden actuar con gran autonomía ante una variedad de fuentes de financiamiento. Desde la mirada de López[28], las tres misiones de la universidad: docencia, investigación y servicios a la comunidad (extensión), se encuentran de alguna manera equilibradas, a pesar de la diferencia existente entre las instituciones de educación superior (IES).

En mercado libre, diferentes fuerzas imperan en la universidad, el sector privado está regulado por compañías privadas, la jerarquía entre las diversas IES se encuentra determinada mediante los rankings, se produce una polarización en el estatus de los profesores, la tecnología tiene alta presencia en los métodos de enseñanza, y la investigación, asimismo, es trasladada hacia centros de investigación públicos y hacia las divisiones de I+D de las corporaciones, entre otros aspectos.

En el cuarto escenario, la educación permanente y la educación abierta, las universidades se caracterizan por el acceso universal, orientadas más hacia la demanda, los cursos cortos, la educación a distancia y el e-learning. La mayor parte de la investigación es realizada fuera del sistema de educación superior y los investigadores se trasladan de las universidades hacia las corporaciones o institutos de investigación.

En el quinto, red global de instituciones, los estudios posecundarios se ajustan a la demanda y a las necesidades del mercado, los estudiantes definen y diseñan sus propios cursos.

28 *Ibíd.*

El ultimo escenario al que se pueden ver abocadas las instituciones de educación superior, corresponde a la desaparición de las universidades; esto significa que el sector formal de educación superior terciaria desaparece y serán las agencias especializadas las que acreditarán los conocimientos adquiridos por las personas mediante la presentación de credenciales específicas y evaluaciones a dichos efectos.

Otro elemento por considerar es el vínculo de la universidad con la investigación que, de alguna manera, se encuentra en varios de los escenarios descritos anteriormente y que representan preocupaciones que de manera global se plantean en Latinoamérica, resaltando aspectos claves como la investigación y sus prospectivas, la sociedad del conocimiento, la internacionalización de la educación, la productividad de las investigaciones, entre otros (López Segrera[29], Brunner[30], Gibbons[31], Rodríguez, Gómez y Herrera[32]).

Desde el punto de vista de Clark[33], un aspecto que requiere con urgencia la universidad en Latinoamérica y el Caribe es el cambio de sus métodos tradicionales de enseñanza hacia una universidad participativa con paradigmas modernos de conocimiento, qué dé paso a las denominadas universidades innovadoras, definidas como aquellas instituciones que han pasado esencialmente de formadoras de profesionales a ser instituciones con un significativo desarrollo en investigación científica y tecnológica.

Tales cambios no son ajenos a la universidad colombiana y en particular a la UPTC, la cual, como se mostrará en siguientes secciones,

29 Francisco López Segrera. *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, 2006). http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/EscenariosmundialesdelaEducacionSuperior.pdf

30 José Brunner. "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias" (Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, UNESCO Santiago de Chile, 2000). www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf

31 Michael Gibbons, *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI* (Washington: Banco Mundial, 1998). http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_victor_manuel.pdf

32 Julieth Rodríguez, Nubia Gómez y Yimmy Herrera. "Técnicas bibliométricas dinámicas en la producción en grupos de investigación científica. Estudio de caso: UPTC-Biología". *Rev. Lasallista Investig*., 14 n.° 2 (2017): 73-82. http://dx.doi.org/10.22507/rli. v14n2a7

33 Burton Clark, *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación* (México: Porrúa, 2000).

ha emprendido nuevas posturas académicas y revisiones de su forma organizacional en busca de una mayor relación con diferentes sectores basados en el conocimiento y en la investigación científica, donde la internacionalización y la innovación han tenido importante énfasis en la última década.

Internacionalización e innovación. OCDE vs. UNESCO

Dada la importancia que han ido adquiriendo la internacionalización y la innovación, se analizarán en esta sección los planteamientos de la OCDE y de la UNESCO frente a ellas. Estos dos aspectos se han ido integrando al desarrollo de la investigación científica de un país; investigación que, para el caso de América Latina, se encuentra soportada por los institutos de investigación y las instituciones de educación superior, lo que ha implicado que igualmente sean temas que se involucren en los planes maestros y planes de desarrollo de las universidades, como se observará en la siguiente sección para el caso de la UPTC.

El tema de la internacionalización ha sido abordado desde los mismos orígenes de la OCDE y la UNESCO, las que han manifestado la importancia de fomentar lazos de cooperación e integración de diversos países del mundo para la consecución de sus objetivos y propósitos, han liderado la conformación de grandes acuerdos internacionales en varios sectores, en particular en lo referente a ciencia, tecnología e innovación, y propuesto políticas comunes para tal fin.

En la OCDE, varios países interesados en fortalecer las capacidades de CTeI a través de la colaboración internacional, reorganizaron las funciones ministeriales o departamentales para afianzar los vínculos entre I+D y la educación superior, o entre la industria y la investigación[34]. La internacionalización, especialmente en la década de los 90, fue considerada una importante meta política, a fin de asegurar la inserción de actores nacionales en las redes de conocimiento global y contar con instrumentos pertinentes que incluyeran un marco legal con alicientes financieros para

34 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, *Main Trends in Science, Technology and Innovation Policy. In OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010* (París: OCDE, 2010), http: //dx.doi.org/10.178/sti_outlook-2010-6-en

alentar la movilidad de los investigadores y la cooperación internacional en programas de investigación que abordaran desafíos y retos globales[35].

Desde la mirada de la UNESCO, la internacionalización es resaltada como un elemento fundamental en el desarrollo de un país con efectos en procesos inherentes como la investigación. A través de este organismo se han creado condiciones para el diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, coordinando voluntades políticas y facilitando el desarrollo de alianzas, lo que le permite ser un líder intelectual y un centro de intercambio de planteamientos sobre problemas que aquejan a la comunidad internacional[36].

En los planes estratégicos de la UNESCO, la internacionalización es un tema transversal que aparece en los planteamientos y objetivos propuestos. A finales de la década de los 80 y comienzos de los 90, la evolución de los aspectos internacionales abrió horizontes con iniciativas que tuvieron efectos positivos, entre ellos, la organización de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990, la cual desde entonces ha generado una cooperación de movilización internacional en pro de la educación y la investigación desarrollada en ella[37].

A comienzos del milenio se resalta la formulación de políticas comunes entre los países miembros a través de metas y objetivos como fomentar la cooperación internacional para adaptar las políticas científicas y tecnológicas de la ciencia al servicio de las necesidades de la sociedad, reforzar las capacidades humanas e institucionales en las disciplinas científicas, e incrementar la participación del público en la elaboración de políticas[38].

Con esa misma intención se impulsó la cooperación intelectual a través de la exploración de nuevas formas de trabajo conjunto entre comunidades

35 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2012* (París: OCDE, 2012), 4. http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2012-sum-es

36 Nubia Yaneth Gómez Velasco, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, "*Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana*".

37 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 28C/4 Estrategia a plazo medio 1996-2001* (UNESCO, 1996). http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001025/102501S.pdf

38 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 31C/4: estrategia a plazo medio, 2002-2007*. 2002, 33. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001254/125434s.pdf

intelectuales, como redes de cooperación interuniversitaria, Programa UNITWIN, Cátedras UNESCO, entre otras[39]. De esta forma, para la UNESCO la transferencia y los intercambios mundiales de experiencias entre instituciones de enseñanza superior han sido fundamentales en el fomento de las redes de cooperación interuniversitaria.

Mientras para la OCDE las redes de colaboración académica principalmente se dieron entre los países más desarrollados, para la UNESCO, por el contrario, fomentaron la participación de los países miembros, especialmente los menos adelantados, en las actividades de investigación realizadas en colaboración, recurriendo a redes internacionales y regionales y a instituciones científicas nacionales. Para ello, se apoyó la creación de relaciones en línea entre instituciones de investigación, con el fin de promover relaciones sinérgicas y de colaboración internacional para obtener resultados de carácter multidisciplinario[40].

Respecto al tema de la innovación, recientemente vinculado en Colombia con el de investigación, ambos organismos (OCDE y UNESCO) lo han venido planteando en sus políticas, con intenciones y en tiempos diferentes. En la OCDE, la innovación comenzó a tomar fuerza en los años 80, según se identifica en varios informes de recomendaciones a sus Estados miembros, para mejorar la gestión y evaluación de la política de innovación, así como para aumentar el apoyo a las actividades de investigación y el desarrollo de la innovación promoviendo vínculos entre ciencia e industria[41]. Desde este organismo, en los informes bianuales se visualiza la importancia de la ciencia, la tecnología y la innovación como factor clave que aporta nuevos medios para superar desafíos a los que

39 Otros programas de herramientas interconexión entre universidades son: Mercado Común del Conocimiento- Programa MECCO, Programa para la colaboración entre la universidad, la industria y la ciencia- UNISPAR (UNESCO, 1996: 23-26). Hoy día, en el ámbito de la Enseñanza Superior la UNESCO ha creado más de 600 Cátedras y 60 redes UNESCO en poco más de 125 países, con el fin de fomentar la investigación, la formación y la cooperación internacional (UNESCO, página web)

40 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 31C/4: estrategia a plazo medio, 2002-2007.* 2002, 34-41.

41 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Perspectivas OCDE: España políticas para una recuperación sostenible* (España: OECD, 2011), 16, https://www.oecd.org/spain/44660757.pdf

se enfrentan las sociedades respecto a cambio demográfico, problemas globales de salud, cambio climático, entre otros[42].

Para la OCDE, la innovación corresponde a un nuevo conductor de productividad y crecimiento económico, que genera nuevos valores empresariales y que está circunscrita a tres actores principales: universidades e investigaciones públicas, sector negocios y sector gobierno. Lo anterior sin desconocer elementos importantes que la afectan, como las condiciones macroeconómicas, la globalización, la competencia y los mercados[43].

Es de resaltar que, en los últimos informes bianuales de la OCDE, la innovación ha dejado de ser un tema exclusivo del sector de la industria con fines económicos, para expandirse hacia una innovación social, la cual ejerce un efecto más directo en los aspectos sociales y en la universidad[44].

En los planes estratégicos de la UNESCO la innovación toma relevancia a partir del nuevo milenio, en particular en dos programas: *Educación*, definido como Gran Programa I, y *Ciencias*, definido como Gran Programa II. Lo anterior se ha reflejado en planes estratégicos, como el definido en la Resolución 31C/4 periodo 2002-2007. En este plan se propone que la educación superior refuerce las capacidades humanas e institucionales en las disciplinas científicas con el propósito de mejorar la cooperación entre las universidades y la industria para fomentar la innovación[45].

Hay que subrayar que, para la UNESCO, la combinación de la triada ciencia, tecnología e innovación-CTeI, solo entra a ser visible a partir del 2008, como se identifica en el Plan Estratégico de los años 2008- 2013,

42 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), *Main Trends in Science, Technology and Innovation Policy. In OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010* (París: OCDE, 2010), 12. http: //dx.doi.org/10.178/sti_outlook-2010-6-en

43 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Science, technology and industry Outlook policy database, edition 2014, social challenges* (Paris: OECD, 2014), 22. http://qdd.oecd.org/Table.aspx?Query=08FE3BB2-464E-4464-9043-AE9D837E12A6

44 La innovación social es definida, más por la naturaleza o los objetivos que persigue la innovación que por las propias características de sus innovaciones. Busca dar nuevas respuestas a los problemas sociales y ofrecer nuevas formas de abordarlos, mediante la identificación y entrega de nuevos servicios que mejoren la calidad de vida y el bienestar de los individuos y las comunidades. Los tipos de actores involucrados sin fines de lucro corresponden a: particulares, universidades, gobierno, agencias, empresas. *Ibíd.*, 149.

45 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 31C/4: estrategia a plazo medio, 2002-2007* (2002, 34).

con el objetivo global 2 y el objetivo estratégico 4, en los que se plantea, en términos generales, la importancia en diferentes sectores de fomentar las políticas y aumentar las capacidades en CTeI especialmente en lo que respecta a talento humano[46].

Por ende, en lo relacionado con la innovación, mientras que la OCDE la aborda de manera concreta en gran parte de sus programas y objetivos, impulsando el fomento y promoviendo la adquisición de recursos para su desarrollo en diferentes ámbitos, especialmente en la industria, la UNESCO la plantea en programas de ciencias y ciencias de la educación.

De lo anterior se observa que la ciencia**,** la tecnología y la innovación se encuentran presentes en dos organismos internacionales muy influyentes en el tema de políticas, la OCDE y la UNESCO, pero con concepciones y puntos de vista diferentes.

Para la OCDE es un elemento central dentro de la economía del conocimiento y base para el crecimiento principalmente económico con fines hacia la empresa y la industria en el que se generen productos como patentes y desarrollo tecnológico.

Para la UNESCO es un medio de apoyo y solución a los problemas que afectan a la sociedad; así, la ciencia no se concibe apartada de la sociedad ni de la cultura, sino que es algo inmerso dentro de ella, visualizado por quienes consideran que no es casualidad ni fortuito que en el acrónimo UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) se ubique precisamente la letra *S* de *Science* (Ciencia) entre la letra *E* de *Education* (Educación) y la letra *C* de *Cultural* (Cultura), sino que por el contrario, fue algo planeado estratégicamente desde su concepción, marcando para este organismo la importancia de integrar el conocimiento científico con otros elementos de desarrollo de una sociedad.

46 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Resolución 34C/4: estrategia a plazo medio, 2008-2013 (*UNESCO, 2007), 23. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf

Análisis mediante técnicas cualitativas de documentos relevantes OCDE y UNESCO

Con el fin de apoyar algunos elementos descritos en las secciones anteriores, se analizan a continuación varios informes bianuales de la OCDE y programas estratégicos de la UNESCO, a través de técnicas cualitativas asistidas por un ordenador[47], sobre orientaciones de la investigación. Estas técnicas permiten visualizar las palabras más frecuentes del texto y el énfasis de los términos.

El alcance de este estudio documental no es el de hacer un análisis de contenido desde la perspectiva de Bardin[48] o de presentar categorías emergentes a efectos de triangulación, se pretende un estudio exploratorio en el que se detecten las tendencias de cambios en el énfasis de térmimos utilizados. Lo anterior es sustentado por autores como Taylor y Bogdan[49], quienes sostienen que en la investigación cualitativa la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos, abreviándose a través de una palabra; y por Strauss y Corbin[50], quienes consideran que la técnica de codificación abierta define un procedimiento analítico por medio del cual se descubren los conceptos en términos de sus propiedades y dimensiones, a través de la línea de sus propiedades y dimensiones de entrecruces y vinculaciones.

La representación gráfica por medio del *software* Nvivo, como una técnica exploratoria, permite visualizar a través de un esquema cada documento analizado, en donde se representan con un recuadro las palabras más frecuentes; por lo tanto, la representación se basa en la codificación de las palabras y sus frecuencias. Las figuras 1 y 2 representan un ejemplo de

47 La técnica de análisis de datos cualitativos asistidos por un ordenador ha sido extendida a partir de la década de 1990 y se reconoce bajo las siglas CAQDAS como acrónimo de Computer Aidded Qualitative Data Analysis Software; si bien sobre estas técnicas hay varias resistencias por su restricciones y linealidad de sus resultados, también hay artículos que reflejan lo favorable de estas, siendo como mínimo una técnica que sirve como elemento exploratorio del texto. Para este trabajo se usó el *software* NVIVO.

48 Laurence Bardin, *El análisis de contenido* (Madrid: Akal, 1986).

49 S. J. Taylor y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Buenos Aires: Paidós, 1986).

50 Anselm Strauss y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Medellín: Universidad de Antioquia, 2002). https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

la salida de este *software*, ilustrado para este caso con la representación esquemática de la Resolución de la UNESCO 34C/4 periodo 2008-2013 y el informe Bianual de la OCDE para un periodo cercano, 2010-2012.





Figura 1. Mapa ramificado énfasis palabras. Documento Resolución UNESCO 34C/4

Fuente: elaboración propia con base en Resolución UNESCO 34C/4 2008-2013.

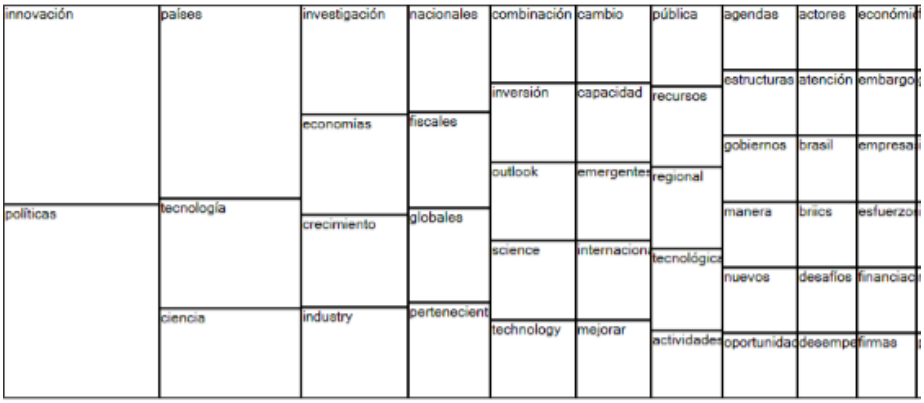




Figura 2. Mapa ramificado énfasis palabras. Informe bianual OCDE 2010-2012

Fuente: elaboración propia con base en Informe OCDE 2010-2012.

La exploración se amplió para varios documentos de la UNESCO y de la OCDE, realizando un paralelo a lo largo del tiempo, que permitiera ir visualizando cambios en el énfasis del discurso dado por estos dos organismos. La Tabla 1 presenta el resumen de las palabras más frecuentes, en orden de aparición descendente, luego de ajustar en lo posible palabras sinónimas. Debido a la diversidad de palabras utilizadas, metodológicamente se agruparon en dos clasificaciones según rangos de frecuencias o tamaño de los recuadros, esto es, Grupo 1: palabras con alta frecuencia de aparición, Grupo 2: palabras frecuentes.

Tabla 1. Palabras con mayor frecuencia. Planes estratégicos e informes UNESCO-OCDE

UNESCO	OCDE
Resolución 28C/4 (1996-2001) *Palabras Grupo 1*: desarrollo, medio, estrategia, programas, naciones, actividades, Estados, organización, internacional, acción, derechos, información, sistema y cultura. *Palabras Grupo 2*: humanos, miembros, mundo, enseñanza, mundial, cooperación, mujeres, sociedad, comunicación, organización, conocimiento, ciencias, objetivo, investigación, redes y políticas.	Informes bianuales antes del 2000 *Palabras Grupo 1*: empresa, innovación, ciencia, públicos, tecnología actividades, investigación, servicios, regiones, sector, industria y políticas. *Palabras Grupo 2*: crecimiento, medidas, extranjeras, financiamiento, inversión, empleo, multinacional, economías.
Resolución 31C/4 (2002-2007) *Palabras Grupo 1*: desarrollo, información, mundial, cultura, conocimiento, humanos, sociedad, comunicación, programas, ciencia, objetivo, estrategias, países, políticas, actividades y medios. *Palabras Grupo 2*: tecnología, internacionalización, pobreza, acción, capacidad, organización, recursos, sistema, creación, cooperación, redes e investigación	Informes bianuales 2000-2006 *Palabras Grupo 1*: ciencia, innovación, tecnología, investigación, políticas, regiones, actividades, empresas e industrias *Palabras Grupo 2*: evaluación, perspectiva, públicos, mundialización, demanda, inversión, crecimiento, métodos, recursos, resultados, servicios, eficiencia y patentes.
Resolución 34C/4(2008-2013) *Palabras Grupo 1*: desarrollo, objetivos, programa, medio, mundial, políticas, países información, organización, sistema, ciencia, acción, social y cultura. *Palabras Grupo 2*: capacidad, conocimiento, competencia, estrategia, resultados, comunicación, dialogo, actividades, diversidad, recursos, internacionalización e investigación, calidad.	Informe Bianual 2008-2010 *Palabras Grupo 1*: innovación, políticas, ciencia, global, tecnología, empresas, impactos, inversión, industria, pública, investigación y economías. *Palabras Grupo 2*: evaluación, indicadores, crecimiento, desempeño, mercado, objetivos y patentes.
Resolución 37C/5 (2014-2021) *Palabras Grupo 1*: resultado, políticas, desarrollo, Estados, miembros, aprobado, capacidades, actividades, apoyo, objetivos, mundial, gestión y acción. *Palabras Grupo 2*: recursos, ciencias, conocimiento, género, África, información, servicios, presupuesto, medios, internacionalización, evaluación, calidad, indicadores, datos.	Informe Bianual 2012-2014 *Palabras Grupo 1*: innovación, políticas, tecnología, ciencia, investigación, economías, crecimiento, industria e inversión. *Palabras Grupo 2*: capacidad, internacionalización, impacto, evaluación, indicadores, producción y capacidad, desafíos, desempeño.

Fuente: elaboración propia con base en informes UNESCO y OCDE.

Con base en los resultados arrojados se puede observar que en los programas estratégicos de la UNESCO se ha variado el discurso a lo largo del tiempo; por ejemplo, antes del nuevo milenio, entre 1996 al 2001, el énfasis estuvo centrado en el desarrollo de programas a través de estrategias como la cooperación internacional, las actividades con los Estados miembros y el realce de las acciones en tema de derechos y cultura; mientras que en el último periodo, según la Resolución 37C/5 proyectada para el 2014-2021, aparecen énfasis en la importancia de los resultados, las políticas, las capacidades y actividades para lograr objetivos mundiales; así mismo se realza el tema de recursos, de la ciencia y el conocimiento, se visibiliza la importancia del tema de género, de la calidad y de indicadores.

Por su parte, hacia el año 2000, según los informes bianuales de la OCDE, se manifiesta en este organismo una tendencia hacia temas asociados a la empresa, las políticas de innovación, la ciencia, la tecnología y la investigación, sin desligar su preocupación por el financiamiento, la inversión y el crecimiento de la economía. Aproximadamente una década más tarde, sigue haciendo énfasis básicamente en los mismos temas, con relativamente mayor intensidad en el tema de indicadores, desempeño, mercado y patentes.

La investigación en la UPTC. Historia y prospectiva

En esta sección se describen y analizan las políticas de investigación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, contenidas en sus planes maestros y planes de desarrollo, determinados a lo largo de su historia en las últimas dos décadas. Lo anterior está contextualizado en las corrientes nacionales a través de la Ley 30 de 1992 y de las políticas internacionales dirigidas por la OCDE y la UNESCO.

Contextualización histórica UPTC. Huellas vinculantes con la investigación

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), al ser un ente universitario autónomo, de carácter nacional y público, se encuentra vinculada al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo referente a las políticas y la planeación del sector educativo.

La UPTC está históricamente ligada a la formación de maestros. Sus antecedentes datan de actividades desarrolladas en la Universidad de Boyacá creada mediante Decreto Nacional del 30 de mayo de 1827, con el objetivo central de impartir educación superior a los jóvenes del departamento, conformado en ese entonces por las provincias de Tunja, Socorro, Pamplona y Casanare[51]. Posteriormente, formaliza su carácter pedagógico en 1872, con la organización de las escuelas normales, que dieron origen a la primera Facultad de Ciencias de la Educación en Colombia con el Decreto 1379 de 5 de julio de 1931[52]. Mediante el Decreto 2566 de 1953 y siendo presidente Gustavo Rojas Pinilla, se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, cuyo primer rector fue Julius Sieber. Casi una década después, en 1962, se da el carácter oficial de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de la Ley 73 de 1962, nombre que a la fecha sigue vigente. La reorganización estructural de la Universidad se dio mediante Decreto 3291 de 1963, que determinó las funciones específicas del Consejo Superior Universitario, el Consejo Académico y otras unidades estratégicas y operativas[53].

En la década de los 70 se creó el Centro de Investigaciones Científicas (CIC), en coordinación con el Instituto Francisco José de Caldas-COLCIENCIAS[54]. En la década de los 80 se crearon 7 de los 11 centros de investigación y extensión de las distintas facultades de la UPTC. Se observa que, desde esta época, la figura de investigación entra a formar parte de los organismos de la institución, para ir consolidando lo que más adelante se asociaría a una filosofía universitaria que gira hacia una tripleta de docencia, investigación y extensión, motivada en parte por la misma Ley 30 de 1992.

51 José Ocampo, *Reforma universitaria 1960-1980: hacia una educación discriminatoria y antidemocrática.* (Bogotá: CINEP, 1980), 22. Armando Suescún, Apuntes para la historia de la universidad en Boyacá 1827-1997 (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1997), 52.

52 José Ocampo, *Reforma universitaria 1960-1980…*, 39. Claudia Figueroa, "Orígenes, formación y proyección de las facultades de Educación en Colombia 1930-1954", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N.º 8 (2006): 203.

53 Marlén Rátiva Velandia, *Práctica Pedagógica n el contexo de la Escuela Normal Superior de Cartagena e Indias (1847-2010)* (Tunja: Editorial UPTC, 2019).

54 Gilberto Forero, *La gestión rectoral y la cotidianidad en la UPTC 1970-2000. Estudio histórico-crítico* (Tunja: UPTC, 2004).

Con este propósito de fomentar la investigación dentro de la institución, gradualmente se fueron creando los programas de formación posgraduada. Con el Decreto 80 de 1980 se organiza en la UPTC el Estatuto General y la definición de la Estructura Orgánica, consolidando las ofertas de estudios de posgrados en el nivel de maestrías propias o en convenios con otras universidades del país[55]. A través del Acuerdo 108 de 1999 se organiza y reglamenta la formación posgraduada, tema que posteriormente se reestructuró con la Resolución 30 de 2008 y el Acuerdo 025 de 2012.

Los años 90 trajeron otras corrientes de transición, fundamentadas por los cambios significativos dados en la nueva Constitución Política de 1991, la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994. La Ley 30 de 1992 ubica la investigación en las universidades como un eje misional de estas, junto con la docencia y la extensión. La inclusión de la investigación como eje misional de las universidades –y, por supuesto, de la UPTC– generó varios procesos internos que buscaron fomentar y apoyar el desarrollo investigativo en sus docentes, procesos que se orientaron desde los planes maestros y de desarrollo institucionales.

En la Figura 3 se identifican algunos documentos institucionales, así como normativas, clasificadas según criterios y categorías, donde se determina el marco legislativo de la política de investigación en la Universidad.

55 *Ibíd.*

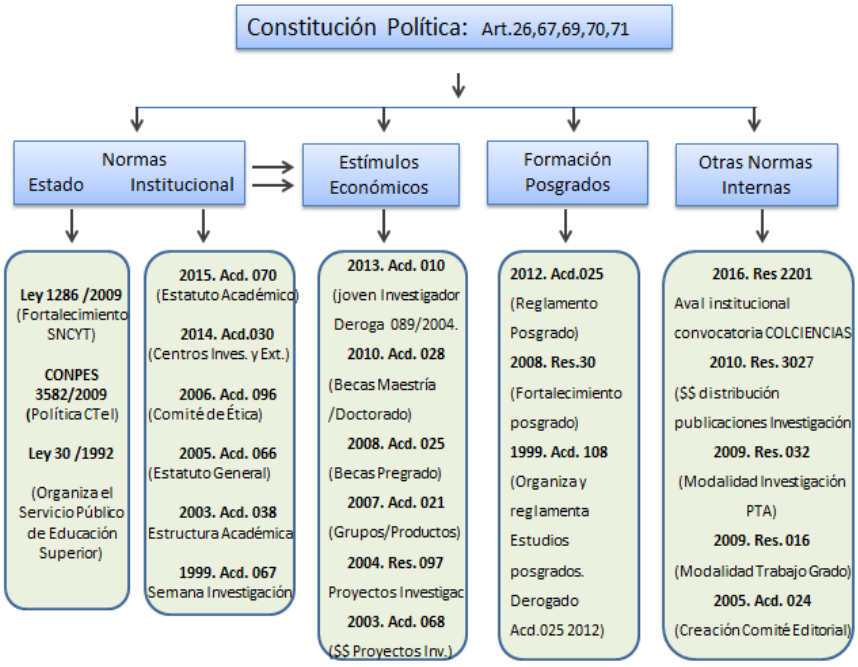


Figura 3. Marco legislativo política de investigación UPTC
Fuente: elaboración propia

Planeación institucional UPTC. Una mirada hacia el eje de la investigación

Los lineamientos de la investigación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) se abordan desde una contextualización y desarrollo histórico de la Universidad, y de las políticas de investigación, con base en los últimos planes maestros y planes de desarrollo. Se identifica el marco legislativo que regula los procedimientos y las actividades coordinadas en gran parte por la Dirección de Investigaciones (DIN) –anteriormente denominada Instituto de Investigación y Formación Avanzada IIFA–, y a partir del 15 de diciembre del 2016 con el Acuerdo 064, que hace parte de las dos direcciones de la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), en conjunto con la Dirección de Extensión.

El proceso de planeación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se ha desarrollado gracias al impulso dado por los cambios generados por las normativas y leyes nacionales –en particular, por la

Ley 30 de 1992 y sus normas derivadas–, las cuales, como se indicó en la sección anterior, se encuentran ligadas a su vez a las tendencias y evoluciones internacionales, en especial de la OCDE.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI), desde la perspectiva de las directivas, se encuentra concebido como un instrumento que posibilita un desarrollo institucional adecuado y favorece la toma de decisiones en la administración. Así, los resultados presentados en el PDI se materializan a través de las contribuciones de los diferentes niveles académicos, entre ellos: sedes, facultades, escuelas, direcciones de investigación y de extensión, direcciones de centro y demás unidades organizativas.

Procesos de planeación y políticas antes del 2007

A comienzos de los años 90, la UPTC empieza a utilizar técnicas de planeación estratégica que originan una carta de navegación institucional que se materializa en apartes del contenido del Estatuto General de la Universidad (Acuerdo 120 de 1993) y se concreta inicialmente en la formulación de reordenamientos estratégicos para visualizar el futuro de la institución, con el documento "Lineamientos estratégicos de desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 1994-1997".

Posteriormente, en el periodo 1998-2000, se establece el Proyecto Universitario Institucional (PUI), el cual contiene, entre otros elementos, un Plan de Acción que, a través de programas, acciones estratégicas y proyectos, muestra el rumbo que ha de seguir la institución para el logro de sus compromisos de cambio y transformación social[56].

56 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *PUI 1998-2000: Proyecto Universitario Institucional* (Tunja: UPTC, 1998).

En la década de los 90 se expidieron en la UPTC documentos de políticas, como consecuencia de la Ley 30 de 1992 que rige la educación superior, da directrices sobre los procesos de acreditación de los programas académicos y genera en el ámbito institucional la formulación de lineamientos dirigidos a lograr una nueva proyección con miras a sintonizarse con las exigencias nacionales. Si bien en el nivel nacional la acreditación de los programas inicia como un proceso voluntario, con el tiempo prácticamente se vuelve obligatorio debido a las presiones del mismo Ministerio de Educación y del posible marginamiento social. Inicia la UPTC, entonces, con programas de ingeniería, y hoy día cuenta con más de 30 programas de pregrado acreditados y casi en su totalidad con procesos de autoevaluación institucional. En ambos casos, tanto en la acreditación como en la autoevaluación, los resultados de investigación dados por los grupos e investigadores desempeñan un papel importante, pero, además, requieren recursos para su fomento y desarrollo[57].

El nuevo milenio da un carácter importante a la investigación en la Universidad, con otros factores de construcción de futuro, como los lineamientos establecidos hacia el 2002, definidos en el Plan de Desarrollo 2002-2007, que, tras una decisión estratégica, adopta la investigación como eje de la docencia, con el objeto de potenciar el desarrollo de la academia a largo plazo, aspectos reflejados en los antecedentes del Proyecto Universitario Institucional- PUI 2007-2019.

En concordancia, la DIN plantea estrategias en busca de una mejor consolidación científica e investigativa en la Universidad, como se evidencia en el año 2002, cuando se fomentaron cuatro grandes procedimientos:

- Fortalecimiento de la investigación científica
- Divulgación y socialización de avances y resultados

57 La distribución de los recursos presupuestales para la investigación científica fueron regulados a través del Acuerdo 064 de 1993, posteriormente modificados en el vigente Acuerdo 087 del 2003, donde se reorganiza la distribución de los recursos de inversión asignados a la implantación del Sistema de Investigación Universitaria, destinando: 70 % para financiar o cofinanciar proyectos de investigación y contrapartidas en efectivo de convenios, 10 % para financiar ciclos de conferencias, seminarios o encuentros académicos coordinados por los centros de investigación, 10 % para apoyar la presencia de docentes universitarios y estudiantes semilleros de investigación, en eventos de carácter académico y científico nacional o internacional, 10 % para financiar las políticas de publicaciones universitarias en las modalidades.

- Formación de recurso humano en ciencia y tecnología
- Relevo generacional, cada uno con sus respectivas estrategias[58].

En el año 2003, la Universidad adoptó el Plan Institucional de Excelencia y Calidad Académica, que contempla la Política Académica 2003-2006, el cual propone 12 programas para desarrollar y dotar a la Universidad de un mapa coherente que integra todos los órdenes universitarios. En el mismo año se inicia la revisión del Estatuto General vigente creado en 1993. La revisión y modificaciones del Estatuto se plasman en el Acuerdo 066 de 2005, donde se reformula la *misión* de la Universidad y consagra que la *visión* sea incorporada en los planes estratégicos de desarrollo, a fin de concretar acciones en cuanto al fortalecimiento de la actividad formativa, investigativa y de proyección social, aspectos para lo cual proyectó adecuar las organizaciones y servicios pertinentes.

En el Acuerdo 066 del 2005, capítulo IV, se determinan las políticas universitarias, las cuales, entre otros aspectos, plantean desarrollar la investigación científica sobre la realidad circundante en los diversos campos del conocimiento, y su divulgación, como eje dinamizador de la academia, determinado de manera explícita en su finalidad, "La finalidad de la Universidad es buscar la verdad, investigar la realidad en todos los campos, cuestionar y controvertir el conocimiento ya adquirido, formular, nuevas hipótesis, construir nuevo conocimiento y trasmitirlo a las nuevas generaciones (…)"[59].

Las políticas de investigación de la UPTC, basadas en los lineamientos del Acuerdo 066, se enfocaron en 11 aspectos, entre los que se resaltan:

- Diversificar los campos de acción de programas académicos y modalidades
- educativas, definidos con base en su propia *visión* y *misión*, y en las necesidades
- que la sociedad presente demande.

58 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Informe DIN* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Dirección de Investigaciones DIN, 2002).

59 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Acuerdo 066 del 25 de octubre. Consejo Superior. Estatuto General de la UPTC* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005), art. 5: 2.

- Fortalecer la evaluación permanente de sus recursos y procedimientos para garantizar la calidad de la educación y la proyección de la Universidad.
- Fortalecer intercambios académicos en los ámbitos nacional e internacional.

Hacia la misma época, la dirección de la Universidad, consciente de que las exigencias de la sociedad actual eran factores determinantes para orientar la acción de la institución, conformó un Comité para la elaboración de un Proyecto Universitario Institucional de transición, en el año 2004, dando lugar al Proyecto Universitario Institucional 2007-2019. Una de las estrategias para buscar una mayor participación de la comunidad académica, fue convocar a través de la dirección universitaria a profesores, estudiantes y otras instancias a jornadas de sensibilización y conocimiento de la prospectiva universitaria, orientadas por expertos de COLCIENCIAS, así como talleres de Planeación Estratégica Situacional, con el objeto de definir la visión de futuro y reconocer asuntos estratégicos de la Universidad.

Como resultado de todos estos procesos se construyó el denominado Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019, que sienta las bases para el desarrollo institucional de los próximos 12 años.

En este contexto y con el fin de responder a través de la docencia, la investigación y la extensión, a la solución de problemas ambientales, sociales, tecnológicos, de alimentación, salud y educación; se propone priorizar en particular, el desarrollo del conocimiento en las áreas estratégicas de: minería, turismo, medio ambiente, biotecnología, informática y, en general, las establecidas por la Agenda Regional de Ciencia y Tecnología e Innovación Tecnológica; adicionalmente el área de Ciencias Sociales, las humanidades y las artes; con un reto específico, permear el conocimiento generado por los grupos de investigación en procesos de innovación científico y tecnológica, como una herramienta para incrementar los niveles de competitividad y las posibilidades de desarrollo sustentable en la región[60].

60 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), *PUI 2007-2019: Proyecto Universitario Institucional* (Tunja: UPTC, 2006, febrero), 26, 35.

Así entonces, el nuevo milenio trajo una nueva dimensión de universidad, en lo relacionado con la investigación, constituyéndose en una de sus políticas básicas el desarrollo de la investigación científica conectada con los procesos de la docencia. En esta línea, se plantean nuevos elementos que sustentan la *visión* de la UPTC.

Actualmente, la estructuración de Planeación de la Universidad es acogida bajo un Plan Maestro, el cual es previsto para un periodo de 12 años. El Plan Maestro origina los planes de desarrollo, que se realizan cada 4 años. El actual Plan de Desarrollo está dado por el Acuerdo 032 de 2015, definido para el periodo 2015-2018. El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) es el instrumento que orienta el desarrollo de la Universidad a mediano plazo y es el fundamento del Plan de Acción Institucional (PAI), ejecutado por las diferentes dependencias académicas y administrativas, con metas definidas anualmente. Su antecedente inmediato está en el Acuerdo 037 de 2011, definido para el periodo 2011-2014.

A partir del 2012 se estructura la Planeación de la Universidad en tres niveles: nivel estratégico, nivel táctico y nivel operativo. El nivel operativo es el encargado de llevar a buen cumplimiento las actividades anuales planteadas en el Plan de Acción, actividades definidas formalmente a través de una resolución. En este nivel operativo se encuentran las direcciones de escuelas, los centros de investigación por facultad, las decanaturas de facultad, entre otros. Actualmente, para el desarrollo y la ejecución planteados en estos planes maestros y de desarrollo, se cuenta con 114 dependencias, que responden por un total de 1700 actividades contempladas en el Plan Maestro.

Investigación UPTC en los planes maestros

A continuación, se presenta una síntesis de los planes maestros y planes de desarrollo de la UPTC de los últimos años, destacando el tema de investigación, a fin de dar un panorama de los cambios y los énfasis dados por la institución en estos periodos.

El Plan Maestro de Desarrollo Institucional (PMD) está fundamentado en el artículo 31, Título III: De la planeación universitaria, del Estatuto General de la Universidad, para sentar las bases del desarrollo institucional

de los próximos 12 años, y formula una concepción de la UPTC como un proyecto colectivo, apoyado en su papel social, científico, tecnológico y cultural.

Con base en los PMD se fundamenta y enmarca el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), el cual es definido para periodo de cuatro años, correspondientes a los periodos de gobierno del rector. El Plan Maestro y el Plan de Desarrollo son formulados con la idea de una estrecha relación y sincronización congruente, tanto en los aspectos temáticos como en los indicadores y metas por coordinar.

Plan Maestro Institucional 2007-2019

La planeación de la Universidad para el periodo 2007-2019 se rige por el Plan Maestro de Desarrollo PMD 2007-2019[61], aprobado mediante Acuerdo 086 de 2006, inicialmente estructurado en siete lineamientos generales:

- Calidad
- Excelencia académica y pertenencia social
- Investigación y proyección social
- Cooperación e internacionalización
- Regionalización
- Cultura institucional e identidad Upetecista
- Gestión financiera, y patrimonio cultural y arqueológico.

Sin embargo, posteriormente, con el Acuerdo 36 de 2011, sufrió una reestructuración quedando en cinco lineamientos:

- Investigación e innovación
- Formación y docencia
- Extensión y proyección social
- Bienestar universitario
- Modernización de la gestión administrativa y financiera.

61 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), *Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019* (Tunja: UPTC, 2006).

Se observa en lo anterior que, en el lineamiento relacionado con la investigación, en el 2006, la investigación y proyección social iban juntas en un solo lineamiento; sin embargo, cinco años más tarde, en el 2011, la proyección social entra a ser parte de la extensión, y aparece vinculado a la investigación un nuevo término: el de innovación. Esto muestra el cambio de concepción que gira alrededor de la investigación, inicialmente con un énfasis y prioridad de lo social, y posteriormente con un énfasis y prioridad de innovación.

Lo anterior, igualmente demuestra el interés de la UPTC de ir entrando en sintonía, aun cuando varios años más tarde, con las corrientes nacionales e internacionales, en el sentido de ubicar a la innovación como una punta de lanza y un conector vinculante con la investigación liderada por sus grupos e investigadores. Desde otro ámbito, la innovación va encaminada a dar una mayor apertura y visibilidad a la Universidad, como se reconoce en algunos documentos institucionales.

> La UPTC, con el ajuste a su Plan Maestro 2007-2019 y la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2011-2014, hizo una apuesta por la investigación y la innovación como eje primario de desarrollo, sin excluir las otras funciones misionales, sino con el fin de articular los procesos de formación, docencia y extensión con los de generación y circulación de conocimiento, en la búsqueda de una Universidad más innovadora, abierta y propositiva[62].

De esta forma, la reorganización del Plan Maestro de Desarrollo coloca a la investigación como el principal eje de transformación de la Universidad para los próximos ocho años, buscando consolidarse como una universidad de investigación, donde esta última sea el pilar de proyección de la institución.

> La investigación (…) se constituye una fuente de innovación y cambio continuo para las demás funciones misionales, tanto para la docencia como para la extensión (…) Los lineamientos: Bienestar Universitario y Modernización de la Gestión Administrativa y Financiera están estructu-

62 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), *Acuerdo 036 del 6 de sep. 2011. Consejo Superior. Aprueba Plan Maestro de Desarrollo PMD 2007-2019* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011), 3.

> rados para brindar el soporte institucional, y administrativo que permitan que la UPTC se consolide como una universidad de investigación. Es importante aclarar que la investigación y la innovación no sólo son el eje dinamizador interno de la Universidad sino también el principal punto de proyección en el nivel regional, nacional e internacional[63].

Con base en el Plan Maestro 2007-2019 se formularon dos planes de desarrollo institucionales para los periodos 2007-2010 y 2011-2014.

Plan Maestro Institucional 2015-2026

A continuación, se presenta una síntesis del Plan Maestro 2015-2026[64], el cual permite visualizar la continuidad de los procesos y la proyección de la UPTC para los próximos 12 años. La formulación estratégica del Plan Maestro 2015-2026 se estructura en 6 lineamientos, de los que se desprenden 23 programas y 66 proyectos, los cuales a su vez se desarrollan en acciones y metas cuantificables:

- Investigación e innovación
- Docencia y formación
- Extensión y proyección social
- Internacionalización e interculturalidad
- Bienestar universitario
- Modernización de la gestión administrativa y financiera

Se observa que, frente a la última reestructuración del PMD 2007-2019, básicamente se continúa con los mismos lineamientos, pero se adiciona el lineamiento de internacionalización e interculturalidad, justificado por los nuevos escenarios y retos de política para las universidades públicas.

En el tema de investigación e innovación se refuerza el interés relevante de buscar mayor acercamiento de la Universidad con el sector productivo con miras a realizar aportes al fortalecimiento de la capacidad de innovación de dicho sector. Para el cumplimiento de este nuevo plan se sugirieron mecanismos como los siguientes:

63 *Ibíd.*, 25.

64 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, *Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2015-2026* (Tunja: UPTC, 2015).

- Propiciar la inserción de másteres y doctorados en empresas
- Apoyar el desarrollo de patentes, modelos de utilidad y diseños
- industriales
- Fortalecer centros de investigación y desarrollo tecnológico a partir de las
- ventajas comparativas regionales.

En esta dirección, en cuanto al programa de gobierno 2015-2018, la actual Rectoría contempla las siguientes estrategias generales: el fortalecimiento institucional para la investigación (infraestructura, recursos humanos, financieros y productividad), y el fomento de la innovación y el desarrollo tecnológico para propiciar sinergias de universidad, empresa y Estado, la inserción de recurso humano en actividades productivas, una continua inversión en infraestructura y un marco legal de protección a la propiedad intelectual.

Las anteriores estrategias se tradujeron en acciones previstas para fortalecer las capacidades de investigación e innovación, destacando las siguientes:

- Inversión en actividades de ciencia, tecnología e innovación
- Fuentes de financiamiento diferentes a COLCIENCIAS
- Formación científica y tecnológica
- Centros de investigación
- Producción bibliográfica
- Títulos de propiedad industrial y patentes
- Innovación empresarial
- Apropiación social de la ciencia y la tecnología
- Infraestructura
- Propiedad intelectual
- Transparencia.

Con base en estos cambios, el Plan Maestro Institucional 2015-2026 fue orientado según una nueva *visión* institucional a 2026:

> (…) la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en el 2026 se consolidará como una institución de educación superior de excelencia académica a nivel internacional y será reconocida por liderar el

> mejoramiento de la calidad de la educación, el desarrollo económico con justicia, equidad y responsabilidad ambiental, la innovación, la competitividad y la pertinencia con la región y el país. Fundamentada en su carácter público estatal, autónomo y democrático, su compromiso con la docencia, la investigación, la extensión, la internacionalización, el bienestar universitario, basada en una gestión moderna, la Universidad contribuirá a la formación de ciudadanos éticos, líderes, críticos, competentes internacionalmente, responsables, solidarios y promotores de paz[65].

Para el Plan Maestro Institucional 2015-2026, así como para la formulación del Plan de Desarrollo Institucional 2015-2018, se contó con asesoría y acompañamiento de una entidad privada externa a la universidad, que elaboró una propuesta de lineamientos, programas y proyectos con miras a la formulación del Plan Maestro Institucional y el Plan de Desarrollo[66]. En el Anexo 1 se sintetizan algunos elementos de planes maestros y documentos relevantes de política de la institución, identificando año, número del acuerdo y lineamientos.

Revisión de planes maestros y de desarrollo con técnicas de análisis cualitativo

Algunos de los cambios descritos y de los elementos desarrollados en esta sección, fruto de la lectura analítica de los documentos, se alcanzan a visualizar esquemáticamente a partir de una asociación de palabras más frecuentes y términos recurrentes en cada documento descrito. Esta representación esquemática permite ver de manera global el énfasis en los términos determinados en cada periodo. Para lo anterior, se utiliza un *software* de análisis cualitativo de texto como el NVivo, que posibilita la obtención de un esquema representativo que brinda elementos para detectar en el documento de forma textual o estableciendo nodos de categorías algunos lineamientos que destacan los planes de desarrollo institucional (PDI).

65 *Ibíd.*, 3.

66 Contrato n.° 25-2015, *Documento base para la formulación del Plan Maestro Institucional 2015-2026 y el Plan de Desarrollo 2015-2018 UPTC. Contrato entre la empresa Oportunidad Estratégica y la UPTC*, mayo 2015.

En el anexo número 2a, correspondiente al Plan de Desarrollo Institucional 2007-2010, se observa una mayor frecuencia de las palabras: *municipal, desarrollo, programas, universidad, institucional, investigación, docentes, acciones, proyecto* y *académico*. Con ello se interpreta un interés por vincular el desarrollo de la Universidad a la solución de problemas municipales o regionales. Cabe anotar que aparece en sexto lugar el término *investigación* en igual frecuencia que el término *docentes* y con un eje conector de acciones que ayudan a consolidar el proyecto académico.

En el esquema del Plan de Desarrollo 2011-2014 (anexo número 2b) las palabras más frecuentes son: *proyecto, programas, universidad, investigación, desarrollo, meta, social, fortalecimiento, servicios* y *procesos*, entre otras. Lo anterior se interpreta como un reflejo de mayor posicionamiento del tema de *investigación*, el cual pasa del sexto lugar al cuarto. Así mismo, se destaca el interés por realizar la planeación institucional a través de proyectos que permitan a la Universidad alcanzar un mayor desarrollo, dando mayor relevancia a las metas planteadas. El término *social* aparece con mayor frecuencia en el documento que en el periodo anterior, y se visibiliza con menor frecuencia el término *innovación*. Se resalta la disminución según frecuencia de palabras, de términos como *regional, cultural, formación* y *docentes*, lo cual permite una interpretación de menor énfasis en estos aspectos.

En el esquema del Plan de Desarrollo 2015-2018 (anexo número 2c), las palabras recurrentes son: *proyecto, programas, universidad, meta, desarrollo, gestión, institucional, estrategias* e *investigación*. Se observa que tienen mayor frecuencia, frente a los años anteriores, los términos *meta* e *innovación, calidad, internacionalización* y *política*. Con ello se interpreta que en este periodo se destaca continuar con la política de planeación a través de proyectos y programas, a fin de obtener metas e indicadores que reflejen desarrollo. Igualmente, se ratifica la fuerza que adquiere la internacionalización, sin desligarla de los procesos de investigación e innovación.

La Dirección de Investigaciones (DIN) de la UPTC, unidad encargada de coordinar y responder por varias de las metas planteadas en los planes de desarrollo, ha impulsado diversas estrategias para el fomento y desarrollo de la investigación, entre ellas el diseño de una variedad de convocatorias

dirigidas a distintos grupos de investigación, cada una con objetivos y finalidades específicas, como se evidencia en el anexo número 3.

En los últimos años se destaca entre ellas, la Convocatoria de Sostenibilidad dirigida a grupos categorizados A1, A o B de COLCIENCIAS, con el objetivo de mejorar la productividad académica e investigativa e incrementar a través de sus publicaciones la visibilidad y el impacto de la institución. Adicionalmente, se resalta la Convocatoria de Consolidación de Redes de Cooperación Interinstitucional a Nivel Nacional e Internacional, dirigida a grupos categorizados o reconocidos por COLCIENCIAS, con el objetivo de contribuir a la conformación de redes con universidades nacionales o internacionales, que permitan desarrollar proyectos conjuntos que deriven en productividad científica de autoría compartida.

De igual forma, la UPTC, con el interés de vincular de una manera directa la investigación con la sociedad, diseña en los tres últimos años convocatorias para presentar proyectos que potencien las capacidades y el conocimiento de las comunidades regionales, y que, como se indica de manera específica en sus objetivos, se realicen proyectos de innovación, gestión o emprendimiento social que permitan liderar procesos de desarrollo endógeno y solventar sus necesidades de forma autónoma y sostenible.

En las convocatorias internas de los últimos años se observan lineamientos de políticas institucionales delineadas por COLCIENCIAS –organismo rector en Colombia en el tema de ciencia, tecnología e innovación–, en las que para que los grupos puedan participar y aspirar a un apoyo por parte de la UPTC, se requiere en la mayoría de los casos encontrarse en algún nivel de categorización de COLCIENCIAS. Así mismo, según sea el monto de la convocatoria, se establecen los compromisos, todos los cuales exigen productos de nuevo conocimiento o desarrollo tecnológico, siendo los de más frecuente requerimiento, los artículos científicos en revistas de Scopus o WoS, que a su vez son valorados en el modelo de medición de COLCIENCIAS con altos puntajes.

Los anteriores son otros elementos que reflejan el interés y la preocupación de la UPTC por mejorar la productividad investigativa, incrementar la visibilidad internacional con publicaciones en revistas de impacto, hacer

alianzas estratégicas internacionales a través de redes; aspectos que, como se ha indicado en el documento, en su mayoría son coincidentes con los lineamientos de la OCDE; además, en algunos aspectos se reconocen planteamientos de la UNESCO en sus convocatorias de investigación, como el componente social.

Es de precisar que, en esta instancia, lo presentado no abarca una evaluación del cumplimiento de los objetivos de los planes maestros en las instituciones de educación superior, lo cual constituye otro tema de investigación, en el que sería necesario presentar algunos antecedentes que muestren el distanciamiento de las políticas con lo que realmente se lleva a cabo. Así, por ejemplo, Guerrero y Soto[67], a través del estudio de las políticas educativas en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia, concluyen la existencia de contradicciones entre lo que se indica en la política de ampliación de cobertura e inversión con una realidad de recortes presupuestales que ponen en riesgo el alcance de las metas en términos de bienestar social[68].

Conclusiones

La Universidad está inmersa en dos enfoques. Por un lado, su tradición histórica desde 1827, con el carácter pedagógico como formadora de formadores, representada en varios programas de pregrado y posgrado que realizan aportes importantes en el campo educativo formando maestros con pensamiento crítico comprometidos con el desarrollo de la región y del país. Por otro lado, el enfoque impulsado por un nuevo eje misional de la Universidad con la investigación (determinada por la Ley 30 de 1992), enfoque que concibe una universidad como una institución caracterizada por la enseñanza, la investigación y el servicio, y que a través del conocimiento científico contribuya y lidere transformaciones para un mayor desarrollo del país en diferentes sectores. Corrientes que implicaron transformaciones esenciales –con o sin convicción por parte de sus docentes–, quienes, en cumplimiento de la norma, pasaron

67 Sara Guerrero y Diana Elvira Soto Arango, "La política educativa en torno a la masificación de la educación superior…"

68 Sara Cristina Guerrero, *Deserción universitaria, Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana 2010-2017* (Tunja: Editorial UPTC, 2023).

a involucrar en sus planes individuales de trabajo, tanto actividades de docencia como de investigación.

La docencia, al compartir protagonismo con la investigación, ha dado lugar a desplazamientos visibilizados en los últimos planes maestros institucionales y planes de desarrollo, ubicando la investigación como principal eje de transformación y proyección regional, nacional e internacional, y visionalmente proyectada para el año 2026 hacia una universidad de investigación.

A través de los planes maestros y de desarrollo se reflejan en la institución claros seguimientos de las políticas de evaluación en el tema de CTeI, emitidas por organismos nacionales a través de COLCIENCIAS, e internacionales con la OCDE, buscando ir en sintonía con el contexto de un mundo académico e investigativo integrado y cambiante, impulsando paulatinamente transformaciones estructurales y sensibilizaciones tanto en los docentes, ahora visualizados como docentes investigadores, como en los entes directivos y administrativos.

Dos temas que demuestran claramente la conexión de las políticas de organismos internacionales en las instituciones de educación superior colombianas y en particular en las universidades –incluida la UPTC, aun cuando de manera tardía– son los correspondientes a la internacionalización y la innovación. Internacionalización que apareció por primera vez en la Universidad como el lineamiento de cooperación e internacionalización, en el Plan Maestro 2007-2019; y el tema de innovación que, en la reformulación en el año 2015, se cambió el lineamiento de investigación y proyección social por el de investigación e innovación. En la OCDE, estos temas venían siendo referentes desde la década de los 80, vinculados a las políticas de desarrollo de ciencia y tecnología en los países miembros.

La revisión de lineamientos internacionales dados por la OCDE en lo referente a ciencia y tecnología, como el *Manual de Frascati*, contextualiza desde una mirada internacional por qué instituciones de educación superior en Colombia como la UPTC se encuentran bajo una presión de un sistema de reportes de indicadores de producción científica que la conducen de una manera excesiva a presentar resultados que son medidos

posteriormente por organismos nacionales como COLCIENCIAS[69]. Entrar en un sistema de medición permanente, donde las cifras y lo cuantitativo forman parte de la cotidianidad de las políticas institucionales internas, no permite valorar en la misma balanza otros resultados de investigación que igualmente generan efectos positivos para la institución, e igualmente dificulta una mayor apertura a espacios de concientización y reflexión de la investigación, vistos desde otros ángulo, como cuál debe ser la naturaleza de la investigación en nuestra Universidad, qué rasgo particular y distintivo se quiere impulsar desde sus políticas, cuál es esa huella o influencia que se requiere proyectar hoy para que sea visualizada en el futuro.

Hacia retos y desafíos. Reflexiones

Si bien se reconocen en la UPTC notables pasos de crecimiento en varias dinámicas relacionadas de forma directa o indirecta con la investigación, entre ellos: el número de programas acreditados, crecimiento en programas de maestrías y doctorados, avance en el fortalecimiento científico y tecnológico con comunidades nacionales e internacionales, afianzamiento de vínculos y articulación de la Universidad visibilizados con redes y convenios, reconocimiento de categorización de un mayor número de grupos e investigadores por COLCIENCIAS; logros evidenciados a nivel nacional con el otorgamiento de la acreditación institucional de alta calidad, la ubicación en *rankings* nacionales, y la reciente ubicación en el *ranking* internacional Scimago, entre otros; sin embargo, se vislumbra un igual número de retos y desafíos para la institución, para los líderes de procesos y para quienes no por obligación sino por convicción se encuentran desempeñando este rol de docente investigador o investigadores.

En el ámbito institucional, uno de los retos es el pronto y efectivo cambio sustancial o de actualización de normativas, varias de las cuales datan de la década de los 90 o principios del milenio, que se quedan cortas y no cubren las diferentes dinámicas de investigación presentadas hoy día por los grupos y sus docentes investigadores. Estas normativas desactualizadas dificultan procesos, generan trámites engorrosos que otras instituciones

69 Nubia Gómez, Ana Jiménez, Sara Guerrero y Yolima Ayala, "Análisis de la producción científica colombiana en química: Base de datos WoS (2001-2012)", *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6 n.° 1 (2014): 125-132.

de educación superior realizan de forma más expedita, o desgastan tanto a los funcionarios encargados como a los mismos investigadores.

Pese a las diferentes dificultades y resistencias, se deben promover políticas y estrategias con el fin de presentar ante la sociedad resultados de investigación de alta calidad que no solo aumenten el número de indicadores bibliométricos, sino que contribuyan a dejar huella en la región y la nación, que aporten a la solución de problemas con transformaciones concretas, que vinculen el conocimiento teórico y aplicado hacia objetivos comunes. Investigaciones que generen acercamientos entre la academia, la sociedad, el sector productivo, que rescaten la importancia de realizar estudios no solo de interés particular por el grupo de investigación proponente, sino que tomen en cuenta ¿para quién? o ¿para qué? Que vayan más allá de una búsqueda de mejor categorización en la medición dada por COLCIENCIAS o de un reconocimiento salarial.

No se desconoce que los restringidos recursos destinados para el fomento de la investigación, pese a los incrementos dados especialmente en la última década, siguen quedando cortos frente a las expectativas del creciente número de investigadores, y generan elementos limitantes para un mayor crecimiento de resultados de investigación. Sin embargo, hay otros elementos por tener en cuenta que podrían contribuir con algunas soluciones, entre ellas: mejorar dinámicas de capacitación a los investigadores para que presenten proyectos externos de mayor cuantía, reactivar redes académico-investigativas con instituciones nacionales o internacionales y que hoy no están vigentes[70].

Un elemento para considerar es la pertinencia de la definición de áreas estratégicas por parte de la hoy Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), en las que se impulsen a través de convocatorias internas proyectos macro que aborden un problema desde diferentes áreas de conocimiento, que se vinculen grupos de investigación que apoyen con las fortalezas de sus líneas de estudio y de los cuales se podrían esperar diversos productos. Lo anterior apuntaría a determinar los aspectos prioritarios en los que se

70 Nubia Gómez, Ana Jiménez y Julieth Rodríguez, "Redes científicas: una estrategia de la comunidad investigadora de una institución de educación superior". En *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI.* Vol. 1, 2.ª ed., 116-125. (Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación, 2019). http://doi.org/10.5281/zenodo.3524356

debería invertir el presupuesto de investigación, de modo que se tenga mayor claridad y concientización sobre los recursos con que se cuenta y las necesidades y prioridades.

Otros desafíos se encuentran en el tema de la internacionalización, aun cuando ya es un lineamiento de la Universidad y se cuenta con una Unidad de Relaciones Internacionales, se requiere de manera transversal y coordinada un planteamiento de políticas con estrategias concretas y metas vinculantes con la investigación, la docencia y la extensión, que potencialicen de forma efectiva el logro de objetivos propuestos. Así entonces, la institución podrá entrar de forma sincrónica a enfrentar problemáticas fundamentales identificadas en el contexto regional y nacional con referentes de orden internacional en torno a la internacionalización del conocimiento, el uso de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización de la producción, entre otros aspectos.

Por otra parte, la innovación requiere ampliar el fomento e impulso para el desarrollo de nuevas tecnologías, registro de patentes de invención, de modelo de utilidad o desarrollo de *software*. Sin embargo, dado el carácter plural que tiene la UPTC a través de sus grupos de investigación y de sus programas de pregrado y posgrado, se podrían fortalecer las capacidades actitudinales y conceptuales en los investigadores de las diferentes áreas del conocimiento, que se encuentren motivados a orientarse hacia procesos de innovación, sensibilizando y visualizando en primera instancia que este tema no es exclusivo del área de ingeniería o afines, sino que desde cualquier área del conocimiento como las ciencias de la educación, también se pueden generar procesos innovadores.

Las funciones de los docentes investigadores en la UPTC se encuentran fragmentadas entre la docencia y la investigación, y encontrar un balance para realizar con calidad cada uno de estos ejes misionales y las actividades derivadas de ellos requiere contar con normativas que no sean demasiado prescriptivas y que respondan a la diversidad de dinámicas que se suscitan en particular en torno a la investigación. De este modo se pueden construir en lugar de normas reguladoras, marcos de referencia en el tema de ciencia, tecnología e innovación, y que sirvan de una motivadora guía de investigación en la institución.

Finalmente, es imprescindible seguir reflexionando sobre los principios orientadores de la Constitución Política colombiana en cuanto a educación, pero teniendo muy presente, por una parte, que hay un débil cumplimiento de algunos de ellos –como el principio enunciado en el artículo 67, el cual proclama la educación como un derecho y un servicio público que tiene una función social–, y por otra parte, que a través de la educación se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y demás saberes, bienes y valores de la cultura.

Bibliografía

Aldana, Eduardo, Luis Chaparro, Gabriel García, Rodrigo Gutiérrez, Rodolfo Llinás, Marco Palacios, Manuel Patarroyo, Eduardo Posada, Ángela Restrepo y Carlos Vasco. *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1993. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf

Anlló Guillermo y Fernando Peirano. *Una mirada de los sistemas nacionales de innovación en el MERCOSUR: análisis y reflexiones a partir de los casos de Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: CEPAL, 2005. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4849/S2005592_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bardin, Laurence. *El análisis de contenido*. Madrid: Akal, 1986.

Brunner, José. "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Trabajo presentado en el Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe (UNESCO) Santiago de Chile, 2000. www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf

Clark, Burton. *Creando universidades innovadoras: estrategias organizacionales para la transformación.* México: Porrúa, 2000.

Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992.

Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad para ofrecer un programa universitario.

Figueroa, Claudia. "Orígenes, formación y proyección de las facultades de Educación en Colombia 1930-1954". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, N.º 8 (2006): 201-220.

Fontana, Josep. *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica, 1982.

Forero, Gilberto. *La gestión rectoral y la cotidianidad en la UPTC 1970-2000. Estudio histórico-crítico*. Tunja: UPTC, 2004.

Gibbons, Michael. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial, 1998. http://www.humanas.unal.edu.co/contextoedu/docs_sesiones/gibbons_vi ctor_manuel.pdf

Gómez, Nubia, Ana Jiménez, Sara Guerrero y Yulieth Ayala. "Análisis de la producción científica colombiana en química: Base de datos WoS (2001-2012). *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 6, n.° 1 (2014): 125-132.

Gómez, Nubia, Ana Jiménez y Julieth Rodríguez. "Redes científicas: una estrategia de la comunidad investigadora de una institución de educación superior". En *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*, vol. 1, editado por Edgar Serna. Medellín: Instituto Antioqueño de Investigación, 2019, 116-125. http://doi.org/10.5281/zenodo.3524356

Gómez Velasco, Nubia Yaneth, Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino. *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana. 1992-2014*. Tunja, Boyacá: Editorial UPTC, 2018.

Guerrero, Sara y Diana Elvira Soto Arango. "La política educativa en torno a la masificación de la educación superior y su relación con el abandono universitario en Colombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 21, N.º 32 (2019): 109-135.

Guerrero, Sara Cristina. *Deserción universitaria, Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana 2010-2017*. Tunja: Editorial UPTC, 2023.

Lemarchand, Guillermo. *Sistemas Nacionales de Ciencia Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe*. Montevideo: UNESCO, 2010. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187122s.pdf

Ley 30 diciembre 28 de 1992. Ley General de Educación Superior en Colombia.

Ley 1188 de abril de 2008, por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones (deroga el Decreto 2566 de 2003).

Licha, Isabel. "Indicadores endógenos de desarrollo científico y tecnológico y de gestión de la investigación". En *Ciencia, tecnología y desarrollo: interrelaciones teóricas y metodológicas*, 349-386. Caracas: Nueva Sociedad, 1994.

López Segrera, Francisco. *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2006. http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/EscenariosmundialesdelaEducacionSuperior.pdf

López, Mayra. "El análisis de redes sociales: una herramienta explicativa para la comprensión de las relaciones internacionales". *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, N.º 101 (2008): 73-98. http://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/16309/15515

Misas Arango, Gabriel. *La Educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Ocampo, José. *Reforma universitaria 1960-1980: hacia una educación discriminatoria y antidemocrática*. Bogotá: CINEP, 1980.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Improving Evaluation Practices*. París: OCDE, 1999.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Frascati Manual 2002: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development*. París: OECD, 2002. http://dx.doi.org/10.1787/9789264199040-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *La evaluación del desarrollo económico y del empleo a nivel local: cómo evaluar el desempeño de los programas y de las políticas*. México: FONAES, 2004.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2006*. París: OECD, 2007. http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2006-sum-es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2008*. Paris: OECD, 2008. http://www.oecd.org/science/inno/41553412.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Main Trends in Science, Technology and Innovation Policy*. In *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2010*. París: OCDE, 2010. http: //dx.doi.org/10.178/sti_outlook-2010-6-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Perspectivas OCDE: España políticas para una recuperación sostenible*. España: OECD, 2011 https://www.oecd.org/spain/44660757.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *OECD Science, Technology and Industry Outlook 2012*. París: OCDE, 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.1787/sti_outlook-2012-sum-es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). *Science, technology and industry Outlook policy database, edition*

2014, social challenges. Paris: OECD, 2014. http://qdd.oecd.org/Table.aspx?Query=08FE3BB2-464E-4464-9043-AE9D837E12A6

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. UNESCO, 1995. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0009/000989/098992s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 28C/4 Estrategia a plazo medio 1996-2001*. UNESCO, 1996. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001025/102501S.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 31C/4: estrategia a plazo medio, 2002-2007.* 2002. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001254/125434s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) *Resolución 34C/4: estrategia a plazo medio, 2008-2013.* UNESCO, 2007. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Resolución 37 C/5: programa y presupuesto aprobado, 2014-2017*. UNESCO, 2014. http://unesdoc.UNESCO.org/images/0022/002266/226695s.pdf

Rátiva Velandia, Marlén. *Práctica Pedagógica n el contexo de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (1847-2010)*. Tunja: Editorial UPTC, 2019.

Rodríguez, Julieth, Nubia Gómez y Yimmy Herrera. Técnicas bibliométricas dinámicas en la producción en grupos de investigación científica. Estudio de caso: UPTC-Biología. *Rev. Lasallista Investig.*, 14, n.° 2 (2017): 73-82. http://dx.doi.org/10.22507/rli. v14n2a7

Soto Arango, Diana. "Aproximación histórica a la universidad colombiana". *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana,* n.° 7 (2005): 101-138.

Storey, David. "Evaluation of Policies and Measures to Create Local Employment". *Urban Studies* 5 N.º 27 (1990): 669-684.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. https://diversidad-local.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf

Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Acuerdo 120 de 1993. Estatuto General de la Universidad*. UPTC: Tunja, 1993.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *PUI 1998-2000: Proyecto Universitario Institucional*. Tunja: UPTC, 1998.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Informe DIN*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Dirección de Investigaciones DIN, 2002.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Acuerdo 066 del 25 de octubre. Consejo Superior. Estatuto General de la UPTC*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2007-2019*. Tunja: UPTC, 2006.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *PUI 2007-2019: Proyecto Universitario Institucional*. Tunja: UPTC, 2006, febrero.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Informe final de actividades 2008 DIN*. Tunja: UPTC, Dirección de Investigaciones DIN, 2008.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Resolución 30 del 2 de diciembre 2008, del Consejo Académico. Política Académica.* Tunja: UPTC, 2008.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Informe de Acreditación. Informe de Autoevaluación Institucional*. Tunja: UPTC, 2008.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plan de Desarrollo Institucional 2011-2014*. Tunja: UPTC, 2011.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Acuerdo 036 del 6 de sep. 2011. Consejo Superior. Aprueba Plan Maestro de Desarrollo PMD 2007-2019*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Acuerdo 037 del 6 de sep. 2011. Consejo Superior. Estructura General del Plan de Desarrollo 2011-2014*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Fase de diagnóstico: logros del Plan de Desarrollo 2011-2014*. Tunja: UPTC, 2014.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Lecciones aprendidas en el desarrollo de procesos de autoevaluación con fines de acreditación de calidad institucional y de programas 2005-2015*. Tunja: UPTC, 2015.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Plan Maestro de Desarrollo Institucional 2015-2026*. Tunja: UPTC, 2015.

Anexo 1

Planes maestros de desarrollo UPTC (SÍNTESIS)

Año	Normativa	UPTC. Lineamientos (L) y Programas (P)
2003	Resolución 46. Política Académica	P1. Actualización y ajuste institucional P2. Fortalecimiento del Proceso de Autoevaluación y Acreditación P3. Continuación, fortalecimiento y profundización de la reforma académica P4. Docencia y excelencia académica P5. Fomento a la participación de estudiantes y promoción por méritos P6. Recursos de apoyo a la docencia, la investigación y la extensión P7. Campus sedes universitarias P8. Divulgación, comunicaciones y publicaciones (indexación de revistas, creación Centro Editorial UPTC) P9. Identidad e imagen institucional P10. Fortalecimiento del Modelo de Regionalización Universitaria P11. Excelencia administrativa P12. Bienestar Universitario y Política Social
2005	Acuerdo 066. Estatuto General	Políticas Académicas. Capítulo IV a. Desarrollar la investigación científica sobre la realidad circundante en los diversos campos del conocimiento y su divulgación como eje dinamizador de la academia. b. Diversificar campos de acción de programas académicos y modalidades educativas definidos en su Visión y Misión…. Los estudios e investigaciones interdisciplinarios se promueven para abrir nuevas dimensiones y articulaciones. h. Fortalecer la evaluación permanente de sus recursos y procedimientos para garantizar la calidad de la educación y la proyección social. k. Fortalecer intercambios académicos en los ámbitos nacional e internacional.

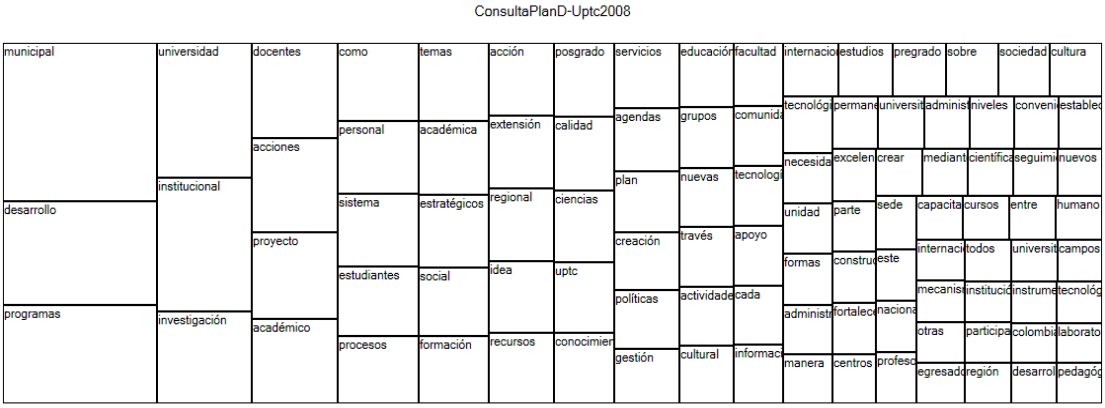
Año	Normativa	UPTC. Lineamientos (L) y Programas (P)
2007	PMD 2007-2019 Acuerdo 086 de 2006	L.1. Calidad, excelencia académica y pertinencia social L.2. Investigación y proyección social L. 3. Cooperación e internacionalización L. 4. Regionalización L. 5. Cultura institucional e identidad Upetecista L. 6. Gestión financiera L. 7. Patrimonio cultural y arqueológico
2011	PMD-2007-2019 (*) Reestructuración Acuerdo 036 de 2011	L1. Investigación e innovación (P.1 Definición de áreas estratégicas de desarrollo para la investigación y la innovación; P.2 Fortalecimiento institucional para la investigación e innovación. P3. Fomento de la investigación y la apropiación social del conocimiento) L2. Formación y docencia (P.2 Ampliación y fortalecimiento de programas de postgrados…) L3. Extensión y proyección social (P2. Contribución al mejoramiento de la productividad en sectores estratégicos para el desarrollo regional…) L4. Bienestar Universitario L5. Modernización de la gestión administrativa y financiera
2015	Acuerdo 032. PDI 2015-2018	L1. Investigación e innovación (P1. Actualización del marco institucional y la reglamentación para la investigación e innovación.; P2. Fomento a la investigación; P3. Innovación y desarrollo social y productivo.) L2. Formación y docencia (P1. Evaluación y fortalecimiento de programas académicos, teniendo en cuenta las apuestas regionales, nacionales e internacionales) L3. Extensión y proyección social L4. Internacionalización e Interculturalidad. (P2. Acreditacion institucional internacional otorgada por organismos acreditadores internacionales; P3. Movilidad académica y de investigadores; P4. Profundización en lenguas y culturas extranjeras) L5. Bienestar Universitario L6. Modernización de la gestión administrativa y financiera

(*) El PMD (2007-2019), fue reestructurado en el 2011, bajo la rectoría del Dr. Gustavo Orlando Álvarez Álvarez. **Fuente:** síntesis elaborada por Nubia Gómez con base en PMD UPTC.

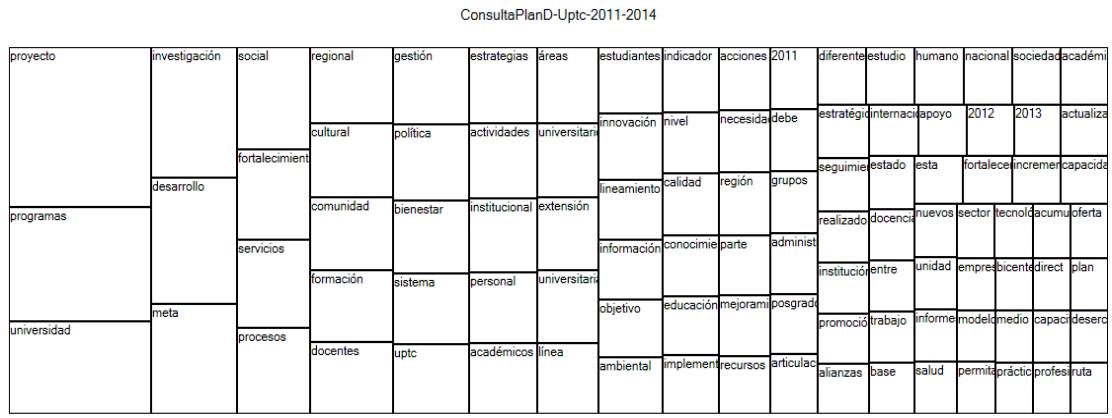
Anexo 2

Planes de Desarrollo Institucional UPTC. Periodo seleccionado. Técnica Nvivo

Parte a) UPTC-PDI 2007-2010



Parte b) UPTC_PDI 2011-2014



Parte c) UPTC-PDI 2015-2018

Fuente: elaborado por Nubia Gómez con base en planes de desarrollo institucional 2007 a 2015.

Anexo 3

Convocatorias Dirección de Investigaciones -DIN-VIE-UPTC. Año 2018

NOMBRE CONVOCATORIA	OBJETIVOS
1. Sostenibilidad. Dirigido a Grupos A1, A y B Colciencias	-Fortalecer y fomentar la sostenibilidad de los grupos de investigación con alta productividad académica e investigativa de la UPTC. -Mejorar la productividad académica e investigativa e incrementar la visibilidad nacional e internacional de la UPTC. -Promover la alianza entre grupos institucionales con el fin de mejorar la productividad y el desempeño investigativo.
2. Fortalecimiento a grupos. Dirigido a Grupos C y reconocidos Colciencias	-Estimular a los grupos de investigación e investigadores de la UPTC, para que desarrollen proyectos de investigación en sus áreas de interés y generen productos que les permitan mejorar su categoría y la de sus investigadores. -Promover la alianza entre grupos institucionales con el fin de mejorar la productividad y el desempeño investigativo.
3. Consolidación de redes de cooperación interinstitucional a nivel nacional e internacional. Dirigido a grupos categorizados o reconocidos	-Contribuir en la consolidación de los grupos a partir de la formación de redes con universidades nacionales o internacionales, que permitan desarrollar proyectos conjuntos que deriven en productividad científica de autoría compartida. -Dar soporte a la internacionalización de investigación para fortalecer los procesos de renovación de acreditación en alta calidad de programas académicos, así como las maestrías y doctorados.
4. Proyectos para potenciar las capacidades y los conocimientos de las comunidades regionales. Dirigido a grupos categorizados, reconocidos o avalados	-Apoyar proyectos de innovación, gestión o emprendimiento social que puedan potenciar las capacidades y los conocimientos de las comunidades regionales, y que, por ende, les permitan liderar sus procesos de desarrollo endógeno y solventar sus necesidades de forma autónoma y sostenible. -Mejorar la productividad académica e investigativa e incrementar la visibilidad nacional e internacional de la UPTC con productos de apropiación social de conocimiento y generación de nuevo conocimiento

NOMBRE CONVOCATORIA	OBJETIVOS
5. Apoyo a proyectos de investigación de estudiantes de maestría en investigación o doctorado de la UPTC	Conformar un Banco de Elegibles de Proyectos de Investigación presentados por estudiantes activos de maestrías en investigación o doctorados con registro calificado vigente de la UPTC, que pertenezcan a grupos de investigación avalados institucionalmente
6. Publicación de libros resultado de procesos académicos. Para docentes UPTC	Ofrecer apoyo a los docentes de la UPTC, para la publicación de obras resultado de la actividad académica, en formato de libro impreso o digital, con el Sello Editorial UPTC, cuya decisión editorial sea aprobatoria de acuerdo con los requisitos y criterios establecidos.
7. Publicación de libros resultado de investigación. Para docentes UPTC	Ofrecer apoyo a los docentes investigadores de la UPTC, para publicar los resultados de procesos de investigación concluidos, en formato de libro impreso o digital, con el Sello Editorial UPTC, cuya decisión editorial sea aprobatoria de acuerdo con los requisitos y criterios establecidos.
8. Movilidad para participar en eventos, estancias cortas e invitación de profesores invitados. Dirigido a investigadores grupos categorizados o reconocidos	-Apoyar la movilidad en la modalidad de divulgación de resultados de investigación en eventos científicos. -Fomentar las estancias cortas de investigación en grupos o centros externos reconocidos. -Apoyar la movilidad de investigadores extranjeros invitados. -Mejorar la visibilidad internacional de la investigación de la UPTC a través de la producción en coautoría con investigadores internacionales.
9. Estímulo económico a grupos por productividad resultado de proyectos de investigación. Dirigido a investigadores grupos categorizados o reconocidos	Otorgar un estímulo económico que contribuya a fortalecer la capacidad de los grupos de investigación de la UPTC que han generado productos de investigación, representados en artículos en revistas indexadas y en revistas de la UPTC no indexadas.

Fuente: página web UPTC-DIN-VIE

2 CAPÍTULO DOS

Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930. Una generación decisiva

María Teresa Álvarez Hoyos[1]
Universidad de Nariño
https://orcid.org/0000-0002-6289-1473
marialvarez540@hotmail.com

Introducción

La tesis doctoral "Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto 1904-1930" surgió gracias al consejo experto del doctor Javier Ocampo López, quien me sugirió estudiar a los humanistas de Pasto de comienzos del siglo XX, que se habían destacado tanto en el ámbito nacional como internacional. Fue así como empecé a indagar por aquellos personajes que estuvieron vinculados a la creación de la Universidad de Nariño[2] en 1904, sin sospechar en ese entonces la trama de relaciones que unía a tales personajes.

Lo que vino a continuación fue el descubrimiento de una generación de intelectuales que había emergido en Pasto en las últimas décadas del siglo XIX, quienes compartieron el interés por introducir un proyecto modernizador en un poco accesible espacio de los Andes. Esta generación se dedicó a pensar la región, a explicarse su desencaje con el resto del país a raíz del proceso independentista, mediante la escritura de obras de tipo histórico, a construir los argumentos que les permitieran desligarse del departamento del Cauca y a fortalecer la educación, ya que esta sería

1 Doctora en Ciencias de la Educación UPTC-Rudecolombia, y magíster en Educación Administrativa, Universidad de Antioquia.

2 Un requisito de la primera promoción del programa doctoral era que las tesis versaran sobre la historia de la universidad.

la llave para acceder a los beneficios del progreso, que tanto bien había hecho a otros pueblos de Latinoamérica.

En 1887, Pasto vivía un movimiento instruccionista "que bien hubiera podido llamársele ciudad estudiantil por excelencia"[3]. La consigna *paz, caminos y educación* sintetizaba las necesidades más urgentes del terruño y, en especial, las clases dirigentes tenían claro que la mejor manera de introducir los procesos civilizatorios en las mentes juveniles era a través de la educación.

La generación de intelectuales que fue el objeto de este estudio, denominada en la tesis *generación de 1904*, descubrió que la búsqueda de la autonomía regional era su norte, su *leitmotiv*[4] que, a la vez, les aportaba una dinámica cultural con mucha fuerza. Desde 1865 diferentes grupos de la provincia de Pasto habían enarbolado "las tesis decimistas", que hacían referencia a la lucha emprendida para lograr la separación del departamento del Cauca y el establecimiento del décimo departamento del país.

El trabajo de investigación pudo establecer que la *generación de 1904* estaba integrada por una *generación precursora*, una *generación gestora* y una *generación continuadora*. La primera, compuesta por maestros, fundamentalmente humanistas, que comprendieron la importancia de infundir en la joven generación idearios de progreso y de compromiso con la región y con el proyecto modernizador, al mismo tiempo que incentivaron actitudes de tolerancia y aprecio por la ciencia, el arte y la literatura.

La segunda, o *generación gestora*, fue la generación de intelectuales que cumplió un papel fundamental en la historia del departamento de Nariño. El ideal civilizatorio que los motivaba permitió introducir transformaciones tanto en el campo material como en el campo intelectual y de la instrucción, para posibilitar la instalación de las coordenadas del progreso.

La tercera, o *generación de continuadores*, compartió con la *generación gestora* la importancia de reivindicar ante el país el papel de Pasto en la

3 Sergio Elías Ortiz, *Del Colegio de la Compañía de Jesús a la Universidad de Nariño* (Pasto: Imprenta del Departamento, 1956), 166.

4 Motivo central recurrente de una lucha.

Independencia y fortaleció la tendencia humanística en los campos de la historia, la literatura y la lingüística. En los tres tipos de personajes mencionados se refleja *el espíritu de la época*, a través de ellos se pudo analizar cómo operaron las "marcas culturales" en sus manifestaciones como intelectuales, cómo se daba la circulación de las ideas y cómo incidieron en el "establecimiento". En suma, se trató de resignificar, o cargar de nuevo sentido, los procesos culturales y las ideas que movieron a la intelectualidad de la época, a través del análisis de las características sociales que rodearon a esta generación y las características específicas que presenta cada personaje, tanto en relación con la propia producción científica, académica o humanística, los valores que expresaron, así como el impacto que lograron.

La generación estudiada consiguió constituir el *lugar para la autonomía* a través de promover obras que consideraban prioridad para afianzar la territorialidad; propició condiciones para instalar la modernización cultural en la región, a la vez que se interesó por redimir el papel de Pasto en la Independencia mediante la producción de numerosas obras históricas. En la primera década del siglo XX se implantaron nuevas instalaciones de corte positivista: universidad que preparaba ingenieros para el desarrollo vial, escuelas que enseñaban la técnica de hacer sombreros, junta de ornato para un mayor confort en la ciudad, Escuela Normal para formar maestras y maestros, escuela de artesanía y ornamentación que capacitaba a los obreros para trabajos más finos y exigentes, y todo aquello que permitiera adoptar nuevos hábitos propios de una ciudad en proceso de modernización.

Hacia los años veinte, cumplido el empeño de la *generación gestora*, las condiciones nacionales habían cambiado y al departamento de Nariño se le hizo cada vez más difícil lograr la modernidad soñada. Los *continuadores* se dedicaron a reconstruir la identidad regional a través de las historias locales y, de esta manera, integrarse culturalmente con el mundo. Su interés por la historia de la ciudad, las lenguas indígenas, la geografía, las tradiciones culturales, la cultura clásica y la literatura les posibilitó continuar con la constitución de un lugar, de un territorio y de nuevas dinámicas culturales.

La construcción del objeto de estudio

Uno de los elementos que abrieron el espacio de discusión en la construcción del objeto por investigar fue la escasez de estudios sobre la historia local y regional, ya que al poner el énfasis en las perspectivas locales se observaban profundos desajustes en relación con la historia nacional. En el caso del sur del país, con grandes dificultades de integración al Estado colombiano, los desajustes con las visiones nacionales eran más evidentes. Por ello, este trabajo se enfocó en la línea de rescatar de la invisibilidad a una localidad con una fuerte personalidad y una rica historia, enmarcada por un entorno geográfico desafiante. Se trata de la provincia de Pasto, ubicada en el sur de Colombia, cuya integración como región histórica al resto del país estuvo marcada por las dificultades no solo geográficas sino por la lealtad con la tradición, lo que llevó a que la independencia se produjera en esta región, en un claro enfrentamiento con los intereses del centro.

En este entorno, el aspecto sobre el que se focalizó la atención fue "tratar de comprender el proceso de constitución de las élites intelectuales de Pasto a comienzos del siglo XX y cómo su pensamiento y acción contribuyeron en la búsqueda del desarrollo regional y en la construcción de nuevas pautas de desarrollo social alrededor del proceso modernizador de la ciudad"[5]. La pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿qué fenómenos de tipo sociopolítico, económico, educativo y cultural se dieron en Pasto que propiciaron el surgimiento de una generación que sentó las bases para la creación del departamento y el consiguiente proceso modernizador en la región, en los inicios del siglo XX?

Como se expresa en el texto de la tesis, para dar respuesta a esta pregunta "se analizó el pensamiento filosófico-político y los valores e ideales que orientaban a las élites intelectuales y la concordancia con las tendencias modernizantes y de cambio social que se daban en ese momento en América Latina, en general, y en Colombia, en particular"[6]. Se analizaron también las condiciones económicas, sociales y culturales que

5 María Teresa Álvarez Hoyos, *Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930. Una generación decisiva* (Pasto: Editorial Universidad de Nariño - UPTC, 2007), 22.

6 *Ibíd.*, 23.

favorecieron el desarrollo de estas élites, la influencia que tuvo el poder religioso en el discurso y actuación de los intelectuales, la influencia que ejercieron las sociedades de pensamiento, los centros académicos e históricos y los intercambios personales y bibliográficos entre los intelectuales y eruditos de la época.

La hipótesis que determinó el hilo conductor de la tesis estableció, en primer lugar, que el colectivo de intelectuales que se conformó en Pasto a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX debía considerarse una *generación*. Esta *generación* compartió dos características fundamentales: su afán por introducir nuevas pautas de desarrollo social y procesos modernizadores en la región y su conciencia de redimir ante el país el papel que desempeñó Pasto en la etapa independentista.

> Este conflicto que agitó a la región a lo largo del siglo XIX y que fue acallado por la necesidad de integrarse al conjunto nacional, se constituyó en una marca cultural que impulsó a los intelectuales a desarrollar notablemente su interés por la historia, las lenguas y –en general– las humanidades con el fin de reivindicar, desde la cultura universal, su idiosincrasia y provincianismo frente a la cultura nacional[7].

La tarea modernizadora requería la puesta en práctica de nuevas formas de sociabilidad tales como las sociedades literarias y científicas, por lo cual esta *generación* creó las que fueron necesarias, del mismo modo que lo hicieron sus homólogos en el país y en Latinoamérica. Así mismo, encontraron en el periodismo la forma más expedita para transmitir sus ideas, imaginarios y valores, con cierto grado de autonomía para manifestar la inconformidad con la situación que experimentaban. Se puede afirmar que todos los miembros de la *generación* eran periodistas o publicistas, como se decía en la época.

La segunda hipótesis se refería al papel de la Iglesia católica, institución que estuvo implicada en gran parte de la vida de este colectivo, pues

> ya fuera activando o sancionando su participación, la Iglesia siempre intervino como un poder que exigía adhesión incondicional. De este modo, el influjo modernizador que habían recibido algunos sectores de

7 *Ibíd.*, 23, 24.

> la elite intelectual, a través de intercambios personales y bibliográficos (…) y que tendía a la introducción de una cultura citadina, moderna y cosmopolita se vio desvirtuada por el filtro impuesto por el poder religioso[8].

La tercera hipótesis acogió para esta generación lo planteado por Malcolm Deas acerca de la importancia de "la gramática, el dominio de las leyes y de los misterios de la lengua"[9], en el periodo de la hegemonía conservadora (1885-1930). A pesar de su formación en tales materias, la élite intelectual gestora de los cambios fue consciente de la necesidad de la formación tecnológica para las nuevas generaciones.

La historia de la cultura. Apoyos teóricos

La construcción del objeto de estudio se hizo paralelamente a la búsqueda de apoyos teóricos que permitieran explicar y comprender la existencia de esta generación en ese momento determinado de la historia de la región. En esta tarea, la ubicación del tema dentro del estudio de la historia de la cultura contribuyó a aclarar los modos como los individuos dependen unos de otros recíprocamente.

Según Juan Carlos Ruiz, la concepción de historia cultural que propone Chartier se puede definir como "la historia de las formas y mecanismos por los cuales las comunidades perciben y comprenden su sociedad y su historia"[10]; es por ello por lo que en este trabajo se concibe a los intelectuales como producto de una sociedad y una época, de una configuración histórica en la que operan las condiciones culturales y las experiencias vividas desde la juventud en espacios como el trabajo, las asociaciones, las prácticas religiosas y los movimientos culturales.

En el estudio de la historia de la cultura local, el concepto de "configuración", propuesto por Norbert Elías, era iluminador para comprender el mundo en que vivían los sujetos en estudio y para darse cuenta de

8 *Ibíd.*, 24.

9 Malcolm Deas, *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia política y literatura colombianas* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993), 28.

10 Juan Carlos Ruiz Guadalajara, "Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 24 n.° 93 (2003): 29. Redalyc, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709302

que las transformaciones a las configuraciones[11] de un momento dado dependen de la capacidad de transmisión del saber social aprendido que ha tenido una generación a las siguientes generaciones. La configuración social de la élite en estudio correspondía a una formación social de transición: sociedad agraria en proceso de urbanización conformada por propietarios rurales, comerciantes, políticos, clérigos, publicistas, funcionarios, campesinos y pueblo en general; todos ellos con interdependencias funcionales entre sí y con las restantes posiciones de la sociedad. Al respecto anota Chartier: "Por ello creo que la referencia a Norbert Elías es fundamental, porque reflexionó sobre interdependencias que tienen forma de configuraciones históricas, las cuales otorgan y limitan la inventiva intelectual y cultural"[12].

La *generación de 1904* no surgió propiamente por la aparición de sujetos con características especiales; fue el fruto de la confluencia de factores que introdujeron cambios en las costumbres e instituciones de la sociedad pastusa, tales como la lucha por la autonomía regional, la búsqueda de un mejor posicionamiento de Pasto en el conjunto nacional mediante la explicación de los sucesos en la etapa de la independencia o el clima intelectual alcanzado por algunas instituciones educativas. Estas transformaciones se fueron gestando a lo largo de casi un siglo y sus efectos solo se perciben al establecer comparación entre distintas generaciones.

> Sin embargo, el haber seleccionado a la élite intelectual como el objeto fundamental del estudio no significa considerar que la historia la hacen los 'héroes' o los 'grandes hombres', o que la investigación se basará en las obras o hazañas individuales. Se trata, por el contrario, de establecer las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de actores individuales y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquellas acciones toman importancia; o visto de otra forma, la élite intelectual no puede existir fuera

11 Configuración, formación o figuración: "*Figuración* es una formación social de tamaño variable (los jugadores de una partida de cartas, la sociedad de un café, una clase escolar, un pueblo, una ciudad, una nación), donde los individuos están relacionados unos con otros por un modo específico de dependencias reciprocas y cuya reproducción supone un equilibrio móvil de tensiones". Roger Chartier, *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1996), 88.

12 Chartier, citado por Noemí Goldman y Óscar Terán. "Entrevista a Roger Chartier". *Historia Caribe* 2 n.° 5 (2000): 139. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/270

> de una sociedad en concreto, ni la sociedad es un fenómeno que exista por fuera de los individuos que la conforman[13].

Al respecto, Elías anota que cuando se toma en consideración la estructura de la red de interrelaciones en que se encuentran inmersos todos los individuos en una época concreta, cuando se estudian con detenimiento los cambios de las instituciones en las que estos hombres viven, o las funciones que fundamentan su existencia social, se deja de pensar que estos cambios se han producido en un momento dado. Estas transformaciones requieren mucho tiempo y sus efectos "solamente son comprensibles estableciendo una comparación entre distintas generaciones y considerando las diferencias entre el destino social de los padres y el de los hijos por un lado y el de los padres y el de los nietos por otro"[14].

Al observar a distancia los cambios que experimentó la generación en estudio se puede advertir que hay fuerzas sociales como el sustrato cultural y las experiencias vividas desde la juventud en las que difícilmente se pueden observar cambios apreciables; sin embargo, transformaciones como las que resultan de la utilización de la prensa son elementos que permiten entablar discursos más neutrales desde el punto de vista afectivo, "sin que implique amistad o enemistad directa para ellos"[15], sin entrar en la agresión directa.

Para Cecilia Caicedo, la *generación de 1904* concentra el malestar que se había incubado desde el periodo independentista y se dedica a investigar las circunstancias que rodearon este proceso histórico, en especial la participación de Pasto en la campaña libertadora. En *Reto*, la Revista Cultural del Diario del Sur, expresaba:

> (…) pero el afán fundamental que mueve a los historiadores regionales es verificar, encontrar y explicar las causas profundas y verdaderas del realismo sureño, especialmente pastuso. Esto quiere decir que el historiador lugareño, con muy buen tino y mucho tiento dejó que transcurrieran ocho décadas y

13 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 25.
14 Norbert Elías, *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* (México: Fondo de Cultura Económica, 1997), 478-479.
15 *Ibíd.*, 485.

> los más hasta un siglo completo antes de llevar el conflicto guerrero al libro que lo historia[16].

En esta generación se verifica lo que postula Elías respecto al cambio en la forma como los hombres acostumbran a convivir. "Cambia la forma en que los hombres acostumbran a convivir y, por lo tanto, cambia su comportamiento, se modifica su conciencia y el conjunto de su estructura impulsiva. Las 'circunstancias' que se modifican no son algo procedente del 'exterior' de los seres humanos: son las relaciones entre los propios seres humanos"[17]. Ahora corresponde ensayar nuevas formas de relacionarse que estén acordes con las transformaciones que quieren introducir.

El testimonio de Miguel Triana al llegar a Pasto en 1906 evidencia los cambios que apreció:

Al llegar a Pasto tropezamos con un tren del Gobierno departamental, constituido por tres personajes de alto espíritu, a quienes no habíamos podido clasificar en los antiguos bandos; sin hiel, sin prejuicios, entusiastas, cariñosos fraternalmente con el adversario de ayer, y de alta competencia para el manejo de la cosa pública. ¿Cómo se comprende, pensábamos, que este Departamento haya nacido maduro a la vida autónoma? ¿Dónde está, por otra parte, aquel espíritu reaccionario, tan famoso, de que se acusa al Sur?[18].

La élite intelectual, que había luchado por la causa común de la autonomía regional y que había recibido influjos tanto de una educación de corte liberal como de corte conservador, aprendió a escribir en un registro de mayor tolerancia y concordia. Triana lo percibió así: "Una cosa más que Colombia no había columbrado antes hacia el Sur con la misma limpidez: una juventud ilustrada que se levanta sobre el horizonte, como una promesa de la Patria"[19].

16 Cecilia Caicedo, "Las últimas décadas del siglo XIX". *Reto, Revista Cultural del Diario del Sur,* 29 de junio de 1986.
17 Norbert Elías, *El proceso de la civilización*, 487.
18 Miguel Triana, *Por el sur de Colombia. Excursión pintoresca y científica al Putumayo* (Bogotá: Biblioteca Nacional de Cultura Colombiana. Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1950), 103.
19 *Ibíd.*, 102.

Teoría de las generaciones

El concepto de generación ha sido un tema relevante en las ciencias sociales y las humanidades, y una de las categorías más influyentes no solo en el debate teórico sino en la investigación sobre la juventud[20]. Entre los teóricos que más contribuyeron a desarrollar la teoría de las generaciones desde el pensamiento sociológico se encuentran Comte, Dilthey, Mannheim, Ortega y Gasset, y Marías. Según Leccardi y Feixa, "Mannheim consideraba las generaciones como dimensiones analíticas útiles para el estudio, tanto de las dinámicas del cambio social (sin recurrir al concepto de clase y el concepto marxista de interés económico), como para los 'estilos de pensamiento' y la actitud de la época"[21].

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*[22], *generación* es el "conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación".

En el estudio de la teoría de las generaciones, Marías considera que solo en Ortega esta hace parte de una "teoría general de la realidad histórica y social", concibiéndola no como un mero suceso histórico ya que las generaciones determinan efectivamente la articulación del cambio histórico[23]. El hombre nace inmerso en una realidad colectiva, no individual, que se impone a todo individuo quiera este o no; para Ortega la historia camina y procede por generaciones[24].

Ortega, con su visión elitista de la historia, donde es clave la relación entre minorías y masas, exponía:

> Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro, con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico

20 Carmen Leccardi y Carles Feixa. "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud". *Última Década*, 19 n.° 34 (2011): 11-32, 15 de febrero de 2020, http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002

21 *Ibíd.*

22 Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. (Madrid: RAE, 2019), 20 de febrero de 2020 https://dle.rae.es/generaci%C3%B3n?m=form

23 Julián Marías, *La estructura social. Teoría y método* (Buenos Aires: Emecé Editores, 1958), 61-73.

24 José Ortega y Gasset, *Ensayos sobre la "generación del 98" y otros escritores españoles contemporáneos* (Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1981).

> entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y por decirlo así, el gozne sobre el que ésta ejecuta sus movimientos (…) Y, en efecto, cada generación representa una altitud vital, desde la cual se siente la existencia de una manera determinada. Si tomamos en su conjunto la elevación de un pueblo, cada una de sus generaciones se nos presenta como un momento de su vitalidad, como una pulsación de su potencia histórica[25].

En 1923, Ortega planteó la idea de que las personas nacidas en la misma época comparten la misma *sensibilidad vital* y, "cuando algunos individuos que viven tiempos de crisis consiguen entender la nueva 'sensibilidad vital' y 'por primera vez tienen pensamientos con total claridad', se convierten en la generación decisiva con acólitos, porque pueden conectar con los cambios anhelados"[26].

La aplicación del concepto generación en esta investigación permitió ordenar la realidad de la cultura intelectual de Pasto, de modo que se pudieran percibir las tendencias predominantes, así como aquellos aspectos que aparecían borrosos o pasaban inadvertidos. "Para que se constituya una generación deben existir dos condiciones: que corresponda a un *hito histórico* y que se verifique un *encuentro temporal*"[27]. El hito histórico es el que se relaciona directamente con la misión para desarrollar por parte del colectivo generacional. Al respecto, Cerezo, refiriéndose a Ortega y a la generación de 1914, menciona: "[se dice que hay una generación] allí donde un grupo de hombres relativamente coetáneos, comparte una misma sensibilidad, un estilo existencial y, sobre todo, una misión. Subrayo este último factor, porque sin misión o empresa histórica no se da formalmente una conciencia generacional"[28].

Herramientas conceptuales para abordar el objeto de estudio

En el análisis del proceso de constitución de las élites intelectuales de Pasto se utilizaron las siguientes herramientas conceptuales o categorías, las cuales se transcriben del texto Élites intelectuales en el sur de Colombia:

25 José Ortega y Gasset, *El tema de nuestro tiempo* (Madrid: Espasa Calpe, 2003), 62-63.
26 Carmen Leccardi y Carles Feixa. "El concepto de generación", 25.
27 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 30.
28 Pedro Cerezo, "Ortega y la generación de 1914", *Revista de Occidente*, n.° 156 (1994): 6.

Élites intelectuales: se entiende por intelectuales, según la definición de Loaiza, ese "grupo de individuos difícil de clasificar socialmente, casi siempre ubicados en una situación intermedia en sus sociedades respectivas y que cumplen funciones exclusivas y sistemáticas de producción simbólica"[29]. A las élites intelectuales se les atribuye la tarea de elaborar y transmitir conocimientos, teorías, doctrinas, ideologías, concepciones del mundo o simples opiniones, que constituirán las ideas o sistemas de ideas de una determinada época y de una determinada sociedad.

Generación: unidad cultural propia, que sigue un ritmo específico y perfectamente determinable, la cual, a pesar de sus imperfecciones, es una de las pocas que puede dar respuesta a una característica manifiesta de los movimientos intelectuales que comparten una zona en común de fechas de nacimiento, una comunidad espacial y un contacto vital, que juntos significan una comunidad de destino, una unidad de estilo vital.

Sustrato cultural: hace referencia a la continuidad de unas ideas dentro de una región, las grandes ideas colectivas, las lentas variables, en fin, a todo aquello que, a pesar de su invisibilidad, siempre está presente en la base de toda construcción ideológica y que por cotidiano y automático se vuelve inconsciente.

Proceso modernizador: esta categoría alude a la fe en el progreso infinito del conocimiento, a la búsqueda de mejoras sociales y morales dentro de los ideales de la Ilustración. La historia de América Latina en el siglo XIX giró alrededor de la implantación del modelo modernizador y del conflicto cultural resultante. En el caso de las élites intelectuales de Pasto, estas lucharon por poner en marcha procesos modernizadores en la ciudad y en las instituciones, pero cuidando de no generar ruptura con las configuraciones sociales tradicionales.

Formas de sociabilidad: también denominadas sociedades de pensamiento, fueron el principal medio de difusión de la modernidad, pero mantuvieron la configuración de las tertulias y de las sociedades económicas de amigos del país. A través de ellas, los habitantes accedieron

29 Gilberto Loaiza Cano, "Hombres de sociedades (masonería y sociabilidad político intelectual en Colombia e Hispanoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX)", *Historia y Espacio* n.° 17 (2001): 95.

a la práctica de la política moderna y tuvieron contacto con las nuevas ideas, los imaginarios y los nuevos valores. Las formas de sociabilidad modernas más comunes fueron: las tertulias, las academias, las sociedades literarias, las logias masónicas, las sociedades económicas y en general, todas las sociedades de pensamiento, cuya finalidad fuera pensar y departir en común, llegar a una opinión conjunta.

Transformaciones civilizatorias: se refiere a transformaciones del comportamiento y de la sensibilidad, en una dirección determinada: "Lo que se transforma en ese proceso que llamamos historia es, (…) las relaciones reciprocas de los seres humanos y la modelación de los individuos en ellas"[30]. Las regulaciones del aparato psíquico se inculcan a los niños de forma cada vez más diferenciada y estable, como una autocoacción de la que no pueden liberarse conscientemente.

Clima intelectual: esta categoría alude al encuentro en las aulas, o en sus alrededores, de la generación en estudio, la cual se formó dentro del espíritu de búsqueda de la autonomía para la región y la necesidad de introducir procesos modernizadores. Las sociedades de pensamiento, el cultivo de las humanidades, el arte y las ciencias, el trabajo periodístico, los viajes de estudio, la adquisición de imprentas y la creación de instituciones educativas como la Universidad de Nariño, demuestran el ambiente intelectual que vivieron y fomentaron los intelectuales en estudio[31].

Herramientas metodológicas

El método de la prosopografía o biografía colectiva permitió un acercamiento, no solo a la vida individual de cada uno de los personajes pertenecientes a la *generación de 1904*, sino también describir el entorno en el que se desempeñó el biografiado. El estudio colectivo de los personajes llevó a reconstruir las condiciones que rodearon a esta generación: las influencias predominantes y los entornos familiares, los procesos de formación, las ocupaciones que ejercieron, las motivaciones con respecto al desarrollo de la región y sus propuestas modernizadoras, la participación en la vida política y cultural de la ciudad, las prácticas

30 Norbert Elías, *El proceso de la civilización*, 488-489.
31 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 29-33.

asociativas y su actividad como escritores, tanto en la prensa como de obras históricas o de otro tipo.

Lawrence Stone, uno de los principales impulsadores del método, expresa lo siguiente:

> La prosopografía es la investigación retrospectiva de las características comunes a un grupo de protagonistas históricos, mediante un estudio colectivo de sus vidas. El método que se emplea es establecer un universo de análisis, y luego formular una serie uniforme de preguntas −acerca del nacimiento y la muerte, el matrimonio y la familia, los orígenes sociales y la posición económica heredada, el lugar de residencia, la educación, el monto y fuente de la riqueza personal, la ocupación, la religión, la experiencia en cuanto a un oficio, etcétera−. Posteriormente, los diversos tipos de información sobre los individuos comprendidos en este universo, se combinan y se yuxtaponen, y se examinan para buscar variables significativas. Se evalúan con respecto a sus correlaciones internas y a sus correlaciones con otras formas de conducta o de acción. La prosopografía se utiliza como una herramienta para abordar dos de los problemas más importantes de la historia. El primero concierne a las raíces de la acción política… y el segundo se refiere a la estructura y a la movilidad sociales[32].

Se realizó el análisis prosopográfico sobre un universo de veintidós intelectuales, correspondiente a la *generación de gestores y continuadores.* A la *generación precursora*, compuesta de cuatro personajes, se le hizo un estudio previo en detalle, dada la importancia del papel ejercido sobre las siguientes generaciones.

Se detallan a continuación los miembros de la élite intelectual de Pasto, según su relación con la *generación de 1904* (Tabla 2):

32 Lawrence Stone, *El pasado y el presente* (México: Fondo de Cultura Económica, 1986), 61.

Tabla 2. Ubicación de la élite intelectual de Pasto, según su relación con la *generación de 1904*

Nombre	Fecha de nacimiento	Precursores	Gestores	Continuadores
Ángel M. Guerrero Rosero	1828 – 1904	X		
Benigno Orbegozo	1839 - 1903	X		
Higinio Muñoz	1833 – 1906	X		
Wenceslao Gálvez	1842 – 1887	X		
Adolfo Gómez	1848 – 1916	X		
Gustavo S. Guerrero	1848 – 1927	X		
Modesto Santander	? - 1932	X		
Alejandro Santander	1849 – 1905	X		
Arístides España	1850 – 1901	X		
Ildefonso Díaz del Castillo	1855 – 1926	X		
Rosendo Mora	1857 – 1901	X		
Enrique Muñoz	1858 – 1917	X		
Bernardo de la Espriella[33*]	? - 1907	X		
Luciano Herrera	1860 – 1940		X	
Benjamín Guerrero	1862 – 1940		X	
Arístides Gutiérrez	1862 – 1938		X	
Ángel María Guerrero G.	? - 1934		X	
Nicolás Hurtado	? - 1929		X	
Eliseo Gómez Jurado	1864 – 1951		X	
Gonzalo Miranda	1865 – 1924		X	
Julián Bucheli	1865 – 1935		X	
Daniel Zarama	1865 – 1923		X	
Fortunato Pereira*	1866 – 1936		X	
Justo Guerra	1866 – 1935		X	
Tomás Hidalgo	1867 – 1895		X	
Manuel María Rodríguez	1868 – 1935		X	
Samuel Jorge Delgado	1870 – 1936		X	

33 Entre los intelectuales que hicieron parte de esta generación se encuentran Bernardo de la Espriella y Fortunato Pereira Gamba. El primero, cartagenero, influyó en la adecuación de condiciones para el desarrollo industrial, el pensamiento liberal y la participación en actividades en pro de la ciudad. El segundo, bogotano, tuvo un importante papel en la puesta en marcha de la Facultad de Ingeniería y Matemáticas y en numerosas obras de adelanto en la región.

Nombre	Fecha de nacimiento	Precursores	Gestores	Continuadores
José Rafael Sañudo	1872 – 1943		X	
Benjamín Belalcázar	1876 – 1944		X	
José Rafael Zarama	1877 – 1941		X	
Luis Felipe de la Rosa	1887 – 1844			X
Leopoldo López Álvarez	1891 – 1940			X
Sergio Elías Ortiz	1894 – 1976			X
Jorge Buendía	1895 – 1991			X

Fuente: elaboración propia.

Esta generación tuvo su apogeo en la primera década del siglo XX, bajo el gobierno de Rafael Reyes y la administración de Julián Bucheli, quien fue el epónimo de la generación en estudio. En los años siguientes surgieron nuevos intelectuales, muchos de ellos discípulos de los *gestores* de la *generación de 1904*, cuyas realizaciones descollaron a nivel local, nacional e internacional.

La gestación de una generación

La gestación de la generación en estudio estuvo dinamizada por los acontecimientos que sucedieron en Pasto en el proceso de la independencia, hechos que incidieron de manera determinante sobre la forma como la provincia se va a relacionar con el país en el siglo XIX y en las preocupaciones intelectuales de muchos de los integrantes de la élite intelectual. Una de las formas que adoptaron para solucionar este conflicto fue dar rienda suelta a la escritura, tratando de "exorcizar" los fantasmas de aquel conflicto no resuelto.

Un conflicto no resuelto

Durante el siglo XVIII el Imperio español, bajo la dinastía de los Borbones[34], puso en marcha un ambicioso plan de reformas con el fin de lograr una administración más efectiva y la reactivación económica que requería en los campos político, económico y cultural. En las colonias

34 Corresponden al siglo XVIII los monarcas Felipe V (1701-1746), Fernando VI (1746-1759), Carlos III (1759-1788) y Carlos IV (1788-1808).

españolas, las reformas pretendían modernizar y centralizar la administración, con lo cual se obtuvieran mayores transferencias a la metrópoli, así como un mayor control del poder por parte de los funcionarios de la Corona[35]. Los ingresos de España se incrementarían con una explotación económica más intensa y efectiva de América, lo que le permitiría enfrentar las guerras con Inglaterra, que iniciaba la Revolución Industrial y pretendía consolidar su poder económico en el mundo[36].

Como resultado de los cambios implantados en los territorios americanos, se suscitaron tensiones que desembocaron en rebeliones de diversa magnitud contra las medidas impuestas y contra los funcionarios que las aplicaban. Entre las más destacadas, se mencionan la "gran insurrección andina" de Túpac Amaru y Túpac Katari en la sierra peruana, en 1780, y la de los Comuneros del Socorro en la Nueva Granada en 1781. Sin embargo, en los distritos de Pasto, Barbacoas y Patía ocurrieron "por lo menos una docena de motines, asonadas y rebeliones, ocasionadas por diversos motivos, entre los cuales se destacan los de orden fiscal y político"[37], aunque la mayoría de estos han sido ignorados por la historiografía nacional colombiana.

La calma reinó hasta 1808 cuando se conoció la noticia de la abdicación del rey Carlos IV en favor de su hijo Fernando VII y la posterior invasión de los franceses, quienes llevaron cautiva a la familia real hacia Bayona e impusieron un "rey intruso". Se conoció, asimismo, de la formación de la Junta Suprema de España e Indias en Sevilla para gobernar el reino hasta el regreso del legítimo soberano[38].

La resistencia de las comunidades indias a las duras condiciones de opresión a que las había sometido el régimen colonial, y la lucha por la defensa de la configuración social y cultural en la que habían logrado la supervivencia de algunas de sus instituciones, costumbres y creen-

35 Hans-Joachim König, *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856* (Santafé de Bogotá: Banco de la República, 1994).

36 Rosa Isabel Zarama Rincón, *Historia de la vida cotidiana en San Juan de Pasto, 1770-1810* (Pasto: Biblioteca del Centenario, 2005).

37 Jairo Gutiérrez Ramos, *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824)* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007), 17, 18.

38 Gerardo León Guerrero, *Pasto en la Guerra de Independencia, 1809-1824*, Vol. 2 (Santa Fe de Bogotá: Tecnimpresores, 1994).

cias, las llevó a oponerse a cualquier intento de modificación de sus ya maltrechas condiciones de vida. Es por esto por lo que las explicaciones a la sublevación de los indios contra el modelo republicano no se pueden estudiar sino en el marco de su propia configuración social y cultural.

Los indios de Pasto se enfrentaron a los ejércitos republicanos en defensa de un modo de vida al que debieron adaptarse con enormes dificultades y sacrificios a lo largo del periodo colonial, pero que había demostrado que podía garantizar los mecanismos adecuados para la producción y reproducción material y simbólica de cada grupo, y que el nuevo orden republicano amenazaba destruir: las 'comunidades campesinas corporativas y cerradas' que eran los *pueblos de indios*[39].

La instalación de la Junta de Quito en 1809, cuya intención era gobernar las provincias que dependían de la Real Audiencia y la Presidencia de Quito y romper los lazos de unión con España, suscitó estupor y rechazo en Pasto, motivo por el cual informaron al gobernador Tacón, residente en Popayán, sobre el peligro que corría la provincia de Pasto. La Junta invitó mediante circular a todos los cabildos dependientes de la Audiencia.

El cabildo de Pasto y el de Barbacoas contestaron negándose a todo "y exhortando a la Junta a la obediencia del antiguo orden de cosas" y decretaron que "toda persona de toda clase de edad y condición, incluso los dos sexos, que adhiérese o mézclase por hechos sediciosos o comunicaciones en favor del Consejo Central, negando la obediencia al rey, será castigado con la pena del delito de lesa majestad"[40]. Para la élite de Pasto la invitación de los quiteños respondía a su intención de "facilitar un asalto a los pueblos de su jurisdicción y a su integridad territorial"[41].

El primer combate entre quiteños y pastusos, "primero de sangre en Colombia, durante la Independencia"[42], se dio en Funes el 16 de octubre de 1809, en el lugar denominado Mejicos o Tarabita, con la victoria de los pastusos.

39 Jairo Gutiérrez Ramos, *Los indios de Pasto contra la República*, 32.

40 José Rafael Sañudo, *Estudios sobre la vida de Bolívar* (Santafé de Bogotá: Planeta, 1995), 19-20.

41 Jairo Gutiérrez Ramos, "La Constitución de Cádiz en la provincia de Pasto, Virreinato de la Nueva Granada, 1812-1822". *Revista de Indias* 68 n.° 242 (2008): 208.

42 José Rafael Sañudo, *Apuntes sobre la Historia de Pasto. Cuarta parte. La Independencia (1808 a 1832)* (Pasto: Biblioteca del Centenario, Gobernación de Nariño, 2005), 21.

Gómez Hoyos comenta la posición del Pasto realista, que aspiraba a ser recompensado por su lealtad al soberano:

> ¿Con qué idealismo quijotesco anhelaban los buenos Regidores pastenses, en su Representación al rey de 12 de noviembre de 1809 –escrita como todas sus notas y manifiestos en un castellano impecable– cobrarle la victoria de Funes, primera acción bélica de la Independencia americana? 'Y suplicamos a V. Majestad los individuos de este Cabildo de Pasto, en nombre de todos los vecinos y ciudadanos, se digne tener en la más alta consideración a esta ciudad, bajo de vuestra real protección (…); que se establezca aquí el Tribunal de la Real Audiencia, o a lo menos la residencia de la Mitra, con un colegio para estudios mayores, para que no dejen de instruirse para el bien público y de la monarquía, los finos talentos que produce este suelo; concediéndole una frontera fortalecida con un cuerpo de tropas (…)'. Solicitudes que se han de repetir más tarde en los momentos de triunfo de sus armas; para recibir únicamente ascensos honoríficos y condecoraciones inútiles, palabras falaces y adulaciones frías, que caían sobre una población herida en su economía, desangrada en sus cuerpos, amargada en sus almas, solitaria en medio del odio circundante[43].

Entre las causas que determinaron el realismo pastuso, Van Young, citado por Gutiérrez, señala que es la "lucha por la supervivencia de ese tipo de configuración social y cultural particular lo que permite entender y explicar la resistencia enconada de los indios a cualquier intento viniera de donde viniese, del rey o de la 'patria', por alterar su funcionamiento o supervivencia". La defensa de sus comunidades, ya fuera con la apariencia de "monarquismo", "fanatismo religioso", o contra las reformas Borbónicas, ocultan "el estallido de tensiones locales inveteradas y no resueltas", de tal modo que "la Iglesia y el rey no eran símbolos de conformidad sino de resistencia"[44].

Lo que debió ser el final de las guerras de Pasto, cambió de rumbo con la aparición de las guerrillas de Agustín Agualongo, general de los ejércitos

43 Rafael Gómez Hoyos, "Visión histórica de la ciudad de Pasto", *Boletín de Historia y Antigüedades*, 57 N.°s 672, 673, 674 (1970): 659-660.

44 Jairo Gutiérrez Ramos, *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824).* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007), 25-26, 29.

del rey. Estas consistían en milicias o grupos móviles, que se escondían en un terreno bien conocido, bastante impopulares entre la aristocracia y entre el clero, que acaba excomulgándolos.

> Se trata de una consecuencia inesperada pero lógica del largo periodo de imposición de una ideología agresivamente reaccionaria a la población pastusa: frutos tardíos y perversos de los sermones de un Jiménez de Enciso, que ya ha regresado a Popayán y se ha vuelto republicano, de las proclamaciones de una aristocracia que hablaba del Rey pensando en sí misma, en la mente de campesinos que no entendieron que los intereses de Pasto han cambiado[45].

La rebelión de Agualongo tuvo consecuencias más catastróficas que los trece años de guerras anteriores, pues los conflictos se agudizaron y la economía se vio terriblemente afectada; las retaliaciones por las insurrecciones dieron pie a episodios como la actuación del batallón *Rifles* al mando de Antonio José de Sucre, al tomarse Pasto a sangre y fuego el 24 de diciembre de 1822, o por el intento de la guerrilla de tomarse a Barbacoas, en el que se quemaron 72 casas.

José Rafael Sañudo, en su obra *Estudios sobre la vida de Bolívar,* basado en la narración de O'Leary, relató así la incursión del batallón *Rifles:*

> En la horrible matanza que siguió, soldados y paisanos, hombres y mujeres fueron promiscuamente sacrificados; y se entregaron los republicanos a un saqueo por tres días, y a asesinatos de indefensos, robos y otros desmanes; hasta el extremo de destruir como bárbaros al fin, los archivos públicos y hasta los libros parroquiales, cegando así tan importantes fuentes históricas. La matanza de hombres, mujeres y niños, se hizo, aunque se acogían a las iglesias; y las calles quedaron cubiertas de los cadáveres de los habitantes; de modo que el tiempo de los Rifles es frase que ha quedado en Pasto, para significar una cruenta catástrofe[46].

Esta guerra de guerrillas se prolongó hasta 1824, cuando tuvo lugar la última batalla por la instauración de la República –el 1 de junio de

45 Jean Pierre Minaudier, "Pequeñas patrias en la tormenta: Pasto y Barbacoas a finales de la Colonia y en la Independencia", *Historia y Espacio* 3 n.°s 11 y 12 (1987): 163-164.

46 José Rafael Sañudo, *Estudios sobre la vida de Bolívar*, (Santafé de Bogotá: Planeta, 1995), 290.

1824–, entre el ejército de campesinos, indios y negros, al mando de Agualongo, y las tropas republicanas al mando de Tomás Cipriano de Mosquera. Al huir hacia el Patía, fue apresado por José María Obando, quien lo condujo a Popayán donde fue fusilado el 13 de julio de 1824. No alcanzó a enterarse de su nombramiento como General de Brigada de los Ejércitos del Rey conferido por cédula real[47].

Cecilia Caicedo en su análisis de este periodo plantea que la narración de Sañudo muestra cómo seguían presentes los demonios que agitaron a la región de Nariño desde la etapa fernandista, avivando un conflicto aún no superado:

> La historia escrita por Sañudo recuerda este episodio que se convirtió en la marca cultural más fuerte de Nariño, una marca terrible pero también una marca de arrogancia del nariñense que defiende lo suyo, un sustrato cultural que golpea y modifica y se va subsumiendo en el colectivo. El momento fundacional, la constitución de la civilidad colombiana enfrentó en Nariño una dura contradicción, puesto que era el encuentro con la modernidad que proponía Bolívar frente a la defensa de lo que le había ocurrido a Pasto en el año de 1822 –la Navidad trágica con Sucre y el batallón Rifles–. Sin esta comprensión no se puede entender lo que pasa en el siglo XX, ni cómo es que se aborda la modernidad. Esta marca cultural es la tensión que invita a luchar y a expresarse de una manera muy dura y al mismo tiempo a reconcentrarse en sí mismo, demostrando que no se ha dirimido el conflicto (…) porque la cultura maneja conflictos no resueltos[48].

El conflicto fue acallado por la necesidad de integrarse al conjunto nacional, sin embargo, seguía en la base de muchas explicaciones y justificaciones a la difícil situación que tuvo que atravesar la provincia en el siglo XIX[49]. Las élites intelectuales encontraron en la escritura de obras históricas la mejor forma para explicar las causas del realismo sureño.

47 Jaime Álvarez, "Agustín Agualongo". En *Manual Historia de Pasto*, editado por Academia Nariñense de Historia (Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1996), 222-223.
48 Cecilia Caicedo Jurado, entrevistada por Maria Teresa Alvarez Hoyos, julio 5 de 2000.
49 *Ibíd.*

El periodismo: una escuela que prepara y dispone las fuerzas

El periodismo y la imprenta fueron elementos civilizadores de primer orden, cuyo papel fue crucial para el desarrollo sociopolítico de las naciones y regiones en particular. Para José Luis Romero el periódico fue un instrumento clave de la vida intelectual del siglo XIX, en el que se estrenaron poetas, prosistas y ensayistas gracias a que todas las ciudades de algún desarrollo contaban con numerosos medios de expresión[50].

El periodismo era la forma de comunicación más expedita para pensar en un proyecto colectivo, para contribuir a la educación y cultura de la ciudad, para fomentar las industrias y tareas en pro del progreso y, más aún, para que los intelectuales impulsaran la empresa de lograr la autonomía regional. "Sin duda alguna si Pasto conservó su fe en el porvenir y si marchó adelante en busca de su destino por sobre vallas imposibles como la de su total incomunicación con el mundo exterior y si ha realizado una gran faena histórica, en gran parte debemos atribuir esa superación de esfuerzo al estímulo y al impulso que supo imprimirle la prensa en el siglo pasado"[51].

La joven generación recibió la influencia de la *generación precursora* respecto a la utilización del periodismo, como la herramienta más adecuada para transmitir las ideas e iniciativas que consideraban prioritario llevar a cabo. Como anotaba Manuel María Rodríguez acerca de la importancia del periodismo, joven que más tarde hará parte de la *generación gestora*:

> Convencidos cada vez más de la grande misión del periodismo y de la trascendencia y eficacia de sus influencias (…) continuaremos trabajando en nuestro cometido, desnudos de toda presunción; mirándolo solo como una escuela que dispone y prepara nuestras fuerzas, y nos pone en aptitud de ofrecer, más tarde, en otras proporciones, lo corto muy corto que hoy ofrendamos en aras del deber[52].

50 José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (México: Siglo XXI Editores, 1976), 246.

51 Sergio Elías Ortiz, "El periodismo en Pasto, durante el siglo XIX". *Cultura Nariñense*, 5 n.° 45 (1972): 64.

52 Manuel María Rodríguez, "El Precursor", *El Precursor,* n.° 11, 1 de mayo de 1887.

Entre 1837 y 1899 se registran en Pasto cincuenta y cinco periódicos, lo que refleja que los escritores y publicistas[53] de la época tenían muy claro su papel como agentes de civilización y de progreso. En cuanto a las imprentas, se destaca la importada por el Colegio Académico en 1854, comprada por el industrial Agustín Ramírez, quien la completó con otra que introdujo del exterior en 1871. En esta imprenta se publicaron la mayor parte de los periódicos, hojas sueltas y folletos hasta 1906, cuando se dio al servicio la Imprenta del Departamento. Alejandro Santander fue el personaje que más contribuyó al periodismo en la ciudad y desde muy joven, cuando tenía solo veinte años, ya se pronunciaba sobre el tratamiento discriminatorio que se hacía de Pasto en los textos nacionales[54].

Los periódicos que más contribuyeron a la conformación de los grupos de intelectuales en la segunda mitad del siglo XIX fueron: *La Primavera*, *El Precursor y El Bien Público.* El periódico *La Primavera*[55] (1869-1971) "es una muestra del 'fervor literario' de Pasto a mediados del siglo XIX, cuyo contenido y formato eran una buena imitación de las revistas bogotanas de la época"[56]. Ortiz menciona entre los colaboradores a Higinio Muñoz, un gran talento de la región dedicado a la geografía, quien ilustraba los escritos con grabados elaborados por él mismo. Esta publicación fue "un verdadero milagro de buen gusto, de solidaridad y de empeño por realizar una obra de difusión literaria, sin exclusivismos partidaristas. De haber permanecido fieles a ese programa, los fundadores de *La Primavera*, sin duda alguna, habríamos tenido literatos de fuste formados en esa escuela de periodismo"[57].

El periódico *El Precursor* (1886-1888) fue el órgano de expresión de la *Escuela Literaria*, sociedad literaria dirigida por Benigno Orbegozo en el Colegio San Felipe Neri de Pasto, quien fue el educador de la generación que dio paso a la creación del departamento de Nariño. "Se formaba entonces un núcleo selecto de jóvenes del lugar, a la sombra del notable

53 Nombre atribuido en la época a los periodistas.
54 María Teresa Alvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia.*
55 Dirigido por Isaac E. Pazos, Juan Clímaco Burbano, Juan Florencio Gálvez, Aristides España, Floresmilo G. Zarama, Alejandro Santander.
56 Sergio Elías Ortiz, "Noticia sobre la Imprenta y las publicaciones del Sur de Colombia durante el siglo XIX", *Boletín de Estudios Históricos* 6 n.os 66 y 67, suplemento n.° 2 (1935): 51-52.
57 Sergio Elías Ortiz, "El periodismo en Pasto, durante el siglo XIX". *Cultura Nariñense*, 5 n.° 45 (1972): 63.

educador español, señor Orbegozo y por lo mismo, la publicación que nos ocupa, refleja la seriedad de los estudios que se hacían entonces bajo los auspicios de tan ilustre maestro"[58].

A juicio de Sergio Elías Ortiz, *El Precursor* fue uno de los periódicos más notables de los publicados en Pasto en el siglo XIX. Los integrantes de la *Escuela Literaria* eran conscientes del poder civilizador de la literatura: "la literatura forma y alimenta la intelectualidad de los pueblos, los levanta, los hace participar de la vida de la idea, que no han de vivir únicamente del positivismo"[59]. Como órgano civilizador, llamaron la atención sobre los problemas de aseo y ornato de la ciudad, impulsaron la idea de abrir un camino hacia el Pacífico, para lo cual convocaron a los "pudientes de Pasto, Túquerres y Obando para que formen una asociación con el objeto de pedir privilegio para la apertura de un camino de herradura"[60], y se pusieron al servicio de tal empresa. Realizaron actividades artísticas para conmemorar "los fastos inmortales de nuestra historia" y trataron de poner en contacto al público con las composiciones artísticas y literarias, pues "ya que no es posible que todos adquieran los conocimientos necesarios para juzgar con acierto, es conveniente formar el gusto a fuerza de oír"[61].

El Bien Público fue un "Semanario de Política, Industrias, Literatura, Noticias" cuyo objetivo era dar voz y opinión a las necesidades de las provincias del sur del Cauca. Sirvió como medio canalizador de las ideas alrededor de la causa decimista y el logro de la autonomía departamental, y se propuso tratar todas las cuestiones de importancia pública "de una manera levantada, decorosa y seria"[62]. Se lo considera el mejor periódico de Pasto en el siglo XIX, con un equipo de redacción integrado por intelectuales de mucha valía. "El método que adoptaron los directores del periódico para difundir la causa de los pueblos del sur, dentro de un espíritu de elevada imparcialidad, fue solicitar y publicar los conceptos emitidos por personas de trayectoria intelectual en el país, conocedores de

58 Sergio Elías Ortiz, "Noticia sobre la Imprenta y las publicaciones", 144-146.
59 "El buen gusto", *El Precursor*, n.° 28, 15 de enero de 1888.
60 Benjamín Guerrero, "Movámonos". *El Precursor,* n.° 14, 15 de junio de 1887.
61 "El buen gusto", *El Precursor*, n.° 28, 15 de enero de 1888.
62 "Comunicación de Adolfo Gómez a Manuel María Rodríguez", *El Bien Público*, n.º 6, 3 de febrero de 1894.

las características de la región"[63]. Entre estos enviaron sus colaboraciones el general Rafael Reyes, Miguel Samper, Francisco Groot, Próspero Pereira Gamba, Pedro Nel Ospina y Francisco de P. Muñoz.

Las sociedades de pensamiento

La reconstrucción del conjunto de relaciones de los intelectuales se hizo posible en gran parte a la identificación de las sociedades de pensamiento que crearon o en las que participaron; estas fueron como el termómetro de la época que indicaba hacia dónde giraban los intereses de los biografiados. La *generación de 1904* entendió que su misión se desarrollaría siempre y cuando lograran establecer vínculos y prácticas asociativas donde "la perspectiva del individuo tenía que ser superada por la perspectiva de lo colectivo"[64]. Entendió también, como anota Loaiza acerca de su estudio sobre Manuel Ancizar, que "sus acciones eran las acciones de una élite que se sentía predestinada para cumplir funciones centrales"[65].

La nota distintiva de las sociedades que se crearon en Pasto a fines del siglo XIX y comienzos del XX fue la preocupación por la "mejora de su país". El avance de la modernidad social que estas agrupaciones introdujeron se caracterizó por el ejercicio de nuevas prácticas sociales que se identificaron por la igualdad social y la prohibición de prelaciones, la búsqueda del interés general y el beneficio común y las prácticas democráticas[66]. Como anota Guerra, las nuevas formas de sociabilidad favorecieron redes de intercambios entre quienes compartían una sensibilidad común, la creencia en el progreso, el mismo aprecio de lo útil y en las prácticas societarias ejercían el libre sufragio, la igualdad entre los miembros y el respeto por la opinión ajena[67].

Las sociedades de mayor trascendencia en la época fueron: la Sociedad Filológica, la Escuela Literaria y el Centro Iberoamericano.

63 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia.*

64 Gilberto Loaiza Cano, "Itinerario de mis prácticas de historiador", en *Los historiadores colombianos y su oficio. Reflexiones desde el taller de la historia*, compilado por José David Cortes Guerrero, Helwar Hernando Figueroa Salamanca y Jorge Enrique Salcedo Martínez (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017), 31-47.

65 *Ibíd.*, 43.

66 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 160.

67 François-Xavier Guerra, *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas* (Madrid: Editorial Mapfre, 1992), 101.

La Sociedad Filológica

Alejandro Santander en su obra *Biografía de D. Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto* detalla los pormenores de la creación y desempeños de la Sociedad Filológica. Fue fundada en 1872 por jóvenes de ambos partidos y su objeto era "hacer estudios literarios, hacer práctica de la tolerancia política y acrecentar la biblioteca pública que ha empezado a formar[68]. Además de esto, debía "servir de lazo de unión entre los asociados [y] celebrar varias fiestas, entre ellas el 17 de julio de cada año, en conmemoración del aniversario de la fundación de la ciudad, por Lorenzo de Aldana el 17 de julio de 1539"[69].

Fue un "centro cultural que dio honra al país", en el que se realizaba el "estudio constante de literatura y ciencias filosóficas en sesiones ordinarias para sus miembros". Organizó una magnífica biblioteca en una pieza cedida por el Concejo en la Casa Municipal, con donaciones aportadas por "los amantes de la instrucción", procedentes de Pasto, Popayán, Barbacoas, Túquerres e Ipiales. Se publicó un "catálogo comprensivo" de los libros y sus donantes, cuyo número ascendía a 208 obras en 438 volúmenes y 110 folletos, por un valor total de 550 pesos[70].

> La biblioteca de la Sociedad Filológica fue una iniciativa filantrópica que organizaron los miembros de la Sociedad entre ellos los hermanos Santander, los hermanos Gálvez y otros varios que se habían reunido en torno al periódico La Primavera. La biblioteca ya recibía donaciones en 1876 las cuales eran publicadas en El Sur Liberal. Entre estas se destacan libros de gramática en varios idiomas, historia nacional y regional, libros de religión, literatura, filosofía, jurídica, medicina, entre otros[71].

Entre sus miembros se citan al obispo de Pasto, Manuel Canuto Restrepo –miembro honorario desde marzo de 1872–, Wenceslao Gálvez, Lino Guerrero, Alejandro Santander, Agustín Ramírez, Anselmo Figueroa

68 Alejandro Santander, *Biografía de D. Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto* (Pasto: Imprenta de Gómez Hermanos, 1896), 120.
69 Sergio Elías Ortiz, "Noticia sobre la Imprenta y las publicaciones", 116-117.
70 Alejandro Santander, *Biografía de D. Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto*, 120-122.
71 Hugo Alonso Plazas y Jennifer Alejandra Castellanos, "Región de letras: desarrollo de la industria editorial de Pasto en el siglo XIX". *Tendencias*, 19 n.º 1 (2018): 108. http://dx.doi.org/10.22267/rtend.181901.89i

–presidente de la Sociedad en 1882 y 1887–, Florentino Paz, Modesto Santander, José María Rojas Polo, José María Navarrete, Gustavo Guerrero, Tomás Hidalgo, general Reinaldo de la Rosa, José María Fajardo y Elías Hinestrosa. En enero de 1872 se nombró miembro honorario a Manuel María Mosquera, quien hizo una donación de libros para la Sociedad[72]. Vicente Pérez Silva anota que en la Sociedad Filológica se dio "efectiva participación a la mujer"[73].

La Escuela Literaria

Benigno Orbegozo Ruiz, nació en Ponce, Puerto Rico, el 28 de febrero de 1839[74], e ingresó a los 10 años al seminario de los jesuitas en Bogotá. Permaneció durante dieciocho años en la Compañía de Jesús, y tuvo la experiencia de ser educador en varios lugares de América Latina: Puerto Rico, Guatemala, Santo Domingo y Ecuador y en España[75]. Su experiencia le sirvió para adoptar la figura más adecuada para motivar a los jóvenes: las sociedades intelectuales. Así fue como en 1886 en Pasto fundó la *Escuela Literaria*, ya que consideraba con mucha razón, que la "literatura ejercía influencia social civilizadora".

A la *Escuela Literaria* pertenecía un grupo de jóvenes entre diecinueve y veintidós años, que cursaban los años escolares y podían dedicar a la redacción de textos para el periódico *El Precursor* el tiempo que sobraba de las tareas como colegiales: "(…) estudiantes que solo pueden dedicar á la redacción el escaso tiempo hurtado á sus ocupaciones ordinarias, y cuyas producciones no son sino el paso de entrada á los dominios republicanos de las letras, ó el grito primero y expontáneo [sic] de su entusiasta y briosa juventud, ó la voz anticipada de su anhelo por el progreso de la patria; pero siempre ensayos"[76].

Sobre el origen de las Escuelas Literarias, Javier Rodrizales anota:

72 Sociedad Filológica de Pasto. *Documentos de la Sociedad Filológica de Pasto*, 25 de enero de 1872, 5 de agosto de 2020 https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/21080
73 Vicente Pérez Silva, "San Juan de Pasto", *Credencial Historia*, n.º 226 (2008).
74 Monica Andrea Rincon y Silianna Diaz, *Benigno Orbegozo*, Cali, marzo de 2021, 10 de febrero de 2022, https://www.calameo.com/read/0066958967c7fee527c2f
75 *Ibíd*.,18-21
76 Manuel María Rodríguez, "El Precursor", *El Precursor,* n.° 11, 1 de mayo de 1887.

> (…) las Escuelas Literarias como la creada por Orbegozo en Pasto, tenían como antecedentes: las Academias Literarias del Siglo de Oro español, que eran reuniones de poetas convocadas por un noble en su casa, quienes se dedicaban a conversar sobre temas literarios y humanísticos. Las Tertulias Literarias, que eran reuniones informales sin acta escrita y periódicas de personas (contertulios o tertulianos) interesadas en un tema o en una rama concreta del arte, la ciencia o la filosofía, para debatir e informarse o compartir ideas y opiniones. La tertulia, según algunos hacen derivar del efusivo y polemizador teólogo cristiano-romano Tertuliano, otros afirman que estas reuniones tuvieron comienzo en las que realizaban los críticos al finalizar una pieza teatral en la zona de los corrales de comedias denominada tertulia[77].

Hacia el año de 1885 Pasto vivía un "movimiento instruccionista" de importancia, ya que se habían creado nuevos colegios tanto para varones como para mujeres. Los jóvenes que participaban de la *Escuela Literaria* expresaron en el periódico las intenciones con que este y aquella se crearon: "deseábamos tener un centro, una sociedad que nos sirviera de medio para hacer algo por nuestra patria y en cuyo seno pudiéramos adelantar nuestros pasos por la senda florida y escabrosa al mismo tiempo de las Ciencias y la Literatura"[78]. Otro aspecto en el que tenían interés especial era clarificar "muchos hechos que corren desfigurados en algunas historias, atestiguando a cada paso la injusticia con que ha sido tratada nuestra patria y la animosidad con que algunos la han mirado"[79].

Los socios del centro y redactores del periódico fueron los siguientes jóvenes, muchos de los cuales van a ser parte de la *generación de 1904*: Manuel María Rodríguez, Daniel Zarama, Medardo Bucheli, Justo Guerra, Benjamín Guerrero, Julián Bucheli, Simón Zarama, César Moncayo, Ricardo Zarama, Julio H. Salas, Gonzalo Ayerbe, Luciano Herrera, Lucindo Almeida, Cerveleón Delgado, Salomón Hurtado, Samuel Delgado, Timoleón Moncayo y José María Chaves.

77 Javier Rodrizales, "Publicaciones literarias y culturales en la provincia de Pasto y demás provincias del sur", *Página 10*, (blog), 3 marzo 2020, http://pagina10.com/web/publicaciones-literarias-y-culturales-en-la-provincia-de-pasto-y-demas-provincias-del-sur-2/

78 "Prospecto", *El Precursor*, 1 de diciembre de 1886.

79 *Ibíd.*

Los miembros de la *Escuela Literaria* eran conscientes de la necesidad de crear centros sociales e incorporar en estos a las mujeres "con el fin de que ellas entraran en la corriente 'salvadora' del progreso y la civilización". Se lamentaban del retraimiento de las familias y llamaban hacia el cambio de las costumbres y a una "comunicación franca y decente que haga despertar más la viveza de carácter", consideraban a esta actitud un vicio de la sociedad y se preguntaban ¿por qué las mujeres debían estar siempre "sumidas en el silencio del hogar, acaso llenas de tedio?". Para enfrentar esta situación proponían fomentar las veladas literarias, que darían curso al raudal estancado de la inteligencia y cambiarían por completo el carácter monótono de la sociedad[80]. "De este modo, esta generación advertía que los cambios que debían operarse no eran sólo de tipo material, sino transformaciones a nivel personal que involucraran nuevos modos de ser, más acordes con los sujetos que reclamaba el nuevo siglo"[81].

El Centro Iberoamericano

Dentro de la red de sociedades de pensamiento que se crearon en el siglo XIX, se puede mencionar la Unión Iberoamericana, fundada en Madrid, "con el fin de estrechar relaciones sociales, económicas, científicas, literarias y artísticas entre España, Portugal y los países de América que fueron sus colonias"[82]. La junta directiva de la sociedad con sede en Bogotá, estaba integrada por los señores José María Samper, José María Quijano Wallis, Liborio Zerda y Emiliano Restrepo. Una comisión del Centro Iberoamericano formuló invitación para instalar en Pasto un centro análogo.

El Precursor, en octubre de 1887, registraba la sesión preparatoria del Centro Iberoamericano, bajo la dirección de los señores Ángel María Guerrero, Ulpiano Hinestrosa, Manuel María Rodríguez, Joaquín Guerrero, Bernardo de la Espriella y Camilo Santander. En enero de 1888 ya se había completado todo lo relativo a la organización, aprobación de

80 A. B. "Centros sociales". *El Precursor*, n.° 13, 1 de junio de 1887.
81 María Teresa Álvarez Hoyos, *Élites intelectuales en el sur de Colombia*, 164.
82 *Ibíd.*, 165.

estatutos y formación de comisiones permanentes de política, literatura, ciencias, artes y comercio, y la fundación de un periódico[83].

Las sociedades masónicas en Pasto

Aunque no se puede hablar de la constitución de una logia masónica como las existentes en Bogotá o Cartagena en la segunda mitad del siglo XIX, se logró constatar que los inicios de las sociedades masónicas en Pasto coinciden con la etapa en que el general Tomás Cipriano de Mosquera se enfrentó en Cuaspud (1863) con el Ecuador por sus afanes anexionistas: "(…) ni la cancillería ecuatoriana, ni García Moreno, ni su mentor insustituible, el general Juan José Flores, podían haber olvidado los sueños del último de colocar la línea fronteriza en el Guáitara o encima del Guáitara, y no eran frecuentes las oportunidades para realizar sus callados designios"[84]. Era el año de 1863 y en el Ecuador "había entusiasmo por una guerra que tenía para unos caracteres de cruzada religiosa, de la que esperaban otros mejor frontera por el norte y borrar todas las injurias de Mosquera"[85].

Con Mosquera vino de Bogotá Apolinar Mutis Gamba, uno de sus compañeros de logia quien se radicaría definitivamente en Pasto. El historiador regional Guillermo Narváez dice:

> La mayoría de combatientes de Cuaspud eran oriundos de Pasto, seguidores desde luego de Mosquera y pertenecientes a los dos partidos políticos. La estadía de Mosquera en territorio del sur caucano, hoy departamento de Nariño, le permitió ganarse las amistades del general Pedro Marcos de la Rosa, de José María Guerrero, Agustín Ramírez, Bernardo de la Espriella, Apolinar Santander, Gabriel García Ordoñez, Manuel J. F. de Córdoba y Juan Antonio Arturo. Así como la de Leonidas Puyana y Aristides España para su logia[86].

83 "Varia". *El Precursor*, n.° 27, 1 de enero de 1888.
84 Alberto Montezuma Hurtado, "Cuaspud", *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 19 n.º 1 (1982): 101. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3502/3601
85 *Ibíd.*, 104.
86 Guillermo Narváez, "La fundación de sociedades como mecanismo de pensamiento político-religioso (1838-1904)", en *Manual Historia de Pasto* Tomo III, editado por Academia Nariñense de Historia (San Juan de Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1999), 284-285.

Mosquera conocía la importancia de vincular a este grupo de seguidores a la masonería, forma moderna de sociabilidad, que al mismo tiempo era una estructura asociativa paralela al partido liberal, lo que aseguraba la realización de determinados propósitos con instrumentos e individuos apropiados para las medidas que se quisieran implantar[87]. Narváez afirma que en Pasto se fundaron sociedades masónicas como mecanismos de pensamiento político-religioso entre 1830 y 1904, las cuales recibían la influencia de las sociedades secretas que funcionaban en Bogotá, Cali, Palmira, Popayán y Buga.

Esta forma moderna de sociabilidad "se presentó como el polo de asociación de un liberalismo modernizador que buscaba crear el nuevo tipo de hombre para la nueva sociedad que se proyectaba. Su matiz conspirador y secreto se cambió por el de una sociedad que prefería dar cuenta pública de sus actos, muchos de ellos relacionados con la filantropía y hasta con el mutualismo"[88].

En octubre de 1866 Pedro Marcos de la Rosa, "maestro de la masonería en Pasto", daba cuenta de la fundación de la Sociedad Filarmónica e invitaba a su instalación, esperando el correspondiente apoyo[89]. El grupo liberal mosquerista de aquel tiempo no aceptaba la idea de constituir el décimo estado, ya que iba contra la unidad del estado del Cauca, por lo cual fundaron la Sociedad Democrática en los años 70. Fueron presidente, vicepresidente y secretario los masones Manuel J. F. Córdoba, Agustín Ramírez y Alejandro Santander, respectivamente.

En los periódicos conservadores se hacían alusiones a la existencia de masones en Pasto, como la acusación velada de Benjamín Guerrero a Bernardo de la Espriella de pertenecer a algo diferente a la religión católica[90]. El único personaje conocido abiertamente como miembro de la masonería es Julián Bucheli Bustamante, nacido en Pasto en 1893. Según el *Diccionario Enciclopédico de la Masonería*, siendo aún joven se trasladó a Chile y fue "editor, escritor y francmasón", presidente de la Fraternidad Rosacruz para América del Sur; en 1945 se radicó en Buenos

87 Gilberto Loaiza Cano, "Hombres de sociedades (masonería y sociabilidad)".
88 *Ibíd*., 106.
89 Guillermo Narváez, "La fundación de sociedades", 286.
90 Benjamín Guerrero, "Contestaciones", *El Sur*, n.° 8, 20 de agosto de 1891.

Aires donde obtuvo el grado de maestro en la logia Bernardo O´Higgins, y falleció en 1946[91].

La Iglesia en Pasto: un caso de catolicismo intransigente

La Iglesia en Colombia, como en muchas regiones de la zona Andina, fue un referente fundamental de la vida cotidiana de los habitantes; la hegemonía católica se había instaurado desde el periodo colonial, proporcionando legitimación a la Corona y recibiendo protección de parte de esta, de tal modo que se convirtió "en la piedra angular del orden social colonial"[92]. Por ello, a comienzos del siglo XIX, con la crisis del Imperio español, la Iglesia sufrió una fuerte sacudida, tanto por la mengua en sus recursos como por la división interna entre los clérigos: unos continuaron realistas, muchos fueron republicanos y algunos cuantos insurgentes. "Después de la independencia, la Iglesia era más estable, más popular y al parecer, más rica que el Estado. Este reaccionó tratando de controlarla y obligarla a pagar impuestos con el fin de que la balanza volviera a inclinarse a su favor"[93].

La institución logró sobrevivir y comenzar la tarea de modelar *repúblicas católicas*, "gracias a su profundo enraizamiento en los diferentes estratos de la sociedad. Esa ubicuidad social le permitió a la Iglesia tener un pie en el bando realista y otro en el independentista, a pesar de que oficialmente proclamó la lealtad a España, la obediencia a la monarquía y el rechazo de la revolución como imperativos morales, y su negación como un pecado"[94].

Al llegar los gobiernos liberales a Hispanoamérica hacia 1850, después de un periodo de gobiernos conservadores (1830-1850), se propició la ruptura con la Iglesia. Se creía que los nuevos Estados solo podrían

91 Diccionario Enciclopédico de la Masonería Tomo I (Buenos Aires: Editorial Kier, 1962), 188.

92 Rodolfo R. De Roux, "De la 'Nación Católica' a la 'República Pluricultural' en América Latina. Algunas consideraciones históricas", *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* n.º 16 (2012). http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/3877/3748

93 John Lynch, "La Iglesia católica en América Latina 1830-1930". En *Historia de América Latina 8. América Latina: cultura y sociedad, 1830-1930*, editado por Leslie Bethell, 65-122. (Madrid: Editorial Crítica, 2000), 67.

94 Rodolfo R. De Roux, "De la 'Nación Católica'.

prosperar liberando al individuo de los prejuicios del pasado y privilegios corporativos que, en el caso de la Iglesia, consistían en riquezas en bienes raíces y rentas, que daban a la institución eclesiástica poder político, retraso a la economía y freno al cambio social. "La Iglesia aparecía, pues, como rival del Estado, un foco de la soberanía que correspondía a la nación y a nadie más. Esto no era forzosamente cierto, pero era lo que percibían los liberales de entonces"[95].

El conflicto entre el Estado liberal y la Iglesia católica se centró en los siguientes aspectos:

> derecho de los gobernantes a nombrar obispos; abolición del fuero eclesiástico; laicización del Estado; expropiación de bienes eclesiásticos (desamortización de bienes de manos muertas) y ataque a la influencia de la Iglesia en la vida pública (instauración del registro civil de nacimiento en lugar del acta de bautismo; matrimonio civil; control estatal de los cementerios; educación laica; beneficencia pública)[96].

Ante esta situación, en la segunda mitad del siglo XIX, la jerarquía endureció sus posturas conservadoras y emitió diferentes encíclicas que condenaban el liberalismo y el modernismo. El ultramontanismo[97] y la romanización[98] fueron las notas características de la Iglesia, que encajaron muy bien con la política de la Regeneración, pues aquella movilizaba las fuerzas conservadoras en su provecho, que la apoyaron no solo por convicciones religiosas sino políticas, ya que la consideraban un factor de estabilidad social[99]. La Iglesia retomó espacios que el Estado no había podido administrar como la educación pública urbana y rural, la

95 John Lynch, "La Iglesia católica en América Latina 1830-1930".

96 Rodolfo R. De Roux, "De la 'Nación Católica'.

97 El ultramontanismo surgió como respuesta al galicanismo, o interés de crear en Francia una iglesia de corte nacional con mayor autonomía y sin tanto control del Vaticano. Según esta doctrina, debe prevalecer la autoridad que está más allá de las montañas (*ultra montes*), es decir la autoridad de Roma, el papa. Es una defensa acérrima de la autoridad papal frente a los gobernantes civiles.

98 La romanización consistió en "moldear a la Iglesia Católica bajo las características de la iglesia romana, tanto en dogma, moral y culto". El temor del papa a que su poder se desvaneciera y los Estados pontificios fueran sacrificados a favor de la unidad italiana lo llevaron a fomentar su desconfianza contra el liberalismo. José David Cortés Guerrero, "El catolicismo intransigente: mentalidad de una época". Ponencia presentada en Simposio Historia de la Diversidad Religiosa. Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia, Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 2000.

99 Rodolfo R. De Roux, "De la 'Nación Católica'.

intervención en las zonas de misión, la caridad para combatir la pobreza, los centros carcelarios de mujeres y los centros de salud[100].

Pasto fue la ciudad que reportó mayor presencia de miembros del clero, después de Bogotá, Tunja y Popayán, según el *Boletín Trimestral de Estadística Nacional* de 1892[101], con 118 individuos que ejercían la actividad religiosa para veinte mil habitantes aproximadamente. Según Alejandro Santander, ocupaban quince iglesias, tres conventos, dos colegios seminarios, tres colegios de religiosos, un palacio episcopal, una casa de ejercicios y un asilo para huérfanas[102].

En el periodo de la Regeneración, la institución eclesiástica adoptó la característica de la intransigencia, condición que compartía con los políticos líderes de dicha corriente y que muchos liberales radicales también habían practicado en su momento. Fue la forma en que los miembros del clero afirmaron su catolicismo y demostraron fidelidad a la jerarquía de la Iglesia, y en su momento constituyó "un 'valor positivo', estandarte de modernos cruzados[103].

El nombramiento de Ezequiel Moreno Díaz como obispo de Pasto en calidad de custodio de la *frontera de la fe*, correspondió a la necesidad de controlar la difusión de las ideas del radicalismo liberal ecuatoriano, ya que el poder de la Iglesia estaba en juego ante la amenaza que supuso la llegada al poder del general Eloy Alfaro a comienzos de la década de 1890. Se requería destinar al obispado pastuso "a una figura de convicciones fuertes" que "mantuviera una férrea incidencia sobre la sociedad fronteriza"[104].

> El papel de fray Ezequiel fue ciertamente ejemplar dentro de la corriente de la intransigencia, su comportamiento durante el obispado pastuzo [sic] expuso en buena medida el carácter rígido y ultramontano del pensa-

100 Enrique Ayala Mora, "Estado e iglesia en América andina (1880-1930)", (Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia, Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 2000).
101 Marco Palacios y Frank Safford, *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su historia* (Bogotá: Norma, 2002), 461.
102 Alejandro Santander, *Biografía de D. Lorenzo de Aldana*.
103 Enrique Ayala Mora, "Estado e iglesia en América andina (1880-1930)".
104 Alfonso Rubio Hernández y Juan David Murillo Sandoval. "Ezequiel Moreno Díaz Obispo en la 'Regeneración' de Colombia: la geopolítica contraliberal, 1896-1905". *Berceo* n.° 162 (2012): 222.

> miento eclesiástico más radical e intolerante respecto al liberalismo, como ideario, y respecto al partido liberal como supuesto representante de este conjunto de pensamiento. Palabras como *error*, *herejía, maldad*, o *falsedad*, pasan en el vocabulario de Moreno y de otros clérigos a representar los planteamientos, propósitos y manifestaciones políticas del liberalismo, que ya no sólo pudo entenderse como rival político, sino como enemigo ideológico, como un antagonista ilegítimo que debía ser coartado y reducido[105].

Al posesionarse de la diócesis en junio de 1896 declaró la guerra al liberalismo, a las libertades civiles e instruyó al clero en el deber de predicar contra el liberalismo, dentro del más rancio catolicismo ultramontano o intransigente en Colombia. Las polémicas con sus contradictores liberales fueron permanentes desde el púlpito y la prensa, lo que condujo a que muchos liberales católicos se retractaran de su condición de tal o sufrieran la persecución civil y religiosa del obispo.

> Los intelectuales de la ciudad tuvieron varias reacciones frente al fenómeno de la intransigencia: algunos liberales optaron por dedicarse a los asuntos de su interés, sin entrar en discusión con la autoridad eclesiástica y demostrando con su participación en los eventos religiosos que no eran anticatólicos, como los tildaban algunos miembros de la Iglesia. Otros, utilizaron la retractación pública, en hojas volantes y a través de la prensa, con lo cual desdecían de su pasado liberal y se sometían a las directrices del clero. En el caso de los conservadores, algunos defendieron ardientemente, a través de las columnas periodísticas, las directrices impuestas por la Iglesia; otros, de manera más pragmática, habían iniciado ya la política de *concordia* entre los partidos con el fin de sacar adelante las iniciativas que se habían propuesto para la región, entre éstas la más importante era el logro de la autonomía con la creación del décimo departamento[106].

La *generación de 1904* en su mayoría estuvo conformada por conservadores católicos persuadidos de la necesidad de instaurar una época de concordia y tolerancia, que les permitiera poner en marcha los procesos modernizadores que demandaba el momento. Sin embargo, el prelado

105 *Ibíd.*, 223-224
106 María Teresa Álvarez, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 179-180.

entabló causas con especial beligerancia contra algunos intelectuales a quienes consideraba que personificaban "el error", "la masonería" y la "impiedad". Tal fue el caso de Rosendo Mora y Rosero, "por hacer evidente un pensamiento moderno y por privilegiar los criterios de la ciencia antes que los de la creencia"[107].

Precursores de la generación de 1904

La *generación de precursores* se denomina así por el trabajo que desplegó aquel grupo de intelectuales y eruditos con la joven generación que se formaba en las dos últimas décadas el siglo XIX, a la que lograron infundirle la importancia de introducir procesos modernizadores en una ciudad y región de cuño señorial, y comprometerla en el proyecto civilizatorio que requería el país en ese momento. Enfatizaron en la importancia de las ciencias y las humanidades, en especial el arte y la literatura, y en la necesidad de vincularse al proyecto positivista de la modernización regional.

En el grupo de precursores sobresalen los maestros Benigno Orbegozo y Adolfo Gómez, el abogado y empresario Alejandro Santander y el historiador Tomás Hidalgo[108]. De los cuatro personajes dedicaremos un espacio a Benigno Orbegozo, dado el papel central que desempeñó en la formación de la *generación de 1904* y a Alejandro Santander, por su participación en la introducción de procesos modernizadores en la región.

Benigno Orbegozo Ruiz (1839-1903)

Nació en Ponce, Puerto Rico, e hizo estudios en la Compañía de Jesús. Según Aristides Gutiérrez, citado por Álvarez[109], el maestro Orbegozo "conocía a fondo la teología, los clásicos griegos y latinos, la literatura española y americana y las escuelas filosóficas y artísticas; sabía varios idiomas y era un músico notable"[110]. Antes de llegar a Colombia se menciona su paso por Guatemala y Ecuador. La comunidad jesuita fue

107 *Ibíd.*, 182-183.
108 *Ibíd.*, 193.
109 *Ibíd.*
110 Aristides Gutiérrez, *Historia de la Congregación de S. Felipe Neri.* Segunda parte, (Pasto: Editorial de Díaz del Castillo, Centro de Historia, 1934), 11.

expulsada de Guatemala en 1871 por el general Justo Rufino Barrios[111] y el nombre de Benigno Orbegozo aparece referenciado en la lista de los religiosos obligados a salir. En Ecuador (1874) contrajo matrimonio con Severa Urresta y se radicó en Tulcán, donde dirigía un colegio. Allí fue contactado por el padre Ramón María Jurado para que colaborara en la fundación de un establecimiento de segunda enseñanza en Pasto de la Congregación Oratoriana de San Felipe Neri.

Los ámbitos en que fue fundamental la actividad del maestro Orbegozo fueron: en primer lugar, la concreción de nuevas formas educativas, alternativas a la educación formal, con la figura de la sociedad intelectual *Escuela Literaria;* en segundo lugar, la introducción de una nueva visión de ciudad y región, que comprendía la puesta en marcha de modificaciones radicales en la vida de la ciudad, y en tercer lugar la inclusión del arte y la sensibilidad estética como aspectos esenciales en la conformación del nuevo hombre que habitará "una ciudad moderna, autónoma y próspera"[112].

> Los tres ámbitos corresponden a lo que Norbert Elías denomina 'procesos civilizatorios', los cuales no pueden ser atribuidos a personajes o sociedades en forma independiente, sino a cambios que se suceden en los individuos dada su interdependencia con el grupo. Las transformaciones que se operaban en América Latina, a fines del siglo XIX, eran parte de un proceso lo suficientemente fuerte como para que también impactara los espíritus de regiones aisladas o encerradas en su andinismo secular. En un proceso civilizatorio, la transformación se produce sin un plan previo, aunque sigue un orden peculiar, coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas, se hace preciso ajustar el comportamiento de un número creciente de individuos y organizar mejor la red de acciones de modo que la acción individual llegue a cumplir así su función social[113].

111 Segunda Iglesia de San Nicolás de Tolentino en Quetzaltenango. *Línea del tiempo del Cristo Yacente de la Paz* (blog), s.f. https://lineadetiempodelcristoyacentedelapaz.wordpress.com/segunda-iglesia/

112 María Teresa Álvarez Hoyos, "Benigno Orbegozo, maestro forjador de intelectuales en el sur colombiano. Pasto, 1880-1900". *Revista Historia de la Educación Colombiana*, n.° 6-7 (2004): 124-129.

113 María Teresa Álvarez, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 197.

La figura de la *Escuela Literaria* fue el medio para motivar a los jóvenes a incursionar en el conocimiento de las ciencias y la literatura, y al ejercicio de la acción ciudadana en procura del progreso de la región. El órgano de expresión de la *Escuela Literaria* fue el periódico *El Precursor,* cuyo primer número apareció el 1 de diciembre de 1886, redactado por los jóvenes alumnos del maestro Orbegozo. En el periódico los miembros de la *Escuela* delinearon los elementos que debía tener la ciudad ideal, donde pudieran disfrutar de las comodidades de la vida civilizada y del dinamismo intelectual, industrial y social del cual carecían. En cuanto a la formación de la sensibilidad estética, Orbegozo consideraba que era necesario introducir el *buen gusto*, mediante una mayor relación con las composiciones artísticas y literarias.

Alejandro Santander (1849-1905)

Nació en Pasto en una familia de tradición liberal y muy relacionada con el campo de la educación. Hizo estudios en el Colegio Académico de esta ciudad y obtuvo el grado de doctor en Jurisprudencia y Ciencias Políticas en 1869[114]. Se destacó por "el vigor intelectual y práctico" y por sus posiciones radicales que le acompañaron en todas las actividades de tipo cívico, jurídico o periodístico que emprendía.

> (…) desde muy joven se dedicó a examinar el mundo en que se encontraba y a transmitir una nueva forma de concebirlo, valiéndose para ello de la difusión de las nuevas ideas, la fe en el progreso y la búsqueda de mejoras sociales y morales para la ciudad. Su empeño por introducir procesos modernizadores abarcó la participación en industrias locales –era propietario de molinos con tecnología moderna para el procesamiento de la harina de trigo–, la creación de un sinnúmero de periódicos, el apoyo a la educación de niños y jóvenes de la ciudad y la creación de sociedades de pensamiento, donde se adelantaba la formación en áreas literarias y filosóficas y no se tenía en cuenta el color político. También se desempeñó como agente de bienes desamortizados. Todas estas actividades revelan las nuevas formas de relación entre los individuos, propias del fin de siglo que se acercaba[115].

114 Gustavo Arboleda, *Diccionario biográfico y genealógico del antiguo departamento del Cauca*, 2ª. ed. (Cali: Imprenta Arboleda, 1926), 594.

115 María Teresa Álvarez, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 216.

La defensa de las ideas liberales le acarreó frecuentes enfrentamientos con el clero, en especial cuando se trataba de instruir a los ciudadanos dentro de una concepción laica y republicana. Sergio Elías Ortiz comenta que Santander fue el intelectual que más contribuyó al desarrollo del periodismo en la ciudad, en la segunda mitad del siglo XIX[116]. Consideraba de gran importancia la conformación de sociedades intelectuales, por lo cual creó en 1872 la *Sociedad Filológica* compuesta por jóvenes de ambos partidos, con el objeto de hacer estudios literarios, hacer práctica la tolerancia política e impulsar la difusión del conocimiento. Esta sociedad fundó la primera biblioteca pública particular, que prestaba servicio todos los fines de semana[117].

Su interés por la historia lo materializó en la obra *Biografía de D. Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto*, con la intención de informar acerca de la vida y los hechos de don Lorenzo de Aldana como fundador de Pasto[118]. Sobre la segunda parte, Rodríguez dice que es "el primer autor que sobre la ciudad de Pasto escribió una monografía tan completa como la suya"[119].

Su participación como miembro de la masonería se menciona en diferentes documentos, entre otros motivos, por las manifestaciones públicas orientadas a la búsqueda de la concordia y la fraternidad, características del discurso de la masonería de la época.

La primera administración departamental: anhelos y realizaciones

Con la llegada del nuevo siglo y ante las nuevas condiciones nacionales e internacionales, después de finalizada la Guerra de los Mil Días y la pérdida de Panamá, se hizo realidad la autonomía de la provincia de Pasto al separarse del departamento del Cauca. Los representantes de la región lograron que el presidente José Manuel Marroquín firmara la Ley 1.ª, que creaba el noveno departamento del país. La secesión de la provincia

116 Sergio Elías Ortiz, "El periodismo en Pasto, durante el siglo XIX", *Cultura Nariñense* 5, n.° 45 (1972): 63.
117 Alejandro Santander, *Biografía de D. Lorenzo de Aldana*, 120.
118 Posición polémica, ya que la fundación de Pasto se le atribuye tanto a Sebastián de Belalcázar, Pedro de Puelles como a Lorenzo de Aldana.
119 Ignacio Rodríguez Guerrero, *Libros raros y curiosos.* Segunda Serie (Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1977), 17.

de Panamá del territorio colombiano obligó a los poderes legislativo y ejecutivo a tomar medidas de urgencia para evitar una deslegitimación mayor del Estado centralista y nuevos desmembramientos del territorio.

> Los grupos que manejaron el Estado de la Regeneración, a finales del siglo, no alcanzaban a concebir que hubiese que darles cabida a los requerimientos de los habitantes de las zonas marginales del país, cuyas fronteras se desdibujaban al confundirse con los territorios de los países vecinos. Por ello la aprobación del décimo Estado por parte del Congreso se retrasará hasta cuando las condiciones políticas nacionales, bajo los efectos de un hecho como la separación de Panamá obliguen a tomar otras definiciones para defender los poderes económicos y políticos establecidos[120].

Pasto, con una posición poco accesible en los Andes que la obligaba casi a ser autosuficiente, había construido una visión estratégica de su territorio: contaba con una ventana abierta al comercio y la influencia exterior a través de Tumaco, Barbacoas y el Ecuador, y consideraba primordial la construcción de un ferrocarril entre Pasto y Tumaco con el fin de conectar la región con ese mundo exterior. La *generación de 1904*, conservadores modernizantes, "fueron conscientes de la ubicación del departamento en la confluencia de la llanura del Pacífico, la selva amazónica y la región andina y de los recursos naturales que podían intercambiar con los demás países, dentro y fuera del continente"[121]. El nombramiento del general Rafael Reyes significaba una gran oportunidad para el gobierno departamental, ya que este había recorrido las entrañas de la región buscando entablar el comercio internacional a través del Putumayo[122].

Julián Bucheli, designado para ser el primer gobernador del departamento de Nariño, acogió las tesis de Reyes que, en líneas fundamentales, había planteado en el discurso de posesión como presidente. Consideraba que

120 María Teresa Álvarez Hoyos, "¿Departamento del Sur, de Nariño, de la Inmaculada Concepción de María o de Agualongo? Sobre un efecto colateral de la Independencia de Panamá". En *Entre el olvido y el recuerdo. Iconos, lugares de memoria, cánones de la historia y la literatura en Colombia*, editado por Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010), 351.

121 *Ibíd.*, 358.

122 Vicente Pérez Silva, *Raíces históricas de "La Vorágine"* (Bogotá: Ediciones Príncipe, 1988).

lo más esencial para el desarrollo económico e industrial eran las vías de comunicación y transportes; en cuanto a la educación, planteaba que debía prestarse más atención a la educación física, técnica e industrial, dando más importancia a los estudios de profesiones útiles y productivas como el comercio, la minería y la ingeniería civil[123].

Reyes dio especial importancia a la educación comercial por la experiencia obtenida en Europa ejerciendo el comercio, por ello se propuso organizar en Bogotá una escuela moderna y práctica. Planeó también preparar al personal docente, por lo cual solicitó a la Asamblea Constituyente legislar sobre escuelas normales[124]. La enseñanza nocturna para los artesanos también fue un componente de su propuesta educativa.

Todas las directrices anotadas fueron acogidas por el equipo de Bucheli. Se puso en marcha la enseñanza de la ingeniería y la carrera de comercio en la recién creada universidad; para la formación de las maestras crearon la Escuela de Institutoras en 1906, bajo la dirección de las educadoras bogotanas, Julia y Rosana Lleras. La educación de los artesanos se impartió en la Escuela Práctica de Ornamentación y Modelación, bajo la dirección de un docente contratado en Bogotá, Francisco Barriga, cuya tarea era formar expertos en modelado en arcilla y yeso[125].

La política de *concordia* propiciada por Reyes no fue bien recibida por el prelado de Pasto, fray Ezequiel Moreno, quien "previno a los feligreses contra la seducción de las nuevas palabras que caldeaban los escenarios de la política nacional"[126] y así se lo expresó a Reyes tratando de justificar su posición intransigente.

Gestores de la generación de 1904

Son el núcleo central de la *generación de 1904*, y van a desempeñar un papel fundamental en la historia de Nariño. El descubrimiento de esta serie de personajes, muchos de ellos casi desconocidos para la

123 Baldomero Sanín Cano, *Administración Reyes (1904-1909)* (Lausana: Imprenta Jorge Briel & C., 1909), 25-26, 28-29.
124 *Ibíd*, 300.
125 Carlos Emilio Salas Gómez, "Artesanado en Pasto, 1896-1920. Significado e instrucción". *Revista Historia de la Educación Colombiana* n.° 16 (2013): 76-77.
126 María Teresa Álvarez Hoyos, "¿Departamento del Sur, de Nariño", 352.

historia regional, me posibilitó enlazar personas, acciones y relaciones, y confirmar la existencia de esta generación de intelectuales, cuyo ideal de progreso permitió reorientar los ideales de la sociedad pastusa en nuevas direcciones.

En este apartado se analizarán dos intelectuales que fueron claves en la implementación de las tareas modernizadoras, Julián Bucheli y Fortunato Pereira Gamba.

Julián Bucheli Ayerbe (1865-1935)

Nacido en Pasto en una familia de origen italiano y filiación conservadora, que emigró al Ecuador en 1877 por las circunstancias que vivía la ciudad después del triunfo político de los liberales en la guerra de 1876. En los años ochenta continuó su educación bajo la dirección de Benigno Orbegozo en el Colegio San Felipe Neri; tomó estudios de jurisprudencia, en forma particular, con el doctor Ángel María Guerrero, formación que terminó en la facultad anexa al colegio de los jesuitas.

Formó parte de los fundadores de la *Escuela Literaria* y del periódico *El Precursor.* Su interés por el periodismo lo llevó a fundar con Daniel Zarama el periódico *El Carácter* en 1891, con el que apoyaron la candidatura de Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro. Más tarde, en 1893, en compañía de Manuel María Rodríguez, fundó *El Bien Público*, con el fin de canalizar las ideas hacia la causa decimista y lograr la autonomía departamental. "La obra fundamental de Bucheli, por la cual se constituyó en la figura más importante de Nariño en el siglo XX, fue la actividad desarrollada en torno a la creación y puesta en marcha del nuevo departamento, rodeado de aquellos con quienes había delineado el sueño de conseguir la autonomía para la región"[127].

El nuevo mandatario, principal gestor y "hombre representativo" de la generación, aprovechó el momento para proponer un nuevo modelo-proyecto de región, utilizando la combinación de las ideas que habían construido de tiempo atrás e incorporándole elementos nuevos.

127 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 257.

> El país que conocían al terminar el siglo XIX había cambiado, y ahora tenían frente a sí otros retos: la constitución del Departamento, como entidad geográfica y política, la modernización de la ciudad como centro que albergaría los avances materiales y el bienestar para la población, la puesta en práctica de las ideas de concordia y civilidad que traía el nuevo siglo, la creación de instituciones de educación superior –universidad, escuela normal−, la conformación de colectivos de intelectuales para impulsar una visión endógena y exógena más favorable sobre el hombre de la región y, en fin, todo aquello que permitiría hacer el tránsito a un nuevo tipo de ciudad y de región[128].

Julián Bucheli, para poner en marcha las transformaciones modernizadoras que había delineado desde dos décadas atrás, tuvo que contravenir como persona y como colectivo las reglas adoptadas en las relaciones sociales e institucionales. El lema que adoptó en su administración: *paz, trabajo y moralidad*, le permitía conciliar los espíritus mediante el trabajo y las sanas costumbres, y el lema propuesto por el general Reyes: *menos política y más administración*, le otorgaba mayor dinamismo en aquellos aspectos en que concentró sus esfuerzos, la instrucción pública y las vías de comunicación.

Es destacable la descripción que hizo Miguel Triana al conocer al mandatario regional: "La primera designación de Gobernador, consecuente con el espíritu de la época, recayó en un joven pastuso, lleno de virtudes cívicas, talentoso, activo, de voluntad, amplio de ideas, progresista entusiasta, de ricas intenciones, sin pasiones banderizas y modernista avanzado, no obstante representar por sus abolengos la preocupación aristocrática[129].

Para Bucheli era fundamental crear la infraestructura científico-tecnológica que preparara el recurso humano capaz de impulsar el desarrollo. Triana, en su obra *Por el sur de Colombia*, anotaba: "Se agitaba por el momento el tren oficial, con beneplácito público, en la fundación de la Universidad, sobre el pie de un instituto moderno; se esperaba la apertura

128 *Ibíd.*, 259.

129 Miguel Triana, *Por el sur de Colombia. Excursión pintoresca y científica al Putumayo* (Bogotá: Biblioteca Nacional de Cultura Colombiana. Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1950), 104.

de la Escuela Normal de señoritas, con directoras idóneas; debía abrirse en esos días una Escuela de Artes con maestros traídos desde Bogotá (…)"[130]. A esto agregaba que se había pedido una imprenta provista de todos los adelantos modernos, para la edición de un periódico oficial de propaganda científica, que al poco tiempo se concretó en la *Revista de Ingeniería* de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería.

Respecto a las vías de comunicación, Triana comentó: "Se proyectaba la ejecución de dos grandes vías: la carretera central y el camino de herradura a través de la cordillera, para colonizar el Putumayo. Los ingenieros estábamos de moda en Pasto y un ensueño de progreso animaba al pueblo suriano. Era que se habían cumplido los destinos de este pueblo"[131].

Según Milciades Chaves, los actos de gobierno parecían atropellarse los unos a los otros, pues en seis meses nacieron y se desarrollaron la Universidad, la Imprenta Departamental, el Servicio de Salud y la Artesanía del Sombrero, en su afán por convertirse en industria[132]. A través de la Junta Departamental de Obras Públicas inició el trazado y la construcción de una red racional de caminos, la elaboración de planos de los municipios y el diseño de alcantarillado y acueducto urbanos.

En la *Memoria al Ministro de Hacienda y Tesoro de Colombia,* Bucheli anotaba la importancia asignada a la exportación de productos como tagua, oro, caucho, cacao, sombreros, cueros de res y maderas, lo cual dio lugar a medidas como decretar la obligatoriedad de la enseñanza del tejido de sombreros en las escuelas primarias de la ciudad. Por otra parte, hacía notar la necesidad de un camino de ruedas para introducir la maquinaria que la industria y la agricultura requerían[133].

El quinquenio de Bucheli terminó en 1909, con la caída de Reyes, dando por terminado el proyecto técnico y progresista que adelantaba. La formación de ingenieros era un componente fundamental de la puesta en marcha

130 *Ibíd.*, 104.
131 *Ibíd.*
132 Milciades Chaves, *Desarrollo de Nariño y su universidad* (Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1983), 240-242.
133 Julián Bucheli, *Memoria que el Gobernador del Departamento de Nariño presenta al señor Ministro de Hacienda y Tesoro de Colombia sobre las oportunidades para la inversión de capitales extranjeros en esta sección de la República* (Pasto: Imprenta del Departamento, 1907), 14-15.

de la infraestructura vial que se requería para el despegue de la economía. Sin embargo, esta formación precisaba de un entorno compuesto por una clase dirigente en proceso de modernización que se pusiera en la tarea de educar sus cuadros para asumir la dirección de un trabajo ya iniciado en forma racional y pragmática, como había ocurrido en Antioquia con la *Escuela de Minas*; en Nariño, por el contrario, "era un factor que pretendía introducir cambios en las formas de vida de una región, a través de modificaciones en la infraestructura vial para producir el despegue de la economía"[134]. Al respecto, Safford anota: "(...) la capacitación técnica sólo podía ser implantada si existía un ambiente que cuando menos se aproximara a lo que debía ser un clima económico apropiado"[135].

La situación sociopolítica a la caída del gobierno de Reyes hizo imposible la continuidad de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería que había participado en los proyectos vial y urbano de la ciudad; la modernidad que promovía rompía con las costumbres de una sociedad agraria, cuyo espacio social todavía permanecía en los moldes dejados por el espíritu colonial; "la ciudad no había roto con las costumbres, la ignorancia y prejuicios propios del período colonial y el choque con personajes externos a la cultura pastusa traía el riesgo de *descatolizarla*"[136]. Al término del quinquenio de Bucheli, y con el nuevo gobierno del general Eliseo Gómez, Jurado vino el cierre de la Facultad y de la Revista de Ingeniería, aduciendo que había costado grandes sumas de dinero al Tesoro Nacional, como anotaba el periódico *El Heraldo*, en su edición del 1 de diciembre de 1909.

Fortunato Pereira Gamba (1866-1936)

Nació en Bogotá en una familia que desempeñó altos cargos en el Estado y sus antecesores fueron miembros caracterizados de la generación liberal de 1849. Su padre, Nicolás Pereira Gamba, junto con Salvador Camacho Roldán, defendió la instrucción científica con un carácter eminentemente económico y comenzó la importación de maquinaria agrícola. En 1868 publicaron *El Agricultor*, periódico semanal destinado a dar información

134 María Teresa Álvarez Hoyos, "La formación de ingenieros y el problema de la modernización colombiana 1904-1910", *Revista Historia de la Educación Colombiana*, n.° 5 (2002): 54.
135 Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, El Áncora Editores, 1989), 345.
136 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 288.

y consejos a los agricultores[137]. A los trece años, Fortunato ingresó a la Escuela de Ingeniería Civil y Militar de la Universidad Nacional y más tarde al Instituto Nacional de Agricultura Superior, fundado por Salvador Camacho Roldán[138].

En 1919 escribió la obra *La vida en los Andes colombianos*, en la que hace un relato sobre sus años de formación en el contexto del liberalismo radical, los ideales que lo orientaron en la juventud, los trabajos como ingeniero y sus pensamientos acerca de la ciencia y la técnica en el país. Con su amigo Laureano García aspiraban a ser "los mejores, los más fuertes, los más perfectos, tal era nuestro ideal. ¿Los medios? (...) La lectura, el ejercicio, la gimnástica. Creíamos, en la gimnástica funcional como dogma de fe"[139].

Trabajó como ingeniero de minas en las minas de mercurio de *El Cinabrio* en el Quindío, en Ibagué como consultor, y recorrió gran parte del país para recolectar muestras de minerales con el fin de llevarlas a la exposición universal de Chicago (1892). Este trabajo fue considerado por Pereira como su trabajo más importante y juzgado en Norteamérica como "ideal de lo que es una colección en geología económica de un país"[140].

Su participación como figura de primer orden en el gobierno departamental hace que se le considere uno de los principales gestores del proceso modernizador iniciado en la primera década del siglo. Fue invitado por Bucheli en 1905 para fundar la Facultad de Matemáticas e Ingeniería. Organizó la Facultad con un enfoque en el que predominaba la formación práctica más que la teórica, de acuerdo con el aforismo de "menos matemática y más ingeniería", lo cual respondía a los criterios trazados por el gobernador Bucheli de introducir modificaciones que tuvieran resultados a corto plazo.

> Las iniciativas planteadas por Pereira eran acogidas por el ejecutivo y se ponían en práctica: la creación de la *Revista de*

137 Gustavo Arboleda, Diccionario *biográfico y genealógico del antiguo departamento del Cauca*, 505, 506.
138 Fortunato Pereira Gamba, *La vida en los Andes colombianos* (Quito: Imprenta El Progreso, 1919), 13-14.
139 *Ibíd.*, 17.
140 *Ibíd.*, 178.

> *Ingeniería*[141], la contratación de nuevos profesores en Bogotá, la consecución en el extranjero de obras de consulta, útiles y aparatos científicos, como los que se usaban en las universidades de Europa y Estados Unidos, 'logrando fundar el más bello laboratorio metalúrgico que ha existido en el país' (Pereira, 1919a: 231), la dotación de la imprenta departamental con toda clase de tipos para escribir matemáticas, la modificación de los pénsum de la Facultad, según las nuevas tendencias (…) El doctor Pereira realizaba muchas otras actividades de las cuales tenemos noticia gracias a sus memorias (…)[142].

Cuando se cerró la Facultad de Ingeniería en 1909, la Academia Colombiana de Historia lo delegó para fundar el Centro de Historia de Pasto, el cual fue instalado el 14 de diciembre de 1910 con dieciséis socios numerarios. Posteriormente se trasladó a Túquerres a explotar unos yacimientos mineros. Aunque la experiencia fue un fracaso, demuestra la fe en los proyectos que correspondían a la visión que tenía de las potencialidades de la región.

El tema del "progreso" para Pereira era asunto de primer orden, consideraba que el progreso era "la marcha hacia un estado de mejor acomodación de los asociados; debo decir, (…) de todos los asociados; el objetivo o meta de esta acomodación es el bienestar general". En todos sus proyectos y propuestas trataba de introducir transformaciones que permitieran mayor confort y bienestar al habitante de la región. Decía que el trabajo es el sólido fundamento de la sociedad ideal y no la especulación o el agio; "la riqueza debe ser el diploma concedido a la actividad, la inteligencia y la perseverancia"[143]. Esta fue la idea central de su discurso en la inauguración de la estatua de Nariño en Pasto, en julio de 1911.

Al periódico que fundó en Túquerres en la segunda década del siglo lo denominó *El Progreso*, publicación censurada por el obispo Pueyo de Val, por considerarlo anticatólico.

141 En la Exposición Internacional, realizada en Quito en 1909, para celebrar el centenario de la Independencia, la *Revista de Ingeniería* obtuvo premio de alta categoría.
142 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 303-304.
143

Los continuadores de la generación de 1904

La cultura intelectual de Pasto se pudo caracterizar gracias al análisis colectivo de los individuos en términos de *generación*, de modo que aquellos que se percibían como personajes importantes pero aislados, sin vinculación entre sí, adquirieron una serie de coincidencias y el poder descubrirlos como parte de un conjunto mayor que compartía convicciones, entusiasmos y una misión por cumplir. El ideario que transmitió Bucheli desde la administración fue el *espacio común* en el que se formaron los más jóvenes, quienes, a la vuelta de pocos años, compartieron con la *generación gestora* el interés por promover transformaciones en el campo de la cultura y de reivindicar ante el país el papel de Pasto en la Independencia.

La importancia del trabajo que realizaron los intelectuales de la *generación de 1904* se vio reflejada en los *continuadores*, quienes retomaron los ideales que iluminaron a sus maestros, con "una conciencia común sobre las prioridades del trabajo científico", con una orientación definida hacia la historia, la literatura, la educación y las lenguas, "como un estilo de vida, como un signo de su acontecer vital, [que] los llevará a realizar trabajos 'monumentales', ejemplo de dedicación y erudición"[144].

A continuación, se incluye a los humanistas Sergio Elías Ortiz y Leopoldo López Álvarez, representativos de la élite intelectual de los *continuadores*

Sergio Elías Ortiz (1894-1978)

Nació en Pasto en la familia de Concepción Cortés Torres y Sergio Salvador Ortiz Salem, este último murió un mes antes del nacimiento en un accidente. Estudió en el Colegio San Camilo de los Hermanos Maristas de Popayán, donde aprendió francés, inglés y latín. En *Página 10* se menciona que también dominó el alemán, el árabe, italiano y portugués[145].

En 1912 ingresó a la Escuela Normal de Varones de Pasto y obtuvo el grado de "Maestro de Escuela Superior" en julio de 1917; en la Normal

144 María Teresa Álvarez Hoyos, *Élites intelectuales en el sur de Colombia*, 403.

145 Eduardo Ortiz Tobón, "Maestro insigne de Colombia, Sergio Elías Ortiz Cortés", *Página 10* (blog), 2 marzo 2020, https://pagina10.com/web/maestro-insigne-de-colombia-sergio-elias-ortiz-cortes-es-el-personaje-10/

se unió con sus compañeros Temístocles Pérez Delgado y Luis Samuel Fajardo "para realizar autopreparación literaria y mejoramiento académico mediante lectura de libros, crítica y producción de ensayos". Sobre su paso por la Escuela Normal, anotaba Pérez en 1946:

> Mas, lo singular, en el trayecto azaroso de este alumno, era que los adustos catedráticos lo excluían de la clase, pretextando que él era un obstáculo para el desarrollo del normal trabajo. Efectivamente, Sergio Elías, poseía una información intuitiva que sonrojaba unos cuantos profesores. De modo que, solo recibía contadas asignaturas, y aun en estas llenaba la hora reglamentaria con la lectura clandestina de toda clase de novelas, cuando no se enfrentaba irónicamente al profesor para hacerle rectificar puntos de vista[146].

Inició su labor como profesor de primaria en 1918, y trabajó como maestro en Pasto, Ipiales y Sandoná, donde conoció a quien sería su esposa, Rosa Cabrera. Fue profesor de numerosas instituciones en Pasto y Bogotá y rector de la Universidad de Nariño (1937), cargo que desempeñó por poco tiempo; incursionó en la política y fue concejal, diputado y representante a la Cámara por el departamento de Nariño, pero su interés por la investigación lo llevó a dedicarse de lleno a este campo. Se trasladó a Bogotá para realizar el curso de Especialización en Lingüística Indígena" en el Instituto Etnológico Nacional, dirigido por el antropólogo Paul Rivet, quien se convirtió en consejero y amigo predilecto. Trabajó con el antropólogo austriaco Gerardo Reichel Dolmatoff en el Instituto de Antropología[147]. En Popayán se puso en contacto con dos lingüistas famosos: Marcelo de Castellvi y Leopoldo von Kinder, quienes lo motivaron a seguir investigando sobre lenguas indígenas[148].

Fue un prolífico escritor en el campo de la historia y de la lingüística aborigen. Entre sus obras más destacadas está *Apuntaciones sobre literatura general* (1925), en compañía del sacerdote Alejandro Ortiz López, quien se ocupó de la parte preceptiva y la estética, y Sergio Elías de las

146 Temístocles Pérez Delgado, "La vida íntima de Sergio Elías Ortiz", *Ilustración Nariñense* n.° 95 (1946): 14.

147 Eduardo Ortiz Tobón, "Maestro insigne de Colombia, Sergio Elías Ortiz Cortés".

148 José Vicente Agreda, "Don Sergio Elías Ortiz", en *Nariño: valores humanos e identidad. Tomo I* (San Juan de Pasto: Alcaldía Municipal de Pasto, Academia Nariñense de Historia, 2001), 205.

apuntaciones sobre la historia de la literatura colombiana. Con Leopoldo López Álvarez en 1927 fundó el *Boletín de Estudios Históricos*, "la publicación más notable y autorizada que hasta hoy haya salido en el sur de Colombia a todo lo largo y ancho de su historia; obra de paciencia y de benedictina labor"[149]. Este Boletín tuvo resonancia continental por la seriedad de los estudios y la calidad de los colaboradores. Codirigió el Boletín hasta 1937, habiendo editado hasta ese entonces cincuenta y cuatro artículos que trataban desde simples comentarios hasta complejos problemas lingüísticos. La obra *Noticias sobre la imprenta y las publicaciones del Sur de Colombia durante el siglo XIX* la publicó en 1935 y en esta hace referencia a la historia de la imprenta y las publicaciones en Pasto, Barbacoas, Ipiales, Túquerres y Tumaco[150].

En su calidad de profesor de la Escuela Normal de Occidente, en 1937 creó la revista *Idearium*, con el interés, según su condiscípulo Pérez, de "levantar un órgano de publicidad, en donde reposen a salvo de contingencias humanas, sus numerosas producciones (…) Los artículos que publicó en esta revista lo acreditaron como experto investigador de historia y acucioso lingüista"[151].

De sus obras en el campo de la lingüística, el historiador Quijano destaca *Estudios sobre lingüística aborigen de Colombia*, escrito con Paul Rivet en 1954 y publicado en la Biblioteca de Autores Colombianos del Ministerio de Educación Nacional, y *Lenguas y dialectos indígenas de Colombia* (1965), como parte de la *Historia extensa de Colombia*, considerado el libro consagratorio con el que logró resonancia internacional. Más tarde, entre 1965 y 1970, redactó cuatro volúmenes más de dicha colección. Al hacer el análisis de estas obras, Quijano conceptuó que en ellas predominan más los elementos didácticos que los analíticos o críticos. "Obedecen a las directrices de una concepción lineal y cronológica, que denuncian, sin embargo, una erudición dosificada y un magistral dominio de los temas. Los anales así narrados, revisten casi la amenidad de una aventura fabulosa"[152].

149 Temístocles Pérez Delgado, "Fisonomía y contornos de Leopoldo López Álvarez", *Revista Ilustración Nariñense* Nº. 96, (1946): 16.
150 Alberto Quijano Guerrero, "Elogio mínimo de un hombre máximo", *Revista de Historia* 8, n.°s 57-58 (1986): 46-47.
151 Temístocles Pérez Delgado, "Fisonomía y contornos de Leopoldo López Álvarez", 16.
152 Alberto Quijano Guerrero, "Elogio mínimo de un hombre máximo, 53, 57.

En 1956 la Imprenta del Departamento editó *Del Colegio de la Compañía de Jesús a la Universidad de Nariño –1712–1904- Breve historia de la educación secundaria en el sur de Colombia durante los siglos XVIII y XIX*, y en 1958 se publicó *Agustín Agualongo y su tiempo*, considerada su obra más comentada. En 1954 la Universidad de Nariño le otorgó el título de Doctor Honoris Causa en Ciencias Sociales.

Cuando se radicó en Bogotá en 1947 regresó a la cátedra en la Universidad Jorge Tadeo Lozano y otras instituciones, laboró como antropólogo investigador y jefe de la sección de Lingüística Indígena del Instituto Antropológico Nacional. Fue cónsul de Colombia en Sevilla (España), periodo que le permitió investigar numerosos documentos en el Archivo General de Indias, que fueron reproducidos por la Academia Nacional de Historia en 1965, en tres series, bajo el nombre de *Colección de documentos para la historia de Colombia. Época de la Independencia*[153].

La dimensión del maestro Sergio Elías Ortiz se puede apreciar a través de los numerosos reconocimientos tanto nacionales como internacionales que recibió en su larga vida.

> Sergio Elías Ortiz ostentaba los siguientes títulos académicos: Doctor Honoris Causa en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, Miembro de Número de la Academia de Historia de Colombia y de la Academia Colombiana de la Lengua, Miembro Correspondiente de las Reales Academias de Historia y de la Lengua de España, Miembro Correspondiente de las Academias de Historia de Venezuela, Ecuador, Paraguay, Bolivia, Santo Domingo, y de la Academia Etnológica de México, Miembro Correspondiente de la Sociedad de Americanistas de París, Miembro del International Institute of American Ideal de los Estados Unidos, de la Societé d'Histoire et de Geographie d'Haiti, de la Academia Cultural Adriática y de la Sociedad Geográfica de Washington, Miembro correspondiente de casi todos los Centros y Academias de Colombia. Pero el Maestro no perdía su sencillez ni disminuía el ritmo de trabajo. Siempre encontraba ocasión para dar repetidas muestras de un vitalismo intelectual increíble[154].

153 *Ibíd.*, 56.
154 *Ibíd.*, 53.

Publicó más de cuarenta libros y cerca de quinientos ensayos relacionados con historia, lingüística aborigen, educación y temas literarios de narrativa, en innumerables sellos editoriales de academias, colecciones, bibliotecas e instituciones públicas y privadas[155].

Leopoldo López Álvarez (1891-1940)

Nació en Pasto el 6 de mayo de 1891 y murió en su ciudad natal el 7 de octubre de 1940. Estudió la primaria en la Escuela de Santo Domingo de los Hermanos Maristas y la secundaria en el Colegio Seminario, dirigido por los jesuitas. En la Universidad de Nariño recibió el título de abogado en 1918. Según su contemporáneo Temístocles Pérez, deseaba vestir sotana, "así fuese la de Loyola, la de Felipe o la del santo de Asís o la que fuere. Lo necesario, lo interesante es amurallarse dentro de un indumento monástico, propicio a desplegar todo su pensamiento y aislarse de toda humana vanidad"[156]. Sin embargo, el origen extramatrimonial de su nacimiento frustró esta intención.

En el Colegio Seminario aprendió latín, pero el griego lo estudió con profesores particulares. Rodríguez Guerrero dice al respecto: "Es posible que buscase el concurso particular de profesores jesuitas para el aprendizaje de griego y el perfeccionamiento del latín. Pero el dominio de estas lenguas muertas fue en López Álvarez fruto de su propio esfuerzo, lo que no es corto elogio, por cierto"[157].

López Álvarez se desempeñó en todos los cargos de la carrera judicial, desde juez promiscuo municipal hasta magistrado del Tribunal de Pasto; fue candidato a ocupar una plaza en la Corte Suprema de Justicia, pero la muerte no se lo permitió[158]. Fue catedrático universitario y se dedicó al cultivo asiduo de los temas que lo seducían: la historia, la geografía, las lenguas vivas y muertas, las humanidades clásicas, la crítica y la poesía, y la investigación de las ciencias jurídicas.

155 Eduardo Ortiz Tobón, "Maestro insigne de Colombia, Sergio Elías Ortiz Cortés".
156 Temístocles Pérez Delgado, "Fisonomía y contornos de Leopoldo López Álvarez", 10.
157 Rodríguez Guerrero, Ignacio. *Libros colombianos raros y curiosos*. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 8 n.° 12 (1965): 1825. https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/4837
158 Ignacio Rodríguez Guerrero, "Leopoldo López Álvarez. Perfiles nariñenses de antaño", *Revista Cultura Nariñense* 3 n.° 24 (1970): 6.

> Prestamista a la vez que magistrado. Filósofo a la vez que negociante, lo mismo levantaba un edificio de concreto que pulía una estrofa (…) Engrosaba su caudal metálico como engrosaba su acervo histórico, su archivo de preciosos y antiquísimos documentos o el stock de arqueología. Y cosa extraña, a pesar de su desordenado amor al oro fue probo magistrado; juez legalista, moral y ecuánime. Justo y pulquérrimo en la interpretación de la ley[159].

Propugnó la verdad histórica "comprobada, protegida, documentada (…) La escribió en forma seca, sobria, árida, sin galanos adornos ni ornamentación retórica. Escueta y fría. Tan solo por cumplir una función como un catártico. Pero en todo caso comprobada. Y esta, la clave de su éxito"[160]. Muchos de sus trabajos vieron la luz en el *Boletín de Estudios Históricos,* publicación que alcanzó trece volúmenes (1927-1940), fundada en asocio con Sergio Elías Ortiz. Algunos de tales trabajos fueron: *Batalla de Cuaspud, Los Clavijos, Voces Quichuas en Nariño, El General Don Juan E. Moncayo, Mosquera y Agualongo, La noche septembrina, Documentos Antiguos, Campaña del Sur y destrucción del Ejército Patriota, El Coronel Francisco de Paula Uscátegui, Pasto y Madrigal, Fuga y rebelión del General José María Obando, Itinerarios del Libertador Simón Bolívar, Proclamación de Fernando VII, Documentos de la Guerra de la Independencia.*

Gracias a sus estudios sobre los autores clásicos y a una ejemplar "consagración intelectual" tradujo la *Eneida*, las *Églogas*, y las *Geórgicas* de Virgilio, los dos tomos de la *Ilíada* de Homero, dos volúmenes de la *Odisea*, uno de *Himnos* de Homero y otro de las *Siete Tragedias* de Esquilo en ediciones bilingües. Para publicar estas obras importó una imprenta griega, que aún se conserva[161]. El 31 de octubre de 1938 se terminó la impresión del primer tomo de la edición bilingüe de la *Odisea* y se empezó a distribuir en noviembre de ese mismo año[162].

159 Temístocles Pérez Delgado, "Fisonomía y contornos de Leopoldo López Álvarez", 11.
160 *Ibíd.*, 11.
161 El Museo Taminango de Artes y Tradiciones Populares de Nariño, localizado en Pasto, posee la imprenta de tipos griegos que usó Leopoldo López Álvarez para publicar versiones bilingües de los clásicos griegos.
162 Víctor Sánchez Montenegro, "Un traductor olvidado", *Revista Ilustración Nariñense* n.° 142 (1959): 14.

La Cámara de Representantes en 1938 conoció los primeros ejemplares bilingües recién publicados, y la Comisión Primera dirigió una solicitud a la Academia Colombiana de la Lengua, para que emitiera concepto sobre un proyecto de ley que autorizaría al gobierno para adquirir la propiedad literaria de las traducciones de Homero y Virgilio hechas por López Álvarez. El secretario perpetuo de la Academia, Antonio Gómez Restrepo, respondió lo siguiente:

> La labor del doctor López Álvarez nos parece de extraordinario mérito, pues tal vez es el único autor que ha llegado a traducir en verso castellano toda la ingente producción poética de los grandes maestros de la antigüedad griega y latina: Homero y Virgilio. La traducción del doctor López Álvarez es digna de aprecio y servirá para que nuestro pueblo conozca en su misma fuente las obras de estos dos grandes clásicos de la antigüedad. Los últimos volúmenes del doctor Leopoldo López Álvarez tienen el texto griego al lado de la traducción castellana y parece que así serán reimpresos los posteriores. El que haya en Colombia una imprenta capaz de editar el texto griego de las Obras de Homero, es una gloria para nuestra república, y ella se debe a la iniciativa particular del doctor López Álvarez, quien de esta manera figura como traductor e introductor en Colombia de una gran mejora tipográfica que en este ramo pone a nuestra patria a la cabeza de los demás países hispanoamericanos. Por lo expuesto, creemos que la obra del doctor López Álvarez es digna de todo apoyo por parte del Congreso Nacional[163].

Con el concepto emitido por la Academia se aprobó la ley, pero hasta 1959 no se había cumplido; sin embargo, en enero de 1939 el gobierno de Eduardo Santos concedió al traductor la Cruz de la Orden de Boyacá "por sus admirables trabajos de humanista y poeta que honran positivamente a la cultura colombiana"[164]. En 1937 había recibido la Medalla de Oro de la Gobernación de Nariño y la Medalla Cívica del Municipio de Pasto, y en 1940, después de su muerte, el Congreso de Colombia honró su memoria mediante la Ley 96. Perteneció al Centro de Historia de Pasto,

163 *Ibíd.*, 15.
164 *Ibíd.*, 15.

la Academia Nacional de Historia y la Sociedad de Americanistas de París[165].

Análisis prosopográfico

La investigación realizó el análisis prosopográfico sobre veintidós personajes que se seleccionaron por ser parte de los colectivos sociales denominados *generación gestora y continuadora*, cuyas biografías individuales compartían similitudes en lo referente a antecedentes, experiencias, cargos, líneas de pensamiento, intereses, relaciones personales, vínculos con determinadas instituciones, propuestas acerca del proceso modernizador, etc. Los individuos estudiados fueron: Julián Bucheli, Fortunato Pereira Gamba, Belisario Ruiz Wilches, Jorge Álvarez Lleras, José Rafael Sañudo, Benjamín Belalcázar, Luciano Herrera, Ildefonso Díaz del Castillo, Enrique Muñoz, Manuel María Rodríguez, Daniel Zarama, Samuel Jorge Delgado, Eliseo Gómez Jurado, Justo Guerra, Ángel María Guerrero, Benjamín Guerrero, Gustavo S. Guerrero, Arístides Gutiérrez, Sergio Elías Ortiz, Leopoldo López Álvarez, Jorge Buendía y Luis Felipe de la Rosa.

El período de acción comprendió los primeros treinta años del siglo XX, por cuanto es el ciclo en el que la *generación de 1904* inicia su predominio alrededor de la creación del departamento de Nariño, *hito histórico* que logró transformar personas e instituciones e introducir un pensamiento moderno en diversos espacios de creación científica y cultural. Hacia los años treinta comienza el predominio de la *generación continuadora*, cuyos miembros mantendrán una conciencia común sobre la prioridad del trabajo científico y el progreso regional, a través de los trabajos de tipo humanístico, la lingüística aborigen y la importancia de la divulgación del conocimiento en las publicaciones periódicas[166] que crearon para tal fin.

Entre el grupo de intelectuales estudiados no se encuentra ninguna mujer, dada la tendencia general del país a dispensar conocimientos mínimos a

165 Jaime Chamorro, *Aproximación a la historia de la literatura nariñense* (Pasto: Correo de Nariño, 1987).

166 Entre estas se puede mencionar el *Boletín de Estudios Históricos*, la revista *Anales de la Universidad*, la revista *Idearium* de la Gran Normal de Occidente, la revista *Ilustración Nariñense*, la *Revista de Historia* de la Academia Nariñense de Historia.

las mujeres, que aseguraran su desempeño como guardianas de la moral de la familia. "En su doble condición de persona de segunda clase y de excluida del ejercicio de los derechos políticos, la mujer compartió con la región la condición de invisibilidad que ha caracterizado a sus procesos socioculturales"[167]. Su contribución fue especialmente importante en el campo de la enseñanza y en algunas actividades de tipo social, sin embargo, en el caso de la generación en estudio no se logró vincular a ella ninguna mujer.

La distribución de los veintidós intelectuales según su procedencia fue la siguiente: diecinueve de la región y tres bogotanos. De los primeros, trece nacieron en Pasto y seis en otros municipios del departamento. El grupo de los *gestores* nació en la década del 60 del siglo XIX y su periodo vital se extendió en la mayoría de los casos hasta los años 40 del siglo XX. Se consideran extraedad dos ingenieros bogotanos, que se vincularon al equipo de Bucheli con diecinueve y veintitrés años.

Respecto al grupo de los *continuadores*, el rango de su nacimiento fue entre 1887 y 1894, por lo que entraron en contacto con la *generación gestora* en calidad de discípulos, cuya actividad resultante potenció avances en los campos humanístico, literario y etnolingüístico de la región. Los estudios realizados por los veintidós personajes analizados son muy similares: doce de ellos hicieron estudios secundarios en el Colegio San Felipe Neri bajo la dirección del maestro Orbegozo y ocho continuaron la formación de bachilleres en filosofía y letras en el Colegio Seminario a cargo de jesuitas. Doce hicieron carrera de abogados, tres de ingenieros, dos sacerdotes, un autodidacta, un poeta y un bachiller en filosofía y letras.

En cuanto a las actividades desarrolladas, de los veintidós personajes estudiados, catorce fueron parlamentarios, ya fuera como representantes o senadores, seis ejercieron el cargo de gobernadores, diez fueron diputados, cuatro militares y cinco se desempeñaron como diplomáticos. Diez estuvieron vinculados con el poder judicial, en los cargos de juez, magistrado o fiscal del tribunal; cinco ocuparon la dirección de instrucción pública, dos dirigieron instituciones nacionales de carácter científico, uno dirigió

167 María Teresa Álvarez Hoyos, "La educación de la mujer en el sur colombiano. Pasto, 1880-1930", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.° 4 (2002): 91.

la Oficina Nacional de Correos y Telégrafos, tres fueron secretarios de ministerio, nueve ejercieron la rectoría de universidades y por lo menos dieciséis fueron profesores.

La élite intelectual analizada tuvo una educación correspondiente con "esa obsesión nacional filológico-gramatical"[168] de la segunda mitad del siglo XIX, por la cual el ideal nacional del intelectual católico y conservador se concretaba en la formación de gramáticos y abogados. "Por el ambiente intelectual en que se habían formado y por las influencias recibidas, valoraron en exceso el campo político, así como también la determinación que ejercía el poder religioso. La realización del ideal de modernidad al que aspiraban implicaba establecer rupturas con estos ideales e introducir nuevos imaginarios y representaciones del 'país' que querían"[169].

La filiación política era mayoritariamente conservadora; diecisiete se declaraban conservadores, aunque había matices entre ellos y algunos se pueden ubicar como conservadores modernizantes. Uno se declaraba apolítico, tres eran liberales, con vínculos cercanos con la masonería. En un caso se desconoce la filiación política.

Para esta generación fue muy importante vincularse mediante diferentes tipos de "sociedades de pensamiento", tales como los clubes de colegas, las sociedades de ideas, las tertulias familiares o las sociedades de profesionales en un campo del saber. "(…) las Sociedades de Pensamiento sirvieron para crear una 'sociabilidad democrática' al dar a todos sus integrantes la idea de que la sociedad es una colectividad basada en la igualdad de todos los hombres, sin ningún tipo de distinción"[170]. Muchos de los miembros de esta generación habían aprendido de la experiencia de la *Escuela Literaria,* donde pudieron experimentar que el desarrollo del conocimiento y la concreción de los ideales estaban ligados a poder disponer de un grupo de personas –un grupo unificador de referencia–

168 Malcolm Deas, *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia política y literatura colombianas* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993), 20.

169 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 449.

170 Jorge Rhenán Segura, "Las sociedades de pensamiento y la Revolución Francesa. Contribución al estudio de las ideas filosóficas entre 1750-1800". *Revista Filosofía Univ. Costa Rica* n.° 66 (1989): 458.

que compartiera un proyecto común, un ideario común que hubiera sido introyectado por todos los individuos de esa generación[171].

En la *Escuela Literaria* habían participado seis de los veintidós en estudio, en la Sociedad Colombiana de Ingenieros tres, dos en el Círculo de los Nueve Puntos de la Universidad Nacional, tres pertenecieron a Academias de Ciencias Naturales, seis a Academias de Historia o de la Lengua. Trece participaron en la fundación, o se vincularon posteriormente, al Centro de Historia de Pasto, y tres en tertulias que propiciaban el acercamiento de los jóvenes estudiantes. En el campo económico, dos fueron fundadores del Banco del Sur, entidad que fue el respaldo financiero para las operaciones de importación y exportación hasta fines de los años veinte[172].

Los miembros de la *generación de 1904* escribieron numerosas obras de tipo histórico con el fin de redimir ante el país el papel de Pasto en el proceso de la Independencia; nueve de ellos escribieron sobre la historia de la Independencia, tanto sobre el realismo pastuso, los caudillos que surgieron en el siglo XIX, el papel del clero en las diferentes contiendas, así como las batallas más destacadas. En la labor periodística participaron todos los sujetos del estudio, ya fuera como fundadores, redactores o colaboradores de periódicos y revistas a nivel regional o nacional; siete fundaron revistas y doce fundaron periódicos. A los ingenieros les publicaron los artículos en revistas del extranjero.

Algunas de las publicaciones del colectivo en estudio se destacaron por la buena calidad, como en el caso del periódico *El Bien Público* (1894), dirigido por Manuel María Rodríguez, al que se le puede considerar como un modelo para la época. Entre los colaboradores de este periódico, dedicado a la causa decimista, se encuentran intelectuales de talla nacional quienes expresaron sus opiniones sobre la importancia de obtener la autonomía para la región. En general, trataron los temas con altura y prudencia. En otros casos como el periódico *El Sur,* sus dirigentes Benjamín Guerrero y Enrique Muñoz utilizaron un lenguaje caracterizado por la beligerancia y la intransigencia. Sin embargo, es importante anotar que, en el caso

171 El primero que inició un estudio científico sobre las "sociedades de pensamiento" fue el historiador francés Augustin Cochin (1876-1916) quien centró su atención en el papel que jugaron dichas sociedades en la preparación de la Revolución Francesa. Jorge Rhenán Segura, "Las sociedades de pensamiento y la Revolución Francesa".

172 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 450.

de Enrique Muñoz, al integrarse al equipo de Bucheli como director de Instrucción Pública del Departamento, su actividad periodística la dedicó a la exposición de las ideas pedagógicas que compendió en los registros de instrucción pública.

Fortunato Pereira fue creador de la *Revista de Ingeniería* y asiduo colaborador de diferentes órganos periodísticos en los cuales presentaba su visión acerca de las necesidades de la ciudad, la educación, la riqueza minera, etc. Otros, como Sergio Elías Ortiz y José Rafael Sañudo, escribieron en la revista *Ilustración Nariñense* sobre temas relativos a la historia, la ciudad, la política monetaria, la educación. Ambos sostuvieron en la revista una polémica por la posición de Sañudo sobre Bolívar.

El periodismo científico tuvo representación en este período con la *Revista de Ingeniería*, redactada por el equipo de ingenieros de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería, a saber: Fortunato Pereira, Pablo E. Lucio (secretario de la Facultad), Belisario Ruiz, José Rafael Sañudo y más tarde Jorge Álvarez Lleras.

> La experiencia que había adquirido Pereira en la redacción de la revista *Anales de Ingeniería*, órgano de difusión de la Sociedad Colombiana de Ingenieros, de la cual había sido presidente, le permitió producir, en Pasto, una revista de gran calidad e importancia. La Revista de Ingeniería cumplió también el papel de facilitar al equipo de profesores de ingeniería la relación con los pares, ya que a través de este medio lograron mantenerse en contacto con los centros donde se adelantaban discusiones relativas a las ciencias básicas de su área y, en especial, a los mejores métodos para la construcción de vías férreas[173].

Al revisar las propuestas modernizantes de los integrantes de la *generación de 1904* se observan diferentes niveles de apropiación según el compromiso con el proyecto común. Hubo aspectos que todos compartieron como fue la lucha por conseguir la autonomía para la región, ya que para ellos este era el medio para acceder al progreso que anhelaban; sin embargo, difirieron en aquello que consideraban prioritario. Por ejemplo, trece enfatizaron en la instrucción pública, nueve en las vías de comunicación, dos en la elaboración de cartas geográficas y la delimitación de fronteras,

173 María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites intelectuales en el sur de Colombia*, 453-454.

dos en instruir al artesano e impulsar la industria manufacturera, tres en asegurar la estabilidad financiera y mejorar las condiciones físicas de la Universidad, dos en acrecentar el patrimonio cultural nacional y uno en fomentar el espíritu de asociación.

El interés y la importancia que cada miembro de la *generación* asignó a determinados aspectos fue algo que enriqueció al equipo de Bucheli: la mayoría de los intelectuales compartieron el énfasis puesto en la creación de una infraestructura científico-tecnológica que preparara un recurso humano capaz de impulsar el desarrollo, aspecto en el que concordaban con las tendencias modernizadoras de América Latina. La búsqueda de una salida hacia el mundo exterior a través de la vía al Pacífico y al Putumayo ponía a esta generación a tono con la prioridad asignada al comercio internacional en los países del sur del continente.

> Aspectos tales como lograr la independencia intelectual de los nariñenses mediante la instrucción, impulsar la instrucción del artesano y el obrero así como también la industria manufacturera, crear instituciones educativas con criterio práctico y buscar la igualdad real para la mujer, se constituyeron en iniciativas de la élite intelectual que viabilizaron el acceso a un pensamiento moderno en la región[174].

Bibliografía

A. B. "Centros sociales". *El Precursor*, n.° 13, 1 de junio de 1887.

Agreda, José Vicente. "Don Sergio Elías Ortiz". En *Nariño: valores humanos e identidad*. Tomo I. San Juan de Pasto: Alcaldía Municipal de Pasto, Academia Nariñense de Historia, 2001.

Álvarez Hoyos, María Teresa. "La formación de ingenieros y el problema de la modernización colombiana 1904-1910". *Revista Historia de la Educación Colombiana* n.° 5 (2002): 49-61.

Álvarez Hoyos, María Teresa. "La educación de la mujer en el sur colombiano. Pasto, 1880-1930". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.° 4 (2002): 91-108.

174 *Ibíd.*, 454.

Álvarez Hoyos, María Teresa. “Benigno Orbegozo, maestro forjador de intelectuales en el sur colombiano. Pasto, 1880-1900”. *Revista Historia de la Educación Colombiana* n.° 6-7 (2004): 119-132.

Álvarez Hoyos, María Teresa. *Élites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904-1930. Una generación decisiva*. Pasto: Editorial Universidad de Nariño - UPTC, 2007.

Álvarez Hoyos, María Teresa. “¿Departamento del Sur, de Nariño, de la Inmaculada Concepción de María o de Agualongo? Sobre un efecto colateral de la Independencia de Panamá”. En *Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria, cánones de la historia y la literatura en Colombia*, editado por Carlos Rincón, Sarah de Mojica y Liliana Gómez. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010.

Álvarez, Jaime. “Agustín Agualongo”. En *Manual historia de Pasto*, editado por Academia Nariñense de Historia. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1996.

Arboleda, Gustavo. *Diccionario biográfico y genealógico del antiguo departamento del Cauca*. 2ª. ed. Cali: Imprenta Arboleda, 1926.

Ayala Mora, Enrique. “Estado e iglesia en América andina (1880-1930)”. Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia, Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 2000.

Bucheli, Julián. *Memoria que el Gobernador del Departamento de Nariño presenta al señor Ministro de Hacienda y Tesoro de Colombia sobre las oportunidades para la inversión de capitales extranjeros en esta sección de la República.* Pasto: Imprenta del Departamento, 1907.

Caicedo, Cecilia. “Las últimas décadas del siglo XIX”. *Reto, Revista Cultural del Diario del Sur,* 29 de junio de 1986.

Caicedo Jurado, Cecilia, entrevistada por Maria Teresa Alvarez Hoyos, 5 de julio de 2000.

Cerezo, Pedro. "Ortega y la generación de 1914". *Revista de Occidente*, n.° 156 (1994): 5-32.

Chamorro, Jaime. *Aproximación a la historia de la literatura nariñense.* Pasto: Correo de Nariño, 1987.

Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación.* Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

Chaves, Milciades. *Desarrollo de Nariño y su universidad.* Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 1983.

"Comunicación de Adolfo Gómez a Manuel María Rodríguez". *El Bien Público*, n.º 6, 3 de febrero de 1894.

Cortés Guerrero, José David. "El catolicismo intransigente: mentalidad de una época". Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia, Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 2000.

Deas, Malcolm. *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia política y literatura colombianas.* Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993.

De Roux, Rodolfo R. "De la 'Nación Católica' a la 'República Pluricultural' en América Latina. Algunas consideraciones históricas". *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* n.º 16 (2012).

http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/3877/3748

Diccionario Enciclopédico de la Masonería. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Kier, 1962.

"El buen gusto". *El Precursor*, n.° 28, 15 de enero de 1888.

Elías, Norbert. *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

"El Progreso en Nariño". *El Heraldo*, n.° 7, 1 de diciembre de 1909.

Goldman, Noemí y Óscar Terán. "Entrevista a Roger Chartier". *Historia Caribe* 2 n.° 5 (2000): 133-139. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Historia_Caribe/article/view/270

Gómez Hoyos, Rafael. "Visión histórica de la ciudad de Pasto". *Boletín de Historia y Antigüedades*, 57 n.°s 672, 673, 674 (1970).

Guerra, François-Xavier. *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas.* Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

Guerrero, Benjamín. "Movámonos". *El Precursor,* n.° 14, 15 de junio de 1887.

Guerrero, Benjamín. "Contestaciones". *El Sur,* n.° 8, 20 de agosto de 1891.

Guerrero, Gerardo León. *Pasto en la Guerra de Independencia, 1809-1824.* Vol. 2. Santa Fe de Bogotá: Tecnimpresores, 1994.

Gutiérrez, Aristides. *Historia de la Congregación de S. Felipe Neri.* Segunda parte. Pasto: Editorial de Díaz del Castillo, Centro de Historia, 1934.

Gutiérrez Ramos, Jairo. *Los indios de Pasto contra la República (1809-1824).* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007.

Gutiérrez Ramos, Jairo. "La Constitución de Cádiz en la provincia de Pasto, Virreinato de la Nueva Granada, 1812-1822". *Revista de Indias* 68 n.° 242 (2008): 207-224.

"Julián Bucheli". *El Renacimiento*, 2 de noviembre de 1905.

König, Hans-Joachim. *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856.* Santafé de Bogotá: Banco de la República, 1994.

"La Escuela Literaria". *El Precursor*, 1 de diciembre de 1886.

Leccardi, Carmen y Carles Feixa. "El concepto de generación en las teorías sobre la juventud". *Última Década*, 19 n.° 34 (2011): 11-32.

http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002

Loaiza Cano, Gilberto. "Hombres de sociedades (masonería y sociabilidad político intelectual en Colombia e Hispanoamérica durante la segunda mitad del siglo XIX)". *Historia y Espacio* n.° 17 (2001): 93-130.

Loaiza Cano, Gilberto. "Itinerario de mis prácticas de historiador". En *Los historiadores colombianos y su oficio. Reflexiones desde el taller de la historia*, compilado por José David Cortes Guerrero, Helwar Hernando Figueroa Salamanca y Jorge Enrique Salcedo Martínez. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

Lynch, John. "La Iglesia católica en América Latina 1830-1930". En *Historia de América Latina 8. America Latina: cultura y sociedad, 1830-1930*, editado por Leslie Bethell. Madrid: Editorial Crítica, 2000.

Marías, Julián. *El método histórico de las generaciones.* Madrid: Revista de Occidente, 1949.

Marías, Julián. *La estructura social. Teoría y método.* Buenos Aires: Emecé Editores, 1958.

Minaudier, Jean Pierre. "Pequeñas patrias en la tormenta: Pasto y Barbacoas a finales de la Colonia y en la Independencia". *Historia y Espacio* 3 n.°s 11 y 12 (1987): 130-165.

Montezuma Hurtado, Alberto. "Cuaspud". *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 19 n.º 1 (1982): 100-113.

https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/3502/3601

Moreno Díaz, Ezequiel. *Instrucciones del Ilmo. Señor Obispo de Pasto al clero de su Diócesis, sobre la conducta que ha de observar con los liberales en el púlpito, y en algunas cuestiones de confesionario*. Pasto: Imprenta de La Verdad, 1902.

Narváez, Guillermo. "La fundación de sociedades como mecanismo de pensamiento político-religioso (1838-1904)". En *Manual Historia de Pasto*. Tomo III. San Juan de Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1999.

Ortega y Gasset, José. *Ensayos sobre la "generación del 98" y otros escritores españoles contemporáneos.* Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1981.

Ortega y Gasset, José. *El tema de nuestro tiempo.* Madrid: Espasa Calpe, 2003.

Ortiz, Luis Javier. "Mitras, sotanas y fieles en la guerra civil colombiana de 1876-1877". Memorias, XI Congreso Colombiano de Historia, Universidad Nacional, Santafé de Bogotá, 2000.

Ortiz, Sergio Elías. "Noticia sobre la Imprenta y las publicaciones del Sur de Colombia durante el siglo XIX". *Boletín de Estudios Históricos* 6 n.os 66 y 67, suplemento n.° 2 (1935).

Ortiz, Sergio Elías. *Del Colegio de la Compañía de Jesús a la Universidad de Nariño.* Pasto: Imprenta del Departamento, 1956.

Ortiz, Sergio Elías. "El periodismo en Pasto, durante el siglo XIX". *Cultura Nariñense*, 5 n.° 45 (1972).

Ortiz Tobón, Eduardo. "Maestro insigne de Colombia, Sergio Elías Ortiz Cortés". *Página 10* (blog), 2 marzo 2020, https://pagina10.com/web/maestro-insigne-de-colombia-sergio-elias-ortiz-cortes-es-el-personaje-10/

Palacios, Marco y Frank Safford. *Colombia país fragmentado, sociedad dividida. Su historia.* Bogotá: Norma, 2002.

Pereira Gamba, Fortunato. *El Sol Naciente. La evolución hacia el progreso en el Sur de Colombia. Conferencia del Profesor F. Pereira Gamba, en la inauguración de la estatua de Nariño en Pasto. Julio de 1911*. Pasto: Imprenta de la Diócesis, 1912.

Pereira Gamba, Fortunato. *La vida en los Andes colombianos.* Quito: Imprenta El Progreso, 1919.

Pereira Gamba, Fortunato. *Impresiones de un viaje por el Ecuador (Por un viajero ciego).* Quito: Imprenta El Progreso, 1919.

Pérez Delgado, Temístocles. "La vida íntima de Sergio Elías Ortiz". *Ilustración Nariñense* n.° 95 (1946): 14-18.

Pérez Delgado, Temístocles. "Fisonomía y contornos de Leopoldo López Álvarez". *Revista Ilustración Nariñense* n.° 96, 1946.

Pérez Silva, Vicente. *Raíces históricas de "La Vorágine"*. Bogotá: Ediciones Príncipe, 1988.

Pérez Silva, Vicente. "San Juan de Pasto". *Credencial Historia,* n.º 226 (2008).

Plazas, Hugo Alonso y Jennifer Alejandra Castellanos. "Región de letras: desarrollo de la industria editorial de Pasto en el siglo XIX". *Tendencias,* 19 n.º 1 (2018): 88-112. http://dx.doi.org/10.22267/rtend.181901.89i

"Prospecto", *El Precursor*, 1 diciembre 1886.

Quijano Guerrero, Alberto. "La figura proteica de Leopoldo López Álvarez". *Revista de Historia* 7 n.°s 53-54 (1985).

Quijano Guerrero, Alberto. "Elogio mínimo de un hombre máximo". *Revista de Historia* 8, n.°s 57-58 (1986).

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española.* Madrid: RAE, 2019. https://dle.rae.es/generaci%C3%B3n?m=form

Rodríguez Guerrero, Ignacio. *Libros colombianos raros y curiosos*. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 8 n.° 12 (1965): 1824-1830.

https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/4837

Rodríguez Guerrero, Ignacio. "Leopoldo López Álvarez. Perfiles nariñenses de antaño". *Revista Cultura Nariñense* 3 n.° 24 (1970).

Rodríguez Guerrero, Ignacio. *Libros raros y curiosos.* Segunda Serie. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, 1977.

Rodríguez, Manuel María. "El Precursor". *El Precursor*, n.° 11, 1 de mayo de 1887.

Rodríguez, Manuel María. "El Precursor". *El Precursor*, n.º 25, 1 de diciembre de 1887.

Rodrizales, Javier. "Publicaciones literarias y culturales en la provincia de Pasto y demás provincias del sur". *Página 10*, (blog), 3 marzo 2020, http://pagina10.com/web/publicaciones-literarias-y-culturales-en-la-provincia-de-pasto-y-demas-provincias-del-sur-2/

Romero, José Luis. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. México: Siglo XXI Editores, 1976.

Rubio Hernández, Alfonso y Juan David Murillo Sandoval. "Ezequiel Moreno Díaz Obispo en la 'Regeneración' de Colombia: la geopolítica contraliberal, 1896-1905". *Berceo* n.° 162 (2012): 201-228.

Ruiz Guadalajara, Juan Carlos. "Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* 24 n.° 93 (2003). Redalyc, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709302

Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, El Áncora Editores, 1989.

Salas Gómez, Carlos Emilio. "Artesanado en Pasto, 1896-1920. Significado e instrucción". *Revista Historia de la Educación Colombiana* n.° 16 (2013): 63-89.

Sánchez Montenegro, Víctor. "Un traductor olvidado". *Revista Ilustración Nariñense* n.° 142 (1959).

Sanín Cano, Baldomero. *Administración Reyes (1904-1909).* Lausana: Imprenta Jorge Briel & C., 1909.

Santander, Alejandro. *Biografía de D. Lorenzo de Aldana y corografía de Pasto.* Pasto: Imprenta de Gómez Hermanos, 1896.

Sañudo, José Rafael. *Estudios sobre la vida de Bolívar*. Santafé de Bogotá: Planeta, 1995.

Sañudo, José Rafael. *Apuntes sobre la Historia de Pasto. Cuarta parte. La Independencia (1808 a 1832)*. Pasto: Biblioteca del Centenario, Gobernación de Nariño, 2005.

Segunda Iglesia de San Nicolás de Tolentino en Quetzaltenango. *Línea del tiempo del Cristo Yacente de la Paz* (blog), s.f. https://linea-detiempodelcristoyacentedelapaz.wordpress.com/segunda-iglesia/

Segura, Jorge Rhenán. "Las sociedades de pensamiento y la Revolución Francesa. Contribución al estudio de las ideas filosóficas entre 1750-1800". *Revista Filosofía Univ. Costa Rica* n.° 66 (1989): 457-464

Sociedad Filológica de Pasto. *Documentos de la Sociedad Filológica de Pasto*. 25 enero 1872. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/21080

Stone, Lawrence. *El pasado y el presente.* México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

Triana, Miguel. *Por el sur de Colombia. Excursión pintoresca y científica al Putumayo.* Bogotá: Biblioteca Nacional de Cultura Colombiana. Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1950.

"Varia". *El Precursor,* n.° 27, 1 enero 1888.

Zarama Rincón, Rosa Isabel. *Historia de la vida cotidiana en San Juan de Pasto, 1770-1810.* Pasto: Biblioteca del Centenario, 2005.

3 CAPÍTULO TRES

¿Qué era una facultad? Reflexiones a partir del estudio de la enseñanza de la economía política en la Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Colombia, 1918-1938

José Molina Bravo[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Universidad de Cundinamarca
https://orcid.org/0000-0003-3313-1720
jose.molina05@uptc.edu.co

Contexto y sentido de la pregunta

En una carta fechada el 15 de enero de 1921, Franz Hesuzky, desde Viena, describió para sus colegas de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, la "situación cruel de hambre, penuria y escasez de vestuario en que se hallan los universitarios de esa capital, y hace un llamamiento a la caridad y humanidad de sus colegas". Así fue descrita, clasificada y archivada esta solicitud dramática y singular. El propio F. Hesuzky relata su situación de la manera siguiente:

> Como Secretario de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Viena –entregado, pues, por desgracia, a trabajos intelectuales– me veo al fin en la triste situación, después de amarguísima lucha contra el hambre y el frío, de dirigir a mis dignos colegas y a sus estimabilísimas esposas la muy encarecida súplica de ayudarme, si les es posible, con alguna cantidad de vestidos, zapatos y ropa interior ya fuera de uso. No puede Ud. formarse idea de cuán duro me es hacer esta petición, ya que nuestros nobles vencedores no pueden comprender

1 Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Universidad de Cundinamarca, Grupo de Investigación HISULA.

> lo difícil y angustioso que ha sido el encarecimiento para nosotros, víctimas inocentes. He querido ocultar mi estado de miseria y soportar heroicamente mi vergonzante pobreza, pero después de esta aterradora Navidad, en que mi mujer, mis dos hijos y yo tuvimos literalmente que padecer hambre y frío, pensé que quizás las apreciabilísimas esposas de algunos cuantos profesores me socorrerían, y decidí dármeles a conocer como profesor de esta Universidad.

Este testimonio nos muestra la radicalidad de la experiencia histórica de la "guerra civil europea"[2]. No obstante, en esta oportunidad nos interesa destacar que las profundas penurias provocadas por la pobreza –considerada también una particular consecuencia de los "trabajos intelectuales"– tuvo como reverso la expectativa de la solidaridad entre profesores universitarios, un sentimiento expresado de un continente a otro. En el párrafo transcrito se aprecia que, entre las facultades de Viena y Bogotá, no solo existía una identidad disciplinaria, también se vivía un cierto espíritu de cuerpo; la comprensión de las penurias vividas por los colegas desencadenaría la acción solidaria de una comunidad académica. La universidad, ciertamente, aparece con sus rasgos de convencionalidad, pertenencia y cosmopolitismo. La alusión al testimonio de F. Hesuzky trata de indicar que la expectativa de solidaridad se basaba en la comprensión –supuestamente compartida– de la pertenencia a una comunidad académica, a una disciplina y a una profesión. El alcance de las conexiones entre las facultades de la Universidad Nacional de Colombia y sus pares no es sorpresivo. En particular, en la Facultad de Derecho de la misma universidad, las referencias y comunicaciones con Europa era parte esencial de su enseñanza, de la formación profesional e intelectual de sus profesores y de los temas propiamente universitarios.

La pregunta: ¿Qué era una facultad universitaria, durante la primera mitad del siglo XX en Colombia? busca interrumpir el sentido común universitario. La existencia de facultades era el modo concreto y efectivo de "ser universidad". La Ley 68 de 1935, promulgada por el gobierno del presidente Alfonso López Pumarejo, integró las facultades de Derecho, Ingeniería, Medicina y la fugaz Facultad de Educación, en una estructura institucional centralizada, con la presencia gubernamental en sus órganos

2 Enzo Traverso, *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945)* (Bolonia: Il Mulino, 2007).

de dirección y con la convicción de materializar la función científica, nacional, profesional y moral de la Universidad Nacional de Colombia. En términos metodológicos, el sentido de explorar la noción de *facultad* se debe aclarar. Por una parte, el distanciamiento crítico es necesario para evitar reflexionar desde y para una "investidura"[3]; por otra parte, el ejercicio debe definir su intención teórica. La noción de facultad, apunta a un espacio de constitución y negociaciones de identidades intelectuales; caracteriza los ambientes académicos y las prácticas científicas; vuelve visibles los contactos entre las comunidades de expertos y las mismas prácticas docentes[4]. La polifonía del término "facultad" puede ser representada como una "*red teórica* [que] juega de igual manera en el nivel conceptual, apuntando a las reglas de formación de las nociones –incluidas en sus posibles contradicciones–, y no a la presencia de un sistema de conceptos permanentes y coherentes"[5]. La red que se menciona, también incide sobre el trabajo de archivo, donde la exploración de una documentación siempre generosa en singularidades, presiona por la utilización de una visión flexible pero consistente, sobre el contexto institucional, histórico y universitario de las facultades universitarias. Estos aspectos son comunes al caso particular de la Universidad Nacional de Colombia, entre 1918 y 1938.

La reforma universitaria de 1935 y la enseñanza de la economía política en la formación de abogados en la Universidad Nacional de Colombia, tienen antecedentes y fundamentos en las concepciones "modernas" del

3 Pierre Bourdieu, *Homo academicus* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012).

4 Alain Badiou, *Éloge des mathématiques* (París: Flammarion, 2015). Michel Serres, *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour* (París: Flammarion, 1994).

5 Roger Chartier, "La quimera del origen. Foucault, Ilustración y la Revolución Francesa", en *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin* (Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996), 26. María Teresa Álvarez, Jorge Tomás Uribe Diana Soto Arango, "La historia de la educación latinoamericana, un campo de formación doctoral en Rudecolombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n. 9, 2007:11. María Teresa Álvarez Hoyos, *Elites Intelectuales en el sur de Colombia, Pasto, 1904-1930*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004. Miryam Báez Osorio, *Las escuelas normales y el cambio educativo en Los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2002. Carlos Ramiro Bravo Molina, *Tradiciones y tendencias discipinarias en la formación en Ciencias Sociales en la universidad estatal colombiana* 1938-2002, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003. Martha Lucía Barriga Monroy, *La educación musical en Bogotá 1880-1920*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005. Barbara Yadira García Sánchez, *De la educación doméstica a la educación republicana en Colombia: Transición de la colonia a la república*, Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005.

pensamiento científico, político y social[6]. Al respecto, Gonzalo Cataño enfatiza la recepción de las tendencias intelectuales, las polémicas y las identificaciones de esta modernidad:

> Era la recepción de las nuevas escuelas que surgieron en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX en los terrenos de la filosofía, la política, el derecho y las ciencias sociales: el marxismo, la revuelta contra el positivismo, la fenomenología husserliana, la antropología filosófica, las renovadas manifestaciones de la filosofía del derecho, las reformas civiles y penales, la crítica de la historia y las querellas metodológicas de las ciencias del espíritu. Estas fueron las ideas que toda una generación de pensadores nacionales llamó modernas, en cuya difusión se trenzaron en airosas polémicas con los 'retrógrados'[7].

El valor historiográfico de la continuidad de las claves intelectuales entre los periodos denominados hegemonía conservadora y república liberal, produjo una evolución pausada en el pensamiento social; sus innovaciones siempre estuvieron vinculadas a los cambios en los escenarios universitarios. En el período de la "Revolución en Marcha", particularmente, la relación entre el Estado y los intelectuales cambió: el profesorado universitario fue racionalizado, en medio de la tensión entre diferentes disciplinas y cátedras, al interior de la Facultad de Derecho; un conflicto entre la protección y la modificación de los principios del orden social. Al respecto Miguel Ángel Urrego sostiene:

> La República Liberal aparece como el fin de la Hegemonía Conservadora. No obstante, ni en política ni en materia cultural existe tal correspondencia. No hay una ruptura total del modelo cultural conservador con el ascenso de Enrique Olaya Herrera al poder, tampoco con la Revolución en Marcha de Alfonso López Pumarejo. Es evidente que hay una serie de cambios, especialmente durante la primera administración de López, que alteraron la manera como los intelectuales asumían el país: se

6 José Arturo Molina, "Reforma, autonomía universitaria e interés nacional: análisis de la cátedra de economía política en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1933-1938", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, n.° 22 (2014). Diana Soto Arango, "Aproximación histórica a la Universidad Colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7 n.° 9 (2005).

7 Gonzalo Cataño, "Preliminares de teoría y método", en *La introducción del pensamiento moderno en Colombia. El caso de Luis E. Nieto Arteta* (Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013), 21.

> modificaron las condiciones de la producción cultural y material y la redistribución de las fuerzas políticas, pero se mantuvieron bajo la tutela bipartidista; así, el nivel de crítica al orden social era fragmentario y muchos intelectuales siguieron repitiendo los presupuestos culturales de la Regeneración[8].

La reforma que se vivió en las facultades universitarias fue también un conflicto entre diferentes generaciones de intelectuales, profesionales, docentes y autoridades universitarias. Entre 1918 y 1938, en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Colombia, se aprecia la confluencia de tres generaciones: la de 1870, que educó a la "generación del Centenario", de la cual formaron parte: Laureano Gómez, Eduardo Santos, Alfonso López Pumarejo, Mariano Ospina Pérez, Enrique Olaya Herrera, Luis López de Mesa, Luis Eduardo Nieto Caballero, Esteban Jaramillo, entre otros. Esta generación creó, promovió y protegió los valores, las reglamentaciones y las explicaciones sobre el orden social, las cuales formaron a la "generación del 30". Posteriormente, esta última se convertiría en la dirigencia universitaria y, algunos de sus representantes, en intelectuales relevantes para el país. James D. Henderson describe este fenómeno como sigue:

> Un extraordinario cuerpo de profesores aguardaba a los jóvenes escolares. En su mayoría eran hombres maduros pertenecientes a la llamada Generación de 1870, aunque en ocasiones se alude a ellos como la Generación clásica; eran versados en latín, griego y filosofía, y en su mayoría habían sido entrenados para carreras en derecho y, en general, para los más escogidos cargos públicos (…) Aquellos dirigentes de la sociedad colombiana eran conscientes de que el destino de la nación estaba en sus manos. Altamente cultivados como grupo, miembros de una élite para la cual los viajes y los estudios eran algo común, se esforzaban por mantenerse al tanto de los acontecimientos que se desarrollaban en Europa y en otros lugares, y por impartir sus percepciones a sus estudiantes. Los profesores de los Centenaristas representaban, en síntesis, el mejor cuerpo profesoral, el más cosmopolita que podía ofrecer la nación a sus futuros dirigentes. A pesar de sus diferencias

8 Miguel Ángel Urrego, "Los intelectuales bajo la república liberal", en *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los Mil Días a la Constitución de 1991* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2002), 83.

> políticas inmediatas, compartían una visión del mundo, una concepción victoriana, que trascendía el país[9].

La continuidad histórica de las prácticas intelectuales favoreció su comunicación con las prácticas políticas. Sus lenguajes, a través de las generaciones de políticos e intelectuales formados en la Universidad Nacional de Colombia, construyeron los consensos propios de la tradición universitaria y profesional de los abogados e ingenieros, por ejemplo. En la historia Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, para Carol Villamil Ardila, el período 1900-1934 es una etapa clave:

> caracterizada por la presencia mayoritaria de profesores conservadores, por una relativa estabilidad en el plan de estudios, por una creciente participación de los estudiantes en la vida académica y política, y por una constante evolución de las concepciones sobre la Universidad. Este conjunto de fenómenos tejió un ambiente que contribuyó a la consolidación de las reformas de los años treinta[10].

Luego de la reapertura de la Facultad luego de la Guerra de los Mil Días, entre 1903 y 1906, la normativa, la organización académica, la enseñanza y los conocimientos disciplinarios enfrentaron la desarticulación universitaria, la hegemonía de la moral conservadora, sus concepciones de enseñanza, y la intervención constante de la autoridad gubernamental sobre los estudios universitarios y la enseñanza del derecho. Este ambiente perduró hasta los debates sobre la reforma universitaria promovida por el gobierno liberal, en 1934.

En el período 1900-1934, los profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas tuvieron una importancia política nacional destacada. La refundación de la Sociedad Jurídica de la Universidad Nacional, en 1908, fue un signo de la voluntad por recuperar la vida científica y reflexiva de la facultad. Los cambios en el pénsum, las resonancias de los movimientos de reforma universitaria, las reflexiones sobre tipos de formación

9 James D. Henderson, "Colombia a finales del siglo XIX", en *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006), 35.

10 Carol Villamil Ardila, *Aproximación histórica a la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia* (Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2001).

profesional requeridos por los discursos estatales de modernización, eran temas sintonizados con los principios y los cambios promovidos por iniciativas como la Misión Pedagógica de 1924[11]. La economía política era un espacio tradicional del pénsum de Derecho; los partidarios de la reforma universitaria y la reforma social, ocuparon este espacio para reivindicar la necesidad de avanzar hacia la actualización científica del pensamiento económico, su profesionalización, su especialización y su responsabilidad política. Una de las primeras decisiones en este sentido, fue la fundación de la Facultad de Ciencias Económicas en 1928, al alero de la formación de abogados y de la Facultad de Derecho.

Según Isabel Goyes, en el período 1886-1930, la enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Colombia seguía un modelo confesional, en un contexto jurídico-político tendiente a la construcción de marcos normativos del orden regeneracionista. La organización de la Instrucción Pública según los principios de la Constitución de 1886, definió y organizó a la Universidad Nacional de Colombia como centro del sistema educativo nacional y como una extensión del ministerio respectivo. El impacto de la normativa sobre la enseñanza del derecho tuvo un impacto mayor, sus métodos, los textos, los docentes, los estudiantes, en definitiva, la comunidad académica de la facultad, debía asumir el desafío de formar a las élites dirigentes del país. Isabel Goyes lo describe de la siguiente forma:

> Evaluada de manera integral esta reforma, es posible afirmar que su texto acató y desarrolló los postulados básicos de la constitución de 1886, a saber: la unidad nacional, la prelación de la religión católica y el impulso al desarrollo económico (…) Todas las disposiciones de carácter educativo proferidas por el gobierno de la regeneración y los subsiguientes gobiernos conservadores, partieron de la convicción de que la religión católica era la de los colombianos y sus valores y principios constituían la base y sustento de la sociedad colombiana en su conjunto. Por lo mismo, en estrecha armonía con ella, debía organizarse la educación en todos sus niveles, como fundamento sinequanon [sic] del orden social. El control estricto tanto administrativo, financiero como académico y disciplinar de los actores curriculares (docentes, estudiantes, directivos),

11 Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957* (Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987).

> garantizarían el mantenimiento del orden en todas sus dimensiones, como ocurrió durante 50 años (…) Se denominaba cuerpo científico de la facultad, al rector y los docentes, unos y otros eran designados por el gobierno. Al rector le correspondía dictar los reglamentos internos, mantener el orden, garantizar el estricto cumplimiento de horarios y contenidos por parte de los docentes, vigilar por cualquier medio la conducta moral y social de los estudiantes, remitir los informes mensuales y anuales al Ministerio de Instrucción Pública, en síntesis, garantizar el desenvolvimiento normal de las diversas actividades[12].

Durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, el derecho fue planteado como un instrumento modelador de la sociedad colombiana. Esta nueva concepción del derecho social implicaba, también, un cambio drástico en las orientaciones de la enseñanza del derecho; la concepción instaurada por la Generación del Centenario, fue confrontada con una concepción subjetivista e individualista de los derechos. En este marco, la influencia de León Duguit en la reforma constitucional de 1936, ha sido definida por Ana Mercado Gazabón, como un punto de inflexión en la historia jurídica colombiana. Esta modernización del derecho, promovió una crítica al modelo de Estado liberal clásico, promoviendo una comprensión de la intervención estatal en la sociedad, a partir de nuevos conceptos sobre los servicios públicos, la propiedad y su función social:

> este pensamiento, que en mi opinión puede compendiarse en la expresión 'teoría solidarista', ejerció una influencia extraordinaria, dentro y fuera de Europa. En Colombia, sus tesis se ajustaban para solucionar los estragos del modelo liberal clásico, que era precisamente lo que buscaba López Pumarejo con la reforma a la Constitución de 1886, por lo que puede decirse que la teorización que sobre el Estado preconizaba Duguit, entendiéndolo, [sic] ya no como poder de mando, sino como un poder político en función de los servicios públicos, y la consideración según la cual, el ejercicio de los derechos conlleva la imposición de deberes incidirían en la transformación del Estado (…) En otras palabras, su *teoría social* es un punto de inflexión en esta etapa de nuestra historia jurídica (…) el constituyente del 36 adoptó un fundamento solidarista

12 Isabel Goyes, "La enseñanza del derecho en la Universidad Nacional de Colombia (1886-1930)", en *La enseñanza del derecho en Colombia: 1886-1930* (San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2010), 164, 168, 169.

> de las libertades, en el sentido de que son entendidas para sus titulares como deberes, en ese orden de cosas, los miembros de una sociedad están obligados a desenvolver actividades para que sus derechos sean compatibles con la sociedad, verbigracia, deben instruirse, deben trabajar, deben emplear lo que poseen en provecho de la sociedad o lo que es lo mismo ejercer el derecho de dominio bajo una perspectiva social, en fin, desarrollar sus actividades físicas, intelectuales o morales[13].

La revisión de los planteamientos anteriores enfatiza el nexo estrecho entre enseñanza del derecho y la política colombiana[14]. Esto nos muestra la importancia de concebir la vida universitaria y de la formación de abogados a partir de la continuidad histórica e institucional entre dos proyectos políticos opositores, como el de la Hegemonía Conservadora y el de la República Liberal. Se destacan, entonces, la importancia del marco normativo y reglamentario derivado de la Constitución de 1886, la normativa de instrucción pública, las orientaciones de la reglamentación interna de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia y, sobre todo, el modo en que la propia Facultad fue generando condiciones para la conformación de una comunidad académica que alojó, a la vez, el diálogo intergeneracional de la élite bogotana.

La formación profesional en economía y sus etapas

La formación de los intelectuales en Colombia representa un modo de comprensión de la sociedad, de sus procesos políticos, de la cultura y de la evolución de las instituciones nacionales. La enseñanza de la economía durante los siglos XIX y XX, presenta dos líneas de evolución: "la institucionalización del saber económico a través de la enseñanza, y de la difusión del conocimiento generado por la comunidad académica"[15], y la conexión entre los discursos sobre la economía y la consolidación de las profesiones modernas. La enseñanza de la disciplina económica proveyó un contexto modernizador en tanto hizo visibles propuestas

13 Ana Carolina Mercado Gazabón, "La influencia de León Duguit en la reforma social de 1936 en Colombia" (Tesis maestría, Universidad del Rosario, 2013), 14, 15.

14 Julio Bohórquez Gaitán, *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del Estado colombiano* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2002).

15 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología, vol. 1 Estudios económicos, Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011).

nuevas somo cómo vincular la economía, la ciencia y la formación profesional universitaria.

Autores relevantes como Alberto Mayor y Clemencia Tejeiro[16], siguiendo a Talcott Parsons, enfatizan la condición "en regla" de una formación profesional de cara a una tradición cultural específica, para valorar las competencias de los profesionales formados y del componente intelectual de la disciplina. También advierten sobre la necesidad de complementar la compresión de la tradición cultural e intelectual, con la aplicación y el uso de los conocimientos disponibles. La existencia de un medio institucional que garantice las competencias de los profesionales calificados para desarrollar "actividades socialmente responsables", es una condición fundamental de este desarrollo intelectual.

Por su parte, Jesús Antonio Bejarano formuló una "cronología" de la profesionalización de las disciplinas económicas, compuesta de tres fases. La primera fase, denominada "preformal", corresponde al surgimiento y desarrollo "de un pensamiento económico en Colombia (desde fines del siglo XVIII, cuyo inicio puede situarse en Antonio Narváez y Latorre, hasta la tercera década del siglo XX")[17]. En esta fase la economía política describía y teorizaba la constitución del mercado, del Estado y de la nación. Este pensamiento impulsó las instituciones políticas para constituir una sociedad fundamentada en la acción y el interés de un individuo económico, en perspectiva liberal. Al respecto, Juanita Villavices sostiene:

> La economía política, siendo una joven disciplina, planteaba el tema haciendo descripciones y teorizando acerca de las principales relaciones que emergían en la economía: el trabajo, el cambio, la producción, la creación de riquezas; y por otra parte, establecía los rasgos más importantes para el desempeño armónico de las fuerzas del mercado;

16 Alberto Mayor Mora y Clemencia Tejeiro, "La profesión de economista en Colombia entre el autodidactismo y el entrenamiento académico", en *Cambio, técnico, empleo y trabajo en Colombia*, editado por Rainer Dombois y Carmen Marina López, 199-222 (Bogotá: FESCOL, 1993).

17 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología, vol. 1 Estudios económicos, Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011).

> describía al sujeto que iba a interactuar y del cual iba a depender el progreso individual y de la nación donde habitaba[18].

Esta "fase preformal" fue trascendida por la conexión entre la economía y la formación de ingenieros. Al respecto, la fundación de la Escuela Nacional de Minas, de Medellín, fue un espacio intelectual y universitario conectado con las ideas de desarrollo industrial de Antioquia y de Colombia. En esta institución la formación de ingenieros seguía criterios morales como la rectitud, la honorabilidad, el coraje y la caballerosidad; con el mismo énfasis promovía la formación de una élite que admiraba la educación técnica y científica, por el valor de su capacidad de aplicación a la industria. Pamela Murray, señala sobre este punto:

> Esa cultura incluía una gran admiración por la educación técnica y científica. Desde principios del siglo XIX, los ricos mineros y comerciantes de la región reconocían el valor de los conocimientos científicos en cuanto éstos tenían aplicación práctica en las empresas mineras (…) Esta visión se basaba en la imagen del ingeniero como sembrador del "Progreso", una imagen que había sido cultivada tanto por el gremio de ingenieros, relativamente nuevo en ese entonces, como por la ideología positivista y spenceriana que valoraba mucho al técnico y al empresario, ambos creadores de riqueza[19].

Para Alberto Mayor, la formación de ingenieros en la Escuela Nacional de Minas enfatizaba el carácter de "administradores", lo cual exigía "conformar sus perspectivas sociales con esferas amplias de competencia y autoridad y con una orientación definida hacia el sistema social"[20]. Esta concepción involucraba nociones de "manejo" y de "dirección científica" de la actividad empresarial, un "saber positivo" con rango académico. La "economía industrial" y la "ciencia de dirección" ganaron espacios académicos y políticos, presentándose dentro de una rama especial de la economía política donde la racionalidad económica se encontraba con

18 Juanita Villavices, "Sujeto económico, civilización y progreso en los liberales radicales", *Revista Estudios Políticos* n.° 14 (1999): 106.

19 Pamela Murray, "Historia no oficial de la Escuela Nacional de Minas de Medellín, 1887-1970", *Revista de Extensión Cultural* N.° 31 (1993): 52-53.

20 Alberto Mayor Mora, "La escuela nacional de minas de Medellín y la educación de la elite industrial antioqueña", *Ética, trabajo y productividad en Antioquia*. (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1989), 61.

una "visión sociológica". Los contenidos principales de la economía industrial aquí señalada fueron la mediación del trabajo, el cálculo de costos y productividad, las probabilidades de beneficios y la prognosis del mercado, los métodos estadísticos, las técnicas de ordenamiento de factores de organización económica –siguiendo los planteamientos de Tylor y Fayol– tanto para empresas privadas como públicas.

En el mismo sentido, Alberto Mayor nos muestra que la formación en administración tuvo una particular concepción del orden práctico: un campo de aplicación de conocimientos racionales y útiles para maximizar los beneficios de las actividades empresariales. Además, en este campo se presentaban las ideas sobre el control de la gestión y los comportamientos óptimos de las empresas privadas y las públicas. Describiendo los puntos centrales de la enseñanza de la estadística en la Escuela Nacional de Minas, A. Mayor sostiene que "entre 1900 y 1940 el componente aplicado de la estadística incluido desde la Escuela Nacional de Minas predominó sobre el componente intelectual, no sólo porque arraigara en ingenieros sino también porque éstos estuvieron orientados por supuestos ideológicos, políticos y sociales en boga en Antioquia en el período en mención"[21].

La segunda fase de la cronología propuesta por J.A.Bejarano corresponde a la "fase de la enseñanza formal subsidiaria de otras ramas de la formación académica (años cuarenta y cincuenta)", lo que también denomina la "matriz profesional derecho-ingeniería"[22]. En esta fase se destacan las instituciones de conducción económica, como el Banco de la República y la Contraloría General de la República. Estas instituciones, junto con generar decisiones y normas económicas, demandaron conocimientos cada vez más complejos para ser utilizados en la formulación de políticas y en la resolución de los problemas del período de entreguerras y, particularmente, durante la depresión económica de 1929 y los años subsiguientes[23].

21 Alberto Mayor Mora, "La Escuela Nacional de Minas de Medellín y los orígenes de la estadística en Colombia, 1900-1940", *Revista Colombiana de Estadística* 25, n.º 2 (2002): 74.

22 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología*, *vol. 1 Estudios económicos*, *Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), *208*-209.

23 Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, "Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950", *Revista Colombiana de Educación* n.os 22-23 (1991): 104.

En el proceso de institucionalización de la economía se reconocen hitos como el otorgamiento del título de abogado economista, en la Universidad Javeriana (1931), la creación de la Escuela Normal Superior (1936) y la refundación del Instituto de Ciencias Económicas, de la Universidad Nacional de Colombia (1945). Estos escenarios institucionales fueron cruciales en la formación de economistas, en un período de desarrollo académico y de formación de una comunidad científica nacional[24]. Para el caso de la fundación de la Escuela Normal Superior, Martha Cecilia Herrera valora la influencia del contexto reformista de la República Liberal (1930-1946), señalando:

> se profundizaron las modificaciones institucionales que eran necesarias para adecuar el Estado y las diferentes esferas sociales a los procesos de modernización. Dentro de este contexto, la formación de elites, así como la consolidación de instituciones para responder a las expectativas de la clase media y a las necesidades de la expansión del sistema educativo, van a constituir aspectos privilegiado dentro del espíritu renovador del período[25].

La fundación del Instituto de Ciencias Económicas, en 1932, y su reactivación en 1945, son puntos relevantes en esta fase de institucionalización. Durante estos años de gobiernos liberales:

> surgió el interés de las ideas económicas como un campo de conocimiento especializado y diferenciado. Se formaron individuos, se crearon instituciones y se establecieron las bases para una comunicación especializada sobre lo económico como tema o problema, principalmente en lo concerniente a las finanzas privadas, la hacienda pública y, avanzada la década de los cincuenta, el subdesarrollo de Colombia (…) Se trataba más bien de abogados que ejercían como políticos y ocupaban cargos en la burocracia relacionados con asuntos económicos (…)[26].

24 *Ibíd.*, 91-93.

25 Martha Cecilia Herrera, "La Escuela Normal Superior 1938-1951. Avatares en la construcción de un proyecto intelectual", en *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, dirigido por Olga Lucía Zuluaga (Bogotá: IDEP, 1999), 121.

26 Juan Carlos Villamizar, "Capitulo 1" en *Pensamiento económico en Colombia. Construcción de un saber, 1948-1970* (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013), 148.

Juan Carlos Villamizar construye una aproximación al estudio de la profesionalización de la economía, específicamente del Instituto de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional, a partir de la producción académica, la cual:

> hace referencia a los productos que son el resultado de la actividad de un grupo social, denominado académico, por la forma en que desarrollan su trabajo, el tipo de competencias que movilizan (conocimiento científico), los ámbitos en que se desenvuelven y la manera como interactúan entre sí (…) al ser analizados arrojan los dispositivos de su construcción, de modo que es posible establecer las múltiples formas como ese grupo social se manifiesta[27].

J.C. Villamizar también afirma que el grupo social que lo funda, inaugura el estudio de la economía política en Colombia; actualiza el saber económico y supera las limitaciones de la formación autodidacta, avanzando en la formalización de los conocimientos requeridos para afrontar el desarrollo económico en contextos como el de crisis y posguerra: "Para sus gestores la creación de los Institutos obedecía a que la realidad presente y el futuro del país demandaban profesionales con una cultura general que le permitiera afrontar con buen éxito todas las situaciones y problemas en relación con el desarrollo y la prosperidad de la patria"[28].

La reactivación del Instituto de Ciencias Económicas (1945) coincide con el período rectoral de Gerardo Molina (1944-1948). Al respecto, Gonzalo Cataño destaca que G. Molina desarrolló una serie de cambios significativos en la estructura de la profesión académica, en la Universidad Nacional de Colombia; estas transformaciones buscaron actualizarla según las necesidades del país:

> Al comenzar sus tareas encontró que la universidad colombiana se regía por una división tripartita heredada del siglo XIX; tres facultades y tres profesiones: Ingeniería, Medicina y Derecho. Pero el país había cambiado, el conocimiento se había transformado radicalmente, y

27 Juan Carlos Villamizar, "Producción académica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia 1945-1979", en *Búsquedas y logros desde la academia: 50 años Facultad de Ciencias Económicas Universidad Nacional de Colombia 1952-2002* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005), 197.

28 *Ibíd.*, 44.

> nuevas ciencias y oficios habían surgido en el escenario internacional. En otras palabras, la vieja estructura académica no respondía a las demandas del momento (…) Molina rompió con esta asfixiante estructura y abrió nuevas especialidades. Creó Institutos de filosofía, economía y psicología, que al poco tiempo se transformaron en Facultades con alguna inclinación por la investigación, un rasgo extraño en la universidad colombiana de aquellos años (…) Sentó las bases para la profesión académica. Los catedráticos, los profesionales en ejercicio que destinaban algunas horas a la semana para atender una asignatura, generalmente por razones de prestigio, comenzaron a ser reemplazados por docentes de tiempo completo. Fundó además una revista y un centro editorial, con los cuales quería divulgar la producción intelectual de los profesores y los frutos de las investigaciones promovidas por los Institutos[29].

En perspectiva, J.C.Villamizar y G. Cataño asocian la formación del Instituto de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia al relevo que hizo efectivo la denominada Generación del 30 sobre la Generación del Centenario; un fenómeno que incluyó a destacados políticos e intelectuales, a la vez, profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y del propio Instituto.

> Molina pertenece entonces a aquella generación que surgió a la vida nacional en los años treinta y se afirmó en la década siguiente. Sus compañeros de generación fueron los políticos liberales Carlos Lleras Restrepo y Alfonso López Michelsen, los historiadores y analistas sociales Luis Ospina Vásquez, Guillermo Hernández Rodríguez, L.E. Nieto Arteta y Antonio García, y los escritores Germán Arciniegas, Eduardo Caballero Calderón, Aurelio Arturo y Jorge Zalamea. Todos ellos nacieron durante los primeros 15 años del presente siglo y su formación estuvo a cargo de la fogosa generación del Centenario, el grupo que alcanzó un marcado estatus directivo en la política, la cultura y los negocios en los últimos años de la hegemonía conservadora[30].

29 Gonzalo Cataño, "Segunda parte", en *Historia, sociología y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999), 135-136.

30 *Ibíd.*, 134.

La tercera fase indicada por J.A. Bejarano corresponde a la "profesionalización propiamente dicha desde una fase de expansión a comienzos de los sesenta a la que sigue una fase de estabilización" y "de especialización y crecimiento de los estudios de posgrados", en los años 80 y 90[31]. Esta síntesis sigue, nuevamente, los planteamientos de A. Mayor y C. Tejeiro, y destaca el proceso tardío de profesionalización de la economía en Colombia, en comparación con Argentina y Chile, además de la persistencia del autodidactismo, la imperfección del proceso de diferenciación profesional[32], el acento en el carácter aplicado y práctico, el estrecho mercado laboral y la sobreproducción de economistas que influye en perfiles desdibujados. Otros fenómenos destacados son: la prevalencia de la transmisión carismática de un cuerpo de conocimiento, en desmedro de la constitución de una comunidad científica en economía; la importancia de los estudios en centros académicos externos y de las misiones económicas extranjeras para la profesionalización[33].

Para el historiador Marco Palacios, la formación de economistas expertos es un ejemplo de cómo el saber es poder, por lo tanto, el historiador evalúa la trayectoria nacional del fenómeno, su relación con la racionalidad moderna ligada a la razón burocrática, la condición y el carácter elitista de la profesión, su papel de actor social vinculado a las instituciones políticas y estatales, su tensa relación con la responsabilidad de su saber, cuándo decide o fundamenta decisiones de alcance general, y finalmente, el modo en que representa intereses sociales particulares[34]. El principal "mecanismo de formación" del discurso económico han sido los "proyectos gubernamentales, las misiones extranjeras[35] y las

31 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología*, *vol. 1 Estudios económicos*, *Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011).

32 Mariano Plotkin y Federico Neiburg, *Intelectuales y expertos: la constitución del conocimiento social en la Argentina* (Buenos Aires: Paidós, 2004).

33 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología*, *vol. 1 Estudios económicos*, *Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 212, 213.

34 Marco Palacios, "Capítulo cinco: saber es poder: el caso de los economistas colombianos", en *De populistas, mandarines y violencias: luchas por el poder* (Bogotá: Planeta, 2001), 103.

35 Sobre las misiones extranjeras también se puede consultar: Decsi Arévalo, "Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960", *Historia Crítica* 14 (1997): 7-24.

universidades",[36]instituciones legitimadoras de su saber o que les han permitido a los economistas acuñar un prestigio social. La visión de las élites, la valoración de la racionalidad y el campo de aplicación de la ciencia económica en Colombia han afirmado una separación necesaria entre política y administración, lo cual favoreció la oposición entre los técnicos y los políticos. Así, M. Palacios manifiesta:

> Desde los albores del siglo XX y siguiendo la máxima de 'menos política y más administración', sectores de las élites creyeron hallar el ábrete sésamo de estabilidad y desarrollo aislando en lo posible las instituciones económicas del ciclo electoral. Conforme a este principio normativo que opone administración y política, apareció más tarde la imagen que opuso técnicos y políticos (…) Según esta visión de orden, el Estado puede modernizarse mediante un cuerpo técnico y profesionalizado que administre racionalmente y con neutralidad política. Entonces, el deber de los políticos que dirigen el Estado consiste en domesticar las pasiones y decidir sobre las oposiciones (por ejemplo, de política económica) que serán ejecutadas por un personal calificado de administradores neutrales, organizados jerárquicamente. Sin embargo, la experiencia colombiana del siglo XX parece sugerir que la constante expansión de las burocracias públicas no propició la aparición de un cuerpo de funcionarios con *ethos* moderno capaz de transformar los patrones de una cultura política legalista, personalista, clientelas y de corto plazo. Por otro lado, la expansión de las burocracias administrativas, incluidas las más tecnificadas, trajo aparejadas nuevas formas de lucha por el poder, de las cuales los *policy makers* del último cuarto del siglo XX serían una buena muestra[37].

Además, M. Palacios destaca cuatro factores determinantes en los discursos económicos y práctica gubernamental colombiana: a) el ideal de modernidad y sus valores de racionalidad y cientificidad; b) la separación de instituciones productoras de políticas económicas y las instituciones de representación dependientes de la competencia electoral; c) el modelo liberal de desarrollo y su influencia en la concepción pragmática de las

36 Marco Palacios, "Capítulo cinco: saber es poder: el caso de los economistas colombianos", en *De populistas, mandarines y violencias: luchas por el poder* (Bogotá: Planeta, 2001), 108.

37 *Ibíd.*, 107.

políticas económicas; d) la debilidad de la presión populista sobre la modernización. En síntesis, la diferenciación de las prácticas políticas y administrativas con relación a la política económica nacional reafirmó la tendencia de las élites sociales y económicas a construir una "república práctica" basada en: "a) Moderación de partido o apoliticidad, antes que sectarismo; b) pragmatismo económico y empresarial, antes que doctrinarismo; c) colaboración y consenso, antes que lucha y conflicto entre el sector privado y el sector público; y d) prelación a la intervención estatal consensuada y limitada, antes que a la competencia abierta entre los agentes económicos"[38].

Con respecto al proceso de profesionalización de la economía, M. Palacios coincide con la periodización propuesta por J.A. Bejarano, al acentuar la importancia de las misiones Kemmerer de 1923 y 1931, la fundación del Banco de la República y de la Contraloría General de la República. No obstante, el sentido que atribuye al proceso consiste en la superación del "abogado hacendista" por el economista profesional o experto. Esta es una transición histórica relevante, en cuanto comunicó a la sociedad el intento de modificar la racionalidad en la conducción del Estado y del modelo de desarrollo económico. Lo anterior se complementa con el planteamiento de una hipótesis sobre la relación entre los profesionales y la estructura social. Según M. Palacios, "después del trauma del 9 de abril de 1948, a raíz del cual, miembros de la élite social bogotana fundaron la Universidad de los Andes, la militancia en los partidos dejó de ser un canal de movilidad social, particularmente para los profesionales. Éstos debieron encontrar otros mecanismos para acceder a los altos cargos del Estado"[39].

Esta problematización e interpretación histórica, son similares a la valoración de Alberto Mayor sobre un núcleo del pensamiento de Alejandro López: la separación entre la política y la administración, un factor determinante en la formación de intelectuales y de expertos que asumieran la tarea de dirigir técnica y moralmente el Estado, la universidad y la ciencia:

38 *Ibíd.*, 109.
39 *Ibíd.*, 115.

> La gran contradicción personal de López estaba aquí. Partidario desde siempre de la racionalización de la vida económica, era lógico que concibiera a su propio partido, e incluso al partido opuesto, 'como representantes de la voluntad política de los dominados por una burocracia racional': su carta a Gaitán y el tono de *Idearium* manifiestan el ideal de la sustitución de los privilegiados y prebendados por funcionarios preparados para dirigir el Estado; pero, al mismo tiempo, no podía olvidar sus orígenes estamentales –el artesanado y la clase media urbana y rural estaban siempre en su pensamiento–: tratar de introducir una burocracia racional y el cálculo en la administración pública, significaba desintegrar el peso de los antiguos estamentos fundados en el honor[40].

Para evaluar el desarrollo de la investigación en el proceso de profesionalización de la economía, son relevantes los planteamientos de Munir Jalil y Boris Salazar, los cuales señalan la

> inexistencia de una comunidad académica activa y consolidada. En su lugar, tenemos, en el pasado, sociedades discursivas embrionarias que luego desaparecen ante el paso implacable de las transformaciones ocurridas en la investigación económica en Colombia, y en el presente, un vacío que busca salida en las posibilidades de alcanzar el cielo prometido de la comunidad científica internacional en economía[41].

En este sentido, M. Jalil y B. Salazar concluyen señalando que la investigación económica, su relación con la interpretación histórica y las demandas de conocimientos y de discursos sobre las más importantes transformaciones estructurales de Colombia, no han logrado armonizar con una práctica hegemónica de investigación de tipo individual, a corto plazo, de resultados inmediatos y sin comunicación o retroalimentación adecuada, en el marco de una comunidad académica y científica.

40 Alberto Mayor Mora, "El irresistible encanto de *the end of laissez faire"*, en *Técnica y utopía. Biografía intelectual y política de Alejandro López, 1876-1940* (Medellín: Universidad EAFIT, 2007), 388.

41 Munir Jalil y Boris Salazar, "El estado de la investigación académica: del vacío a la comunidad virtual", en *¿Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia?: Siete ensayos exploratorios* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1999), 143-144.

La enseñanza, la autonomía y la reforma universitaria en la Universidad Nacional de Colombia

La reforma universitaria conectaba el campo intelectual y el campo político, era un movimiento político con su problematización singular del orden social; una dimensión de "las relaciones entre saber y sociedad" en la sociedad colonial neogranadina[42], y de la constante diferenciación entre los órdenes teórico y práctico del saber.[43] La autonomía fue uno de los puntos de politización más álgidos de la vida universitaria; en su nombre, varios conflictos y discusiones fueron declaradas. En una carta de 1935, remitida por el presidente de la República Alfonso López Pumarejo a su ministro de Educación Nacional, Luis López de Mesa, con motivo de un conflicto universitario protagonizado por profesores y estudiantes de la Facultad de Medicina, se afirmó:

> Los profesores han reaccionado diversamente contra la intervención del Presidente de la República, juzgándola casi como intromisión que invade un fuero que no ha sido invadido por mí, ni puede serlo, porque como usted verá no existe. He citado atrás la disposición constitucional (…) ella no establece la autonomía universitaria que se supone tradicional o consentida en nuestras instituciones, y a cuyo favor se han desautorizado disimuladamente los ofrecimientos hechos por mí a los estudiantes (…) Sin temor a ser impertinente para destacar los hechos esenciales, aunque la ocasión no sea histórica, debo reiterar que el Gobierno no conoce precedentes de tradición o benevolencia sobre la supuesta autonomía de la Universidad, autonomía que no concuerda con las prescripciones constitucionales vigentes, ni ha sido admitida por los Congresos que la han estudiado, ni fue tolerada por los Gobiernos conservadores.Los liberales tenemos muchas razones para no propugnar por la autonomía universitaria hoy, que somos Gobierno, a pesar de haberla pedido cuando estábamos en la oposición[44].

42 Renán Silva, "La crítica ilustrada de la realidad en las sociedades andinas: Crítica ilustrada de la realidad y sociedad", en *La Ilustración en el virreinato de Nueva Granada. Estudios de historia social* (Medellín: La Carreta, 2012), 45.

43 Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Medellín: Universidad EAFIT, 2014).

44 Alfonso López Pumarejo, "La Reforma Educativa", en *Obras selectas*, (Bogotá: Fondo de Publicaciones Cámara de Representantes, 1981), 252-253.

La reforma universitaria tuvo una alta incidencia en la historia de las ciencias y de las profesiones en la Universidad Nacional de Colombia; los esfuerzos reformistas crearon órganos académicos, infraestructura, planteles docentes, y disciplinas académicas. Es el caso de la mencionada formación del Instituto de Ciencias Económicas, para el caso de los "estudios económicos" y la formación de economistas[45]. El año 1946 se destaca por la formación de la Facultad de Ciencias bajo el rectorado de Gerardo Molina[46]. En la perspectiva de la historia de las ciencias, particularmente de la economía y la sociología, el período de reforma universitaria es un factor dependiente de la institucionalización del conocimiento científico y, por ello, representa una etapa preprofesional. Así lo indican las clasificaciones planteadas por Jesús Antonio Bejarano y Salomón Kalmanovitz[47] para la economía, o la clasificación propuesta por Gonzalo Cataño para la sociología[48].

El estudio de las reformas universitarias, además, contribuye a conectar los procesos de institucionalización y normalización universitaria, con teorías y abordajes sistemáticos sociológicos e históricos de nivel estructural. Un aporte al desarrollo de una heurística como la que se plantea, lo realiza Christophe Charle con sus análisis de la emergencia de los intelectuales modernos en la coyuntura francesa de 1880-1900; su autodefinición a partir de tres derechos: el escándalo, la asociación y la reivindicación del poder simbólico de los títulos que certifican a los intelectuales. En conjunto, tales derechos se relacionan con el campo del poder político estatal, la reproducción de las élites y, sobre todo, con la contradicción entre las promesas republicanas de integración meritocrática y su materialización en las lógicas de selección de las élites administrativas y dirigentes, en una coyuntura de ampliación de

45 Antonio Hernández y Beethoven Herrera, *Búsquedas y logros desde la Academia: 50 años Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia 1952 Sede Bogotá -2002* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002).

46 Germán Cubillos, *Facultad de Ciencias. Fundación y consolidación de comunidades científicas* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006).

47 Salomón Kalmanovitz, "Notas para una historia de las teorías económicas", en *Historia social de la ciencia en Colombia Tomo IX*, editado por Salomón Kalmanovitz, Rodrigo Parra Sandoval, Telmo Peña Correal, Gabriel Restrepo Forero y Gloria Restrepo Forero (Bogotá: Colciencias- Tercer Mundo, 1993).

48 Gonzalo Cataño, *Historia, sociología y política.* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999).

su base social directamente relacionada con la ampliación del acceso a la universidad[49]

En complemento, la descripción del ambiente intelectual, de la organización académica y de la función científico-moral atribuida a la Universidad Nacional de Colombia durante la primera mitad del siglo XX, refleja las condiciones sociopolíticas y de intervencionismo estatal presente en la República Liberal. No obstante, el punto de encuentro entre reforma universitaria se produce en el cambio en *esquema de profesionalización disciplinar* en la Universidad Pública. Esta fue también una coyuntura de encuentro entre ciencia, universidad y Estado-nación, siendo este último el principal agente demandante de conocimiento técnico, político y burocrático promovido por las voluntades de construir un proyecto de desarrollo nacional[50].

La diferenciación disciplinar entre sociología y economía es un aspecto que debe ser estudiado, siguiendo la ruta del desarrollo de la ciencia en la universidad y sus institutos superiores[51], las formas de enseñanza y sus obstáculos epistemológicos[52], las prácticas de investigación y las profesionalización[53]. En conjunto, los elementos mencionados permitirían avanzar en la comprensión de la *particularidad* de Colombia con respecto a sistemas de pensamiento económico, político y sociológico en Latinoamérica.

La facultad, la pedagogía y la economía política

Según el planteamiento del historiador Gonzalo Cataño, uno de los principales impulsos al desarrollo de la sociología y del pensamiento

49 Christophe Charle, *Naissance des "Intellectuels" 1880-1900 (Paris: Les éditions de Minuit, 1990).*

50 Jaime Jaramillo Uribe, "La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946", en *Nueva Historia de Colombia, IV*. (Bogotá: Planeta, 1989).

51 Jaime Jaramillo Jiménez, "La Escuela Normal Superior: un semillero de las ciencias humanas y sociales", en *República Liberal: sociedad y cultura*, editado por Rubén Sierra Mejía (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009). Martin Jay, *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt* (Madrid: Taurus, 1989).

52 Jesús Antonio Bejarano, "La profesionalización en economía", en *Antología, vol. 1 Estudios económicos, Tomo II Teoría económica e instituciones* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011).

53 Alfredo Hualde, "La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina", en *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo,* coordinado por Enrique de la Garza Toledo (México: Fondo de Cultura Económica, 2003).

moderno en Colombia lo realizaron Antonio Nieto Caballero y su hermano Luis Eduardo. El pensamiento pedagógico sirvió de medio de difusión para el conocimiento y el estudio de filósofos iniciadores de la sociología. Esto ocurrió, por ejemplo, con las ideas de E. Durkheim[54]. La pedagogía facilitó el contacto con la formación de un campo científico-social arquetípico, puesto que ofrecía una experiencia de encuentro entre el saber universitario y la evolución republicana reformista; también concebía a la educación como instrumento de cohesión social basada en la distinción civilización/barbarie y los valores laicos; reunía a la universidad con la dimensión moral de la nación; y promovía la ampliación del mercado universitario junto a la conquista de la autonomía epistemológica de las disciplinas científicas, que se propusieron conocer lo social[55]. El pensamiento pedagógico fue un soporte en la construcción del campo de las ciencias humanas; en las discusiones pedagógicas pueden cohabitar las definiciones epistemológicas con las decisiones de reforma política.

En las facultades universitarias de las primeras décadas del siglo XX, en Colombia, se conformaron las historias del pensamiento social, sus herencias, sus métodos y sus problemas relevantes. En ellas se constituyeron ciertos objetos de conocimiento y se enseñaban los sistemas intelectuales científicos definidos por los docentes y los textos canónicos. Estos tópicos conflictivos, dinámicos, comunitarios, grupales e identitarios componen las propiedades históricas de la enseñanza. En la Facultad de Derecho, la institucionalización de la economía política se materializó, también, en la trasmisión de las reglamentaciones para conocer y explicar los problemas económicos en el marco de las relaciones entre los individuos y la sociedad. Con estas orientaciones se pretendía trascender el reduccionismo economicista de la economía política clásica y enfatizar los aspectos de la moral colectiva y de sus formas asociativas y normativas[56]. Los problemas económicos relacionan los intereses individuales, con las normas, y las libertades; las economía política, el

54 Gonzalo Cataño, *Historia, sociología y política* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999).

55 Renato Ortiz, "Durkheim: arquitecto y héroe fundador", en *Taquigrafiando lo social* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2004).

56 Guy Aimard, "Introduction", en *Durkheim et la Science Économique* (Paris: Presses Universitaires de France, 1962), 6.

derecho y la sociología disputan una jerarquía en la construcción sus objetos de conocimiento y sus enseñanzas[57].

Enseñanza, normalización e institucionalización

La reforma de la Universidad Nacional de Colombia, desde 1934, se hizo efectiva mediante instrumentos legales y avanzó en la reorganización de la estructura y vida universitaria: se centralizó su gobierno y se racionaliza su estructura académica según una concepción moderna del saber científico; los métodos de enseñanza fueron evaluados a partir de la profesionalización de sus carreras. Los egresados debían cumplir una función nacional y técnica.

En este contexto, la formación de los estudiantes conoció una nueva experiencia de pertenencia a un *cuerpo* universitario, con funciones y órganos articulados, con una visión y un compromiso con la nación, luego de la Guerra de los Mil Días. La formación de las disciplinas científicas, específicamente, en las ciencias sociales y económicas, también advirtió esta novedad: el conocimiento transmitido y producido en la universidad debía ser útil a las necesidades de reforma, civilización y progreso del país. Estos cambios han sido inscritos en tres tendencias: la *normalización*, la *profesionalización* y la *reforma de la enseñanza*. El discurso de la normalización aborda la evolución de las disciplinas científicas, la constitución y el desarrollo de sus objetos de estudio, los métodos de investigación, la divulgación de sus conocimientos, y la formación universitaria, académica y científica. La normalización constituye un momento clave de la institucionalización de las ciencias en el medio universitario. La profesionalización, por su parte, describe la evolución de las disciplinas de acuerdo con las dinámicas de los *títulos universitarios*. Para esta lectura, la apertura al campo profesional y al mercado del trabajo constituyen indicadores de estructuración y complejización, tanto de la organización universitaria como de la disciplina científica de la que se trate.

La evolución de cada disciplina tendría tres grandes etapas: el momento pre-profesional o de institucionalización universitaria en cátedras y revistas especializadas que instituyen la retórica de sus objetos, de sus

57 *Ibíd.*, 7.

métodos y de sus polémicas; el momento profesional reconocido por los títulos universitarios y sus campos de actuación, la multiplicación de sus especialistas y de sus formas de intervención sobre la sociedad; por último, un momento corporativo regulatorio de la masa de titulados y especialistas de la profesión, que permite reestructurar los campos profesionales mediante la distribución de legitimidades, las reglamentaciones del ejercicio de la profesión, nuevas certificaciones y la diferenciación constante del prestigio.

Ambas tendencias afirman el carácter histórico del saber y la variación de las estructuras cognitivas de las disciplinas, la importancia de las comunidades científicas y sus "estilos de pensamiento", y relevan el momento normativo a partir del cual sus conocimientos pueden ser enseñados, tras haber logrado su ordenamiento en un sistema de ideas[58]. Para las dos, la fuerza protagónica es la ciencia o el pensamiento, y sus hitos están marcados por las condiciones institucionales que aseguran sus legitimidades, títulos y especialidades. La enseñanza, por su parte, no puede excluir la pregunta por la forma, las temporalidades y las lógicas políticas y científicas que concurren en la formación del medio universitario. Esto obedece a que la definición de la enseñanza, en general, ha sido a la vez, un *medio de afirmación del Estado y de la ciencia moderna a través de sus comunidades y corporaciones.*

En la reforma universitaria impulsada por el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo, la vida universitaria fue afectada en todos sus niveles de organización y en la composición de sus comunidades generacionales, científicas y académicas. Un ejemplo de esto fue la *enseñanza de la economía política*: como cátedra, pénsum, objeto de estudio, prácticas docentes, teorías y sentidos. Dos hitos. En 1934, López Pumarejo siendo presidente electo dicta la cátedra libre de economía política –apoyado en la docencia por Juan Lozano y Lozano–, donde cuestionó los métodos de enseñanza del otro presidente y profesor de economía política, Miguel Abadía Méndez, y señaló el derrotero que debía seguir la enseñanza de contenidos económicos especializados y pertinentes. No obstante, esta postura fue enunciada (anticipada) en 1926, cuando el mismo López Pumarejo definió lo que entendía por el deber de la juventud política

58 Ludwik Fleck, *La génesis y desarrollo de un hecho científico* (Madrid: Alianza Editorial, 1986).

liberal y revolucionaria: conocer y superar los problemas nacionales. En ambos momentos (1926 y 1934), la definición de estos problemas nacionales se inscribió en el discurso de la economía política, al considerarlos como parte de la *actividad del estadista*, como problemas de *orden práctico* y que, por ello, requerían de decisiones políticas y de criterios nacionales orientados por los idearios de la vida industrial y la conquista económica del territorio. También fueron comprendidos como *problemas morales* relativos a la miseria, la higiene, la formación nacional y a la necesidad de extender el valor de la cooperación política, y, finalmente, fueron inscritos en el sentido de la intervención estatal, es decir, que su resolución se asoció a la redención económica, el adelanto moral y material de las "clases desheredadas", el progreso social, el servicio público, el patriotismo y la transformación cultural medida por la superación de "hábitos mentales".

El estudio de la relación entre la enseñanza universitaria, la reforma universitaria y las características históricas de una facultad, implica delinear un espacio conceptual común, asociado a la modernización institucional, el progreso social y la consolidación de la nación. Se debe considerar también la armonización promovida por la intervención del Estado sobre la Universidad Nacional de Colombia y, a la vez, sobre las condiciones de evolución, de permanencia y de consenso de las comunidades académicas existentes en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, entre 1919 y 1945.

Síntesis

La década de 1930 fue entonces una coyuntura o un momento en que el lenguaje político-estatal se definió como una fuerza modeladora de la sociedad, capaz de intervenir, reorientando el sentido de sus instituciones, de la integración social y de la organización de la nación. Uno de sus actos de fuerza fue la exigencia de un conocimiento científico útil, realizado desde el Estado por los gobiernos de la República Liberal, principalmente, el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. En un mismo contexto institucional, el discurso del cambio histórico y la práctica intelectual y científica colombiana se reunieron en la enseñanza de la economía política, donde convirtieron a la sociedad en objeto de reflexión. De igual modo, es necesario enfatizar el desplazamiento de la ciencia social y económica,

desde su condición de saber y conocimiento legitimador de la nación, hacia la especialización funcional en la administración del Estado.

El debate sobre la mejor organización de la enseñanza de la ciencia y el sentido de su intervención sociopolítica ocupó un lugar destacado en el período. Las décadas de 1930 y 1940 reflejan la alta valoración de la incidencia política, técnica y material de la práctica intelectual en la sociedad. Este fue uno de los fundamentos de la carrera docente, de los procedimientos de selección de estudiantes y de las lógicas jerárquicas de las comunidades académicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Nos referimos, principalmente, a la tecnificación de las posiciones y condiciones de los docentes, en el ejercicio de la enseñanza de contenidos y la formación en investigación y ciencias económicas. La economía política podía ser postulada como un planteamiento teórico de base en la comprensión del orden social, en la enseñanza del derecho, en la Universidad Nacional de Colombia, bajo los gobiernos de la República Liberal. Este planteamiento tuvo cuatro componentes: la enseñanza de las unidades cognitivas básicas como el hecho económico y su relación con la comprensión de la sociedad como realidad moral; una reglamentación disciplinaria enfocada en la enseñanza de la economía política de acuerdo con la historia del pensamiento económico y su clasificación en escuelas o actitudes; las nociones básicas del fenómeno económico; los métodos de enseñanza; las definiciones científicas, el régimen de exámenes y el reconocimiento de la perspectiva nacional y social en la utilización de los conocimientos disciplinarios claves para la actuación sobre el orden político del país. Se suma la existencia de una reglamentación cognitiva, sustentada en la orientación de pensar la división social para proponer soluciones o vías de armonización, solidaridad, reforma o fundación de la nación como proyecto de sociedad y de realidad moral. Esta reglamentación creó áreas de problematización de la enseñanza y debate universitario sobre la economía política: el problema de la moneda y del equilibrio económico, de la guerra, de la diferenciación social y de la cooperación latinoamericana.

Bibliografía

Acevedo, Álvaro. "Una heurística para el estudio de la historia de las reformas y conflictos en la universidad latinoamericana". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, n.° 2 (2006): 103-113.

Aimard, Guy. *Durkheim et la Science Économique*. París: Presses Universitaires de France, 1962.

Álvarez, María Teresa. *Élites Intelectuales en el sur de Colombia, Pasto, 1904-1930.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.

Álvarez, María Teresa, Uribe, Jorge Tomás, Soto Arango, Diana. "La historia de la educación latinoamericana, un campo de formación doctoral en Rudecolombia". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7 n.° 9 (2007).

Báez Osorio, Miryam. *Las escuelas normales y el cambio educativo en Los Estados Unidos de Colombia en el periodo Radical, 1870-1886.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2002.

Badiou Alain. *Éloge des mathématiques*. París: Flammarion, 2015.

Barriga Monroy, Martha Lucía. *La educación musical en Bogotá 1880-1920.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005.

Bejarano, Jesús Antonio. "Evaluación del estado de la disciplina económica en Colombia: un enfoque institucional". *Revista de Economía Institucional*, 2, n.° 2 (2000).

Bejarano, Jesús Antonio. "La profesionalización en economía". En *Antología, vol. 1 Estudios económicos, Tomo II Teoría económica e instituciones.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

Bohórquez Gaitán, Julio. *Huestes de Estado. La formación universitaria de los juristas en los comienzos del Estado colombiano.* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2002.

Bourdieu, Pierre. *Homo academicus.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

Bravo Molina, Carlos Ramiro. *Tradiciones y tendencias disciplinarias en la formación en Ciencias Sociales en la universidad estatal colombiana* 1938-2002. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003.

Cataño, Gonzalo. *Historia, sociología y política.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.

Cataño, Gonzalo. *La introducción del pensamiento moderno en Colombia. El caso de Luis E. Nieto Arteta.* Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2013.

Charle, Christophe. *Naissance des "Intellectuels" 1880-1900*. París: Les Éditions de Minuit, 1990.

Chartier, Roger. *Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.

Cubillos, Germán. *Facultad de Ciencias. Fundación y consolidación de comunidades científicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006

Decreto 525 de 1928, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se organizan los estudios de Ciencias Económicas y Sociales, *Diario Oficial* 20762.

Dosse, François. *La marcha de las ideas*. Valencia: Universitat de València, 2007.

Fleck, Ludwik. *La génesis y desarrollo de un hecho científico*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

García Sánchez, Barbara Yadira. *De la educación doméstica a la educación republicana en Colombia: Transición de la colonia a la república.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005.

Goyes, Isabel. *La enseñanza del derecho en Colombia: 1886-1930*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño, 2010.

Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987.

Henderson, James D. *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889-1965.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006.

Hernández, Antonio y Beethoven Herrera. *Búsquedas y logros desde la Academia: 50 años Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia 1952 Sede Bogotá -2002*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002.

Herrera, Martha Cecilia. "La Escuela Normal Superior 1938-1951. Avatares en la construcción de un proyecto intelectual". En *Historia de la educación en Bogotá*, Tomo II, dirigido por Olga Lucía Zuluaga. Bogotá: IDEP, 1999.

Herrera, Martha Cecilia y Carlos Low. "Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950". *Revista Colombiana de Educación* n.^{os} 22-23 (1991): 104-120.

Hualde, Alfredo. "La sociología de las profesiones: asignatura pendiente en América Latina". En *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*, coordinado por Enrique de la Garza Toledo. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Jalil, Munir y Boris Salazar. "El estado de la investigación académica: del vacío a la comunidad virtual". En *¿Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia?: Siete ensayos exploratorios*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1999.

Jaramillo Jiménez, Jaime. “La Escuela Normal Superior: un semillero de las ciencias humanas y sociales”. En *República Liberal: sociedad y cultura*, editado por Rubén Sierra Mejía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Jaramillo Uribe, Jaime. “La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946”. En *Nueva Historia de Colombia, IV*. Bogotá: Planeta, 1989.

Jay, Martin. *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus, 1989.

Kalmanovitz, Salomón. “Notas para una historia de las teorías económicas”. En *Historia social de la ciencia en Colombia Tomo IX*, editado por Salomón Kalmanovitz, Rodrigo Parra Sandoval, Telmo Peña Correal, Gabriel Restrepo Forero y Gloria Restrepo Forero. Bogotá: Colciencias- Tercer Mundo, 1993.

López Pumarejo, Alfonso. “La Reforma Educativa”. En *Obras selectas*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Cámara de Representantes, 1981.

Luhmann, Niklas. “División del trabajo y moral en la teoría de Durkheim”. En *La moral de la sociedad*. Madrid: Editorial Trotta, 2013.

Mayor Mora, Alberto. *Ética, trabajo y productividad en Antioquia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1989.

Mayor Mora, Alberto. “La Escuela Nacional de Minas de Medellín y los orígenes de la estadística en Colombia, 1900-1940”. *Revista Colombiana de Estadística* 25, n.º 2 (2002): 73-95.

Mayor Mora, Alberto. *Técnica y utopía. Biografía intelectual y política de Alejandro López, 1876-1940*. Medellín: Universidad EAFIT, 2007.

Mayor Mora, Alberto y Clemencia Tejeiro. “La profesión de economista en Colombia entre el autodidactismo y el entrenamiento académico”. En *Cambio técnico, empleo y trabajo en Colombia*, editado por Rainer Dombois y Carmen Marina López, 199-222. Bogotá: FESCOL, 1993.

Mercado Gazabón, Ana Carolina. *La influencia de León Duguit en la reforma social de 1936 en Colombia.* Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2015.

Molina, José Arturo. "Reforma, autonomía universitaria e interés nacional: análisis de la cátedra de economía política en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 1933-1938. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 16, n. 22 (2014).

Murray, Pamela. "Historia no oficial de la Escuela Nacional de Minas de Medellín, 1887-1970". En *Revista de Extensión Cultural* N.° 31 (1993): 52-53.

Ortiz, Renato. "Durkheim: arquitecto y héroe fundador". En *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

Palacios, Marco. *De populistas, mandarines y violencias: luchas por el poder*. Bogotá: Planeta, 2001.

Plotkin, Mariano y Federico Neiburg. *Intelectuales y expertos: la constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Medellín: Universidad EAFIT, 2014.

Serres, Michel. *Eclaircissements. Entretiens avec Bruno Latour*. París: Flammarion, 1994.

Silva, Renán. *La Ilustración en el virreinato de Nueva Granada. Estudios de historia social*. Medellín: La Carreta, 2012.

Soto Arango, Diana. "Aproximación histórica a la Universidad Colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7 n.° 9 (2005).

Traverso, Enzo. *A sangre y fuego: de la guerra civil europea (1914-1945).* Bolonia: Il Mulino, 2007.

Urrego, Miguel Ángel. *Intelectuales, Estado y nación en Colombia. De la guerra de los Mil Días a la Constitución de 1991*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2002.

Villamil Ardila, Carol. *Aproximación histórica a la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia.* Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 2001.

Villamizar, Juan Carlos. *Producción académica de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Colombia 1945-1979*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Villamizar, Juan Carlos. *Pensamiento económico en Colombia. Construcción de un saber, 1948-1970*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2013.

Villavices, Juanita. "Sujeto económico, civilización y progreso en los liberales radicales". *Revista Estudios Políticos* n.° 14 (1999): 105-130.

4 CAPÍTULO CUATRO

Las Escuelas Normales en Suramérica, breve recorrido histórico. Formación docente y práctica pedagógica

Marlén Rátiva Velandia[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0002-7790-6199
marave01@gmail.com

Introducción

La Escuela Normal recibió su nombre porque el francés Lakanal en uno de sus informes manifestó que era allí donde el docente recibía la norma, los modelos y las pautas para enseñar. En Colombia se determinó la creación de escuelas normales en las principales provincias en la segunda década del siglo XIX. Zuluaga[2] expone que debido a las condiciones económicas del país las Escuelas permitieron satisfacer las necesidades de educación a bajo costo, gracias a la propuesta realizada por la enseñanza mutua; hecho que a lo largo de la existencia de estas instituciones marcó su futuro y en algunos casos les permitió su continuidad.

La investigación en historia de la educación, específicamente de las instituciones escolares, tiene un gran campo de acción y su estudio contribuye a la comprensión de hechos que en la actualidad merecen ser explicados para entender el porqué de las transformaciones, las decisiones, los aciertos y los desaciertos. La fertilidad de este campo se debe a la gran variedad de información que se puede extraer de las fuentes primarias

1 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y Licenciada en Filología e Idiomas, Universidad Libre.

2 Olga Zuluaga, "Las Escuelas Normales en Colombia. Durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez". *Revista Educación y Pedagogía*, n.° 12 y 13 (1996): 266-267.

como periódicos, cartas, manuscritos, reportes, informes, registros, entre otros, y en la multiplicidad de interpretaciones, comparaciones y análisis que varían según el objeto de estudio y la temática.

El objetivo del presente capítulo es conocer la historia del normalismo en Suramérica, para lo cual se aborda el origen, el método, los planes de estudio y el cierre de las escuelas normales de Brasil, Perú, Argentina, Chile y parcialmente de Colombia en 1978. Sobre este último país se presenta la formación docente y la práctica pedagógica desde el recorrido histórico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI). A su vez, se identifica cómo a partir de las exigencias de organizaciones internacionales se decidió la continuidad de las Escuelas en algunos países de Suramérica y cómo estas han influido asimismo en la continuidad de las Escuelas en Colombia y en las decisiones de política pública educativa.

La información recolectada procede de archivos pedagógicos, manuscritos, periódicos e informes de los siglos XIX y XX, que reposan en las bibliotecas Bartolomé Calvo (Cartagena de Indias) y Luis Ángel Arango (Bogotá) y en el Archivo General de la Nación; además de artículos, proyectos y documentos propios de la ENSCI, como diarios de campo, registros de observación, trabajos de grado[3] escritos entre 2002 y 2010. La información que fue clasificada, analizada y sistematizada permitió determinar las categorías que organizan el cuerpo del documento.

Algunas conclusiones llaman la atención sobre la continuidad de estas instituciones en nuestro país y la importancia de hacer una intervención económica y pedagógica para seguir beneficiando a la población que acude a ellas para formarse como futuros docentes.

3 En el archivo pedagógico de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias reposan los 120 proyectos de grado que se desarrollaron entre 2001 y 2011 como uno de los requisitos para obtener el título de maestro superior. Las temáticas son variadas lectura, escritura, convivencia, arte y lúdica, inteligencia emocional, tradiciones culturales, matemáticas, valores, aprendizaje significativo, etc.

Breve historia de las Escuelas Normales en Suramérica

El origen

El origen de las Escuelas Normales en Suramérica es diverso; creadas en diferentes años, algunas fundadas de inmediato, otras años después, pero todas bajo leyes o decretos que dan cuenta de la intención del gobierno de brindar educación, inicialmente a los niños y luego a las niñas.

Es así como en Argentina, bajo el gobierno de José Casimiro Rondeau se creó la primera escuela normal en 1819, tiempo considerado como de intervención del Estado en la educación, lo que generó la oposición del magisterio. Según Narodowski, "solamente cincuenta años más tarde, el denominado 'normalismo' comienza a operar como una fuerza política, pedagógica surgida en el seno de las instituciones estatales y al servicio de las escuelas estatales públicas"[4]. Entonces, en la presidencia de Don Domingo Faustino Sarmiento en 1870, "el poder ejecutivo en uso de la autorización conferida por la ley 6 de agosto de 1869, dictó el decreto de creación de la Escuela Normal de Paraná (primera en funcionar), ubicada en la Provincia de Entre Ríos"[5], donde se organizaron dos cursos:

> El curso normal destinado a dar 'no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la Educación común de la República sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo'; y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de enseñanza[6].

La claridad en la organización establecida en la ley demuestra la información que Sarmiento adquirió cuando estuvo comisionado por el Gobierno de Chile (país en el que vivió algunos años) para visitar las Escuelas Normales de Europa, especialmente la referida a la creación de la

4 Mariano Narodowski, "Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el S. XX". En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos S. XX*, editado por Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, 23-39. (Bogotá: Editorial Magisterio, 2004), 30.

5 Marlén Rátiva Velandia, "Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión". *Revista Hojas y Hablas*, n.° 13 (2016): 170.

6 Manuel Solari, *Historia de la educación argentina.* (Buenos Aires: Paidós, 1991): 153.

escuela para que los estudiantes realizaran sus prácticas y así garantizar el perfeccionamiento de los alumnos maestros en los métodos de enseñanza.

El origen de la Escuela Normal en Perú se publica en la Gaceta de febrero 23 de 1822 mediante decreto que consideró la conformación en cada convento de una escuela de primeras letras. El método seguía siendo el sencillo mientras se ponía en funcionamiento el lancasteriano, cuya implementación se daría a partir del primero de marzo del mismo año. Don José Bernardo de Tagle y Portocarrero, encargado por San Martín del gobierno del Perú bajo la figura de supremo delegado, en su mandato emitió el 6 de julio el decreto que inició el funcionamiento de las Escuelas Normales en ese país, cuya intención era asegurar la independencia recientemente proclamada con la educación pública, adoptando el método lancasteriano.

Por otra parte, en Ouro Preto (Brasil), en 1835 se abre la primera Escuela Normal según la Ley 13[7], con el fin de formar a los docentes que trabajarían en las escuelas de primeras letras de Minas Gerais. Para ese entonces, el gobierno de la regencia trina estaba conformada por Bráulio Muniz (conservador), Costa Carvalho (liberal) y Francisco de Lima e Silva (militar). Las primeras Escuelas Normales en Brasil surgieron poco después de la independencia, bajo la responsabilidad de las provincias, algunas de ellas tenían una o máximo dos Escuelas Normales públicas[8]. Según Lima-Jardilino "para atender el contingente de mujeres de las clases emergentes que se constituían como ciudadanas de derecho"[9] dio como resultado que para 1954 existieran más de "260 escuelas normales en 122 provincias. En la capital, funcionaban 60 normales, 9 estatales y 51 privadas"[10].

En cuanto a Chile, en el segundo gobierno de José Joaquín Prieto Vial (1836-1841) el Congreso aprobó un fondo destinado a la construcción de la Escuela Normal. Un año después de finalizado el mandato, se fundó la Escuela Normal de Preceptores de Santiago en el gobierno de Manuel

7 Jumara Seraphim, "A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do Século XIX (1835-1889)". Tesis de Maestría, Universidad Federal de Ouro Preto, 2016. [mi traducción]

8 Leda Scheibe e Ione Ribeiro. "A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina". En *Memória e formação de professores*, organizado por Dias Nascimento y Tânia Hetkowski, 257-271. (Salvador: EDUFBA, 2007). http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf

9 José Rubens Lima-Jardilino, "Formação de Profesores na América: Notas sobre história comparada da educação no século XX", *Revista Formação Docente.* Vol. 2, no. 2 (2010): 58. [mi traducción]

10 Ibíd. [mi traducción]

Bulnes Prieto, cuyo ministro de Instrucción Pública era Manuel Montt Torres. Parte de la historia de esta escuela está ligada a Argentina, países que compartieron un ideal común profesado por Domingo Faustino Sarmiento.

Para el caso colombiano, a partir de la Ley (1)[11] de 6 agosto de 1821 se crean las primeras Escuelas Normales, cuyo objetivo era la formación de los maestros para enseñar en las escuelas que se fundarían. Para esta labor fueron encomendados Fray Sebastián Mora y Pedro Commetant. Para Báez[12] es en la Constitución de Rionegro 1863, en la que aparecen las primeras disposiciones legales del Estado para atender la educación primaria y normalista.

El método en sus orígenes

En la época de la creación de las Escuelas Normales en Suramérica, los ojos de muchos mandatarios estaban puestos en Europa, específicamente en la propuesta del sistema monitorial de José Lancaster; sistema utilizado en Latinoamérica (Cuba, Puerto Rico, Guatemala, México, Uruguay, Argentina, Chile, Perú, Brasil, Colombia, Venezuela, Ecuador) "en los primeros tiempos de la República, el cual buscaba ayudar a remediar la escasez de maestros"[13], y su difusión obedeció a la intención de extender la educación a todos los niveles sociales[14].

En Brasil, el método fue introducido oficialmente por el "decreto de las Escuelas de Primeras Letras, de 15 de octubre de 1827"[15]. En Perú, el decreto de 6 de julio de 1823 proponía que el método sería una revolución cuando se generalizara en el país, pues se acabaría o reduciría la ignorancia. Asimismo, en Colombia a partir de la Ley (1) de 6 de agosto de 1821 se solicitó establecerlas en las principales provincias, luego se

11 Con el fin de dar claridad sobre la enumeración de esta ley, en otros documentos los historiadores la citan como ley de agosto 6 de 1821; esto se debe a que en la época de emisión las leyes no se enumeraban.

12 Miryam Báez Osorio, "Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870 – 1886". (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002).

13 Olga Zuluaga, "Las Escuelas Normales en Colombia, 271.

14 María Camara, "Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancasterianas no Século XIX". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.° 14 (2012): 75-92.

15 María Camara, "Indepêndencias e educação na América Latina: As experiências lancasterianas no século XIX". *Cadernos de História da Educação* 10 n.° 1 (2011): 137. http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151

extenderían a todo el país, y en "1822, se abrió la primera escuela normal por el método lancasteriano en Santafé de Bogotá, bajo la dirección de Fray Sebastián Mora […]"[16]

Las exigencias para los docentes eran:

1. Dominio de la teoría y la práctica.
2. Asumir la dirección con la responsabilidad de enseñar a leer y escribir.
3. "Conocer y dominar las cuatro operaciones de aritmética, quebrados, decimales y proporciones; nociones generales de geometría en teoría y práctica, gramática de lengua nacional, elementos de geografía, principios de moral cristiana y la religión de estado"[17].

Según Jáuregui[18], el aula debía ser un local con las siguientes características:

1. Una gran sala, preferiblemente oblonga, bien ventilada.
2. Con espacio para que cada niño pudiera ocupar cerca de dos pies cuadrados.
3. Todo el centro debía quedar libre para la repetición de las lecciones.
4. Los lados de la pared guarnecidos por seis órdenes de arcos en escalones, en forma de anfiteatro.
5. A derecha e izquierda, frente del anfiteatro, se colocarían otros bancos con su mesa.
6. En el centro de la línea opuesta al anfiteatro, estaría el bufete del maestro para inspeccionar y dirigir todos los movimientos.

Fue tanta la relevancia de la aplicación del método, que Brasil y Chile optaron por comisionar a algunos hombres con el fin de instruirlos y así garantizar que se impartiera en sus naciones. El primero fue Brasil, mediante el Decreto de 3 de julio de 1820 le concedió al profesor João Batista de Queiroz una pensión anual para ir a Inglaterra a aprender el

16 Myriam Báez Osorio, "Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de maestros en el S. XIX". *EccoS- Revista Científica* 7, n.° 2 (2005): 429.
17 Marlén Rátiva Velandia, "Las Escuelas Normales en Suramérica, 171.
18 Ramón Jáuregui, "El método de Lancaster". *El Aula, vivencias y reflexiones* 7, n.° 22 (2003): 225-228.

método[19]. Luego, el Ministerio de Guerra del mismo país, mediante Decreto 69 de 1823 envió personas (militares) con aptitud para aprender el método y así algunos de ellos se pusieron al frente de la educación de los niños en las provincias. Para junio de 1824, con la Decisión número 138, el emperador determinó que los alumnos que estaban frecuentando la escuela y fueran suficientemente habilitados para emplearse como profesores, serían reenviados a sus provincias para iniciar el trabajo de enseñanza.

Mientras que, en Chile, en 1842, Domingo Faustino Sarmiento fue nombrado director de la primera Escuela Normal; tres años después fue comisionado para viajar durante cuatros años a Europa y Estados Unidos con el propósito de conocer los procedimientos de enseñanza. En la Escuela Normal de Madrid encontró el método de lectura en cuadros, todos los silabarios, gramáticas y libros de enseñanza primaria; sin embargo, consideró que allí no había muchos adelantos.

En Perú se vivió una situación diferente con la llegada de Diego Thompson[20], pastor bautista, vendedor de biblias y cuyo padre fue director escolar y conocedor del método; se estimó conveniente que Thompson impartiera el método porque lo había hecho previamente en Argentina, Montevideo y Chile, así que lo nombran director de la primera Escuela Normal en 1823, como una forma de garantizar su difusión e implementación. "Los primeros egresados de la Escuela serían distribuidos a las capitales de departamento donde establecerían escuelas de primeras letras guiadas por los principios lancasterianos"[21]

19 Andre Castanha, "A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia". Ponencia presentada en IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul en Caixas Du Sul, Brasil, 2012.

20 Se encargó de difundir el método en varios países de Suramérica: llega a Buenos Aires en 1818, con el apoyo de frayles franciscanos crea una escuela en 1819, en 1821 funda la Sociedad Lancasteriana y en 1823 una escuela normal. Fue contratado por los gobiernos de Montevideo (1820) y Chile (1821), en Perú en 1822 se crea la Escuela en el Colegio de Santo Tomás.

21 Elmer Robles Ortiz, "Las primeras Escuelas Normales en el Perú". *Revista Historia de la Educación latinoamericana* 6 (2004):61.

Planes de estudio

En los primeros años de funcionamiento de las Escuelas Normales, estas no contaron con planes de estudio que organizaran la educación. Al respecto, afirma Zuluaga que "desde sus inicios y hasta 1845, las escuelas normales tuvieron un carácter meramente difusor del método su función principal era entrenar los futuros maestros en sus procedimientos" [22]; en este caso se podría decir que fue debido al interés por difundir el método para garantizar la alfabetización; es decir, mayor cantidad de personas letradas y así de alguna manera se buscaba cobertura.

Con el transcurso del tiempo, los planes de estudio fueron modificados mediante decretos, leyes y resoluciones que determinaban el periodo de estudio de cada curso, las asignaturas y la intensidad horaria. Por ejemplo, en 1863 se emitió en Perú el decreto orgánico durante el gobierno del presidente Juan Antonio Pezet y Rodríguez de la Piedra, en el cual se estableció el plan de estudios en seis años con veinte cursos incluyendo pedagogía. Para 1905, con la creación de la Escuela Normal de Varones[23] en la capital de la República, se determinó un plan de estudios de dos años, teniendo en cuenta que los aspirantes debían haber terminado el bachillerato, y en cada año se incluía el curso de pedagogía práctica.

Pero en Brasil, en 1890 la pedagogía no era tenida en cuenta en el currículo, aunque la práctica continuaba en una escuela de aplicación con la supervisión de los profesores; "así la formación del profesor continúa siendo hecha por copia de práctica, sin estudios específicos de educación"[24]. La pedagogía retorna a los currículos en 1897 y se exige una estadía de seis meses en una escuela.

Para el caso de Chile, en 1871 el plan de estudios estaba organizado para desarrollarse en cinco años; el primero era de preparación. En 1920 el plan de estudios para los profesores del nivel secundario se caracterizó

22 Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 88.

23 El director de la Escuela fue "el educador belga, residente en el Perú, Isidoro Poiry que, según Encinas, "elabora un magnífico plan de estudios superior a los de Europa, quizá único". Elmer Robles Ortiz, "Las primeras Escuelas …, 70.

24 Liéte Oliveira, "Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Río de Janeiro". *Revista HISTEDBR*, (2006): 5, 6. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf

por tener una duración de cuatro años, en los cuales tendrían curso profesionales generales y materias especializadas, entre las que estaban orientación técnico-pedagógica y cursos de aplicación.

En Colombia se establecen en 1875 tres clases de enseñanza para la escuela normal (primaria, técnica y metódica) con un plan de estudios de cinco años, en el que no se hace visible la pedagogía y se determina que "las lecciones deben ser orales y de acuerdo con los principios del método Pestalozzi perfeccionado"[25]. Se observa que se estaban utilizando dos métodos en Colombia, el de Lancaster y el de Pestalozzi. El segundo, con la llegada de la Primera Misión Alemana, se aplicó con mayor rigurosidad. Esta Misión fue contratada en 1872 bajo el gobierno del general Eustorgio Salgar.

Un ejemplo más reciente es el de Argentina, que aprobó de manera experimental, mediante la Resolución 2321 de 2 de octubre de 1970, el plan de estudios para la carrera de profesor de nivel elemental; caracterizado por 600 horas anuales de trabajo académico del alumno, 1200 para el curso completo, además del periodo de residencia; doce asignaturas obligatorias agrupadas en tres núcleos básicos y dos actividades optativas.

En este sentido, las modificaciones de planes de estudio fue una constante en las Escuelas Normales, aunque es comprensible que se llevaron a cabo con el fin de ofrecer a los docentes mejores condiciones y actualizaciones pedagógicas, y al sistema educativo una orientación, intencionalidad o impronta; pero cuando se empezaban a implementar o instaurar se realizaban otras modificaciones; podría decirse que estas obedecieron a visiones ideológicas, a las decisiones de los gobiernos de turno, al momento histórico o a necesidades sociales o culturales. A partir del análisis de los planes de estudio se puede determinar el tipo de profesional que se quería, lo cual lleva a preguntarse ¿cuál era el docente que querían formar? En definitiva, "la Escuela no estaba destinada a transformar

25 *La Escuela Normal*, 27 marzo 187., Cuenta con 7 tomos, el primero fue publicado por la Imprenta de Gaitán el 7 de enero de 1871 y el último número del séptimo tomo se publicó el 12 de agosto de 1876. Reapareció el 19 de septiembre de 1878 y finalizó publicación en 1879.

la estructura social, sino a consolidar un orden social estable, libre y próspero”[26].

En los países referidos, las Escuelas Normales experimentaron cierres constantes durante su tiempo de funcionamiento. Algunas de las razones eran las situaciones de orden público, otras eran la poca afluencia de estudiantes, la violencia; pero en todas se destacan los problemas de organización, precariedad en las instalaciones, insuficiencia de inmobiliario; es decir, “pobreza”, poca inversión y, tal vez, desinterés; lo que al comienzo se había convertido en un reto, en algo innovador y gratificante, después se volvió poco atrayente e interesante.

Cierre de las Escuelas Normales

En el siglo XX, la década del 70 se caracterizó por el comienzo de un fin anunciado para las escuelas; primero fue Brasil mediante la Ley 5692 de 1971 que reformó la enseñanza obligatoria ampliando el tiempo de estudio en total a ocho años y la formación del profesor de primaria pasó a ser responsabilidad de las universidades, pues para ejercer la docencia los profesores debían tener el título de licenciatura.

En Perú, cerraron 14 Escuelas Normales para el año 1969 y para 1977 quedaban 62 escuelas. En el gobierno de Belaúnde[27], la mayor parte de las escuelas pasaron a ser institutos superiores pedagógicos, en 1985 las clausuraron en 9 departamentos. En la Ley General de Educación 23384 de 1982 se establece que las normales pasarían a los institutos pedagógicos superiores y el personal (docentes y administrativos) sería reubicado según evaluación previa que le realizarían. Este fue el cierre total de las Escuelas Normales en Perú.

26 Willian Malkún, “La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolívar”. *Revista Amauta*, n.° 15 (2010): 139. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/667/403

27 Presidente de Perú en los periodos 1963-1968 y 1980-1985. Fundó la revista El Arquitecto, la Asociación de Arquitectos y el Instituto Urbanístico. Hizo parte del Frente Democrático Nacional, fue diputado y conformó el Frente de Juventudes Democráticas en 1955, el cual pasó a ser un nuevo partido político en 1956 con el nombre de Acción Popular. Empezó su campaña electoral emprendiendo la realización de obras públicas por medio del trabajo comunitario de los pueblos con la frase “El pueblo lo hizo”.

Este camino que no tenía regreso se vivió en Chile el 10 de diciembre de 1973, en el gobierno de Pinochet, dejando a la enseñanza normal en observación, para lo cual se organizó una comisión de especialistas quienes debían informar sobre la situación de las escuelas. Como resultado, al igual que en Brasil, la formación de profesores pasó a ser de las universidades según el Decreto Ley 353 de 1974. Para Tezanos[28], las Escuelas Normales en Chile fueron "suprimidas por un decreto ley de la dictadura de 1974, sin dar razones de dicha decisión, luego se comentó que eso significaba un mejoramiento sustantivo en el proceso de mejoramiento de los maestros primarios".

No pudo ser diferente el caso de las Escuelas Normales en Argentina, desde "1969, los cursos de formación de docentes para los niveles inicial y primario, que se dictaban en las Escuelas Normales, se convirtieron en nuevas carreras de nivel terciario, éstos se denominaron profesorados de enseñanza primaria y pre-primaria"[29]. Como resultado de esto, en el 70 se aprueba el plan de estudios de la carrera de profesor de nivel elemental y la organización de los institutos superiores de formación docente a partir de 1971.

Los ajustes se ratificaron con la Ley Federal de Educación 24195 de 1993 que organizó la etapa profesional de grado no profesional en los institutos de formación docente y en institutos de formación técnica; la etapa profesional y académica universitaria en las universidades y la educación cuaternaria en las universidades y las instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel. Por lo tanto, toda la formación docente pasó a ser responsabilidad de las universidades.

En 1976 existían 217 escuelas en Colombia, tres años después el Ministerio de Educación Nacional contrató una evaluación, clasificándolas en cinco categorías nacionales; las escuelas ubicadas en las categorías 1 y 2 quedaron funcionando con carácter de mixtas, las demás categorías (3, 4 y 5) se transformaron progresivamente en planteles de otras modalidades distintas a la pedagógica (agropecuaria, industrial, comercial, etc.) y las

28 Araceli Tezanos, *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios.* (Bogotá: Editorial Magisterio, 2006), 68.

29 Oscar Cámpoli, *La formación docente en la República Argentina*. (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004), 15. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf

de bachillerato pedagógico tuvieron la última promoción en 1980; solo el 24,2 % cumplió con los criterios de calidad y continuaron formando maestros.

De lo anterior se afirma que este fue el inicio del proceso de reestructuración; así, hasta esta fecha son cuatro procesos: en 1976, a partir de la evaluación mencionada anteriormente; el segundo en 1997 con la expedición del Decreto 3012, el cual señala las disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas; el tercero, con el Decreto 4790 de 2008, el cual establece las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las escuelas; y el último, la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación, el cual comienza en el 2018.

Cabe anotar que las Escuelas Normales colombianas no fueron cerradas, fueron transformadas en unidades de apoyo[30] que debían cumplir con criterios de calidad establecidos por el Estado y contemplados en documentos internacionales. Las Normales interesadas en otorgar el título de *maestros normalistas superiores* se acreditaron previamente como una forma de garantizar la excelencia en la formación de maestros para los niveles de preescolar y de básica primaria.

También se decreta el ciclo complementario de formación docente con una duración de 4 semestres académicos, previo un convenio con una institución de educación superior que posea Facultad de Educación. Además, debían diseñar y ejecutar propuestas de investigación pedagógica y planes de asistencia técnico-pedagógica para las instituciones educativas de su área de influencia y, por último, decretó la acreditación de los programas de las escuelas normales superiores con el fin de promover el mejoramiento continuo de su calidad, fomentar los procesos de autoevaluación institucional y favorecer el sentido y la práctica de la investigación pedagógica[31].

El Decreto 4790 también determinó las condiciones básicas del programa de formación complementaria, el cual debía responder al PEI teniendo

30 El Ministerio de Educación Nacional denomina a las escuelas normales como unidades de apoyo académico, las cuales atenderían la formación inicial de educadores para el ejercicio de la docencia.

31 Marlén Rátiva Velandia, "Las Escuelas Normales en Suramérica, 175.

en cuenta los principios pedagógicos de educabilidad[32], enseñabilidad[33], pedagogía[34] y contextos[35]. Las condiciones de calidad estaban referidas a las prácticas docentes, el plan de estudios en créditos, la práctica pedagógica en preescolar y básica primaria, la investigación y la innovación.

Entre 2018 y 2019, las 137 Escuelas normales participaron en el proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria por parte del Ministerio de Educación Nacional en los campos directivo, administrativo, académico y comunidad. Una de ellas fue la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, la cual inició sus labores en 1848 y desde esa fecha hasta el presente ha construido su vida institucional y pedagógica; pese a las dificultades, se ha fortalecido con el paso del tiempo formando maestros y liderando procesos en la región del Caribe colombiano. En un siguiente apartado del capítulo se presentará el recorrido histórico y pedagógico de la Escuela, además se abordará la práctica pedagógica.

Reformas y tensiones educativas mediadas por las políticas públicas

Mediante diversos instrumentos de política pública (decretos, leyes, resoluciones) se han presentado las diversas propuestas educativas que han girado en torno a las escuelas normales en Colombia. Por citar algunos ejemplos, está el Decreto 0192 de 1951 que, según Triana[36], fue la última normativa en regular el pénsum en las escuelas normales cuya formación era de cuatro años (escuelas normales regulares), y "mediante éste se adopta un plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y educación normalista, el cual se extiende en un contexto teórico-práctico hasta el sexto año de secundaria"[37].

32 Concepción integral de la persona humana.

33 Docente capaz de diseñar y desarrollar propuestas curriculares pertinentes.

34 Entendida como la reflexión del quehacer diario.

35 Entendido como tejido de relaciones sociales, económicas, culturales que se producen en espacios y tiempos.

36 Alba Triana, "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.° 18 (2012): 93-118.

37 *Ibíd.*, 98.

Esto duró hasta 1963, pues con el Decreto 1955 se reorganizó la educación normalista por considerarse necesaria la revisión del sistema educativo en su totalidad para adaptarlo al progreso y al desarrollo del país; por tanto, la formación de los maestros normalistas no podía continuar siendo distinta según las zonas (urbana y rural).

A su vez, propuso que la formación fuera cristiana, democrática, científica, profesional, técnica, física, estética, cívica y social, promoviendo la solidaridad y la cooperación. Separó la función administrativa de la pedagógica, definió cuáles serían los servicios de enseñanza directa, indirecta, extensión y a la comunidad; estableció la organización de un consejo de práctica docente y de docentes; definió las características de los planes y programas de estudio, entre otros. Es decir, desempeñó un papel preponderante en la división del trabajo entre el campo administrativo y el campo pedagógico, y garantizó un discurso cuyas prácticas pedagógicas estuvieron orientadas a mantener el orden institucional a través de los procesos de planeación. Lo más importante en la formación del maestro era desarrollar habilidades concretas para la planeación: saber planear, utilizar el material didáctico, formular objetivos y saber evaluar[38].

Con este decreto, la visión de la educación se caracterizó por la homogeneidad a pesar de no contar con las mismas condiciones en el sector urbano y rural, una educación inequitativa que se estructuraba desde el Gobierno aduciendo la necesidad de desarrollo y progreso. Al respecto, Martínez dice:

> desde el momento en que el Estado se encarga de orientar los hombres a unas metas comunes se tienen necesidad de unas políticas homogéneas en todas sus partes y de uno propósitos que se dirijan a un mismo punto. En este momento la escuela pasa a ser un mecanismo ventajoso de unificación no solo en términos de consignas estatales precisas sino también por ejemplo de unificación de las prácticas lingüísticas del conjunto de la población[39].

38 *Ibíd.*, 104.
39 Alberto Martínez, *Escuela, maestro y método en Colombia*. (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986), 23.

Pero, opuesto a esto, se observan algunos beneficios para los futuros maestros; se vislumbraba una educación más organizada con mejores condiciones en la formación, porque garantizaba apoyo y acompañamiento para el desarrollo de la práctica pedagógica, mayores oportunidades laborales sin distinción por la formación, y seguimiento a los egresados para apoyarlos en su continua formación.

Por otro lado, del estudio realizado por Loaiza[40] resalta que la Resolución 4785 de 1974 (reglamentaria del Decreto 080 del mismo año), definió como periodo de estudio seis años incluyendo un año de práctica y un nuevo plan de estudios. De esta manera se modificó el tiempo de realización de la práctica, pues en el Decreto 1761 de 1955 se había establecido que para el primer año de estudios se realizaban 6 horas semanales y en el segundo año 8 horas; lo cual se presume que trajo beneficio para los maestros en formación porque tenían mayor tiempo para desarrollar sus actividades de formación práctica en el aula y, por ende, mayor tiempo interactuando con los estudiantes y con los maestros titulares.

No obstante, con el Decreto 1419 de 1978 se cambió la función de las Escuelas Normales de formar maestros por la de formar bachilleres pedagógicos, por tanto, "se da un proceso que afecta tanto el rol del maestro, como el de las mismas instituciones al obligar el cambio de nombre de las Escuelas Normales, por el de institutos de bachillerato pedagógico; por lo tanto, en estas instituciones se deja de otorgar el título de maestros"[41].

Lo cual afecta nuevamente a los maestros en formación, porque no existía equivalencia entre un título y otro, los dejaba en igualdad de condiciones a los estudiantes que egresaban de los colegios con modalidad de bachillerato pedagógico y afectaba a las mismas Escuelas porque era más rentable, en términos de tiempo, estudiar bachillerato pedagógico. Para Triana:

40 Yasaldez Loaiza, "Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 7 n.° 2 (2011): 67-93.

41 *Ibíd.*, 69.

> […] los cambios permanentes de las políticas educativas estatales reflejadas en los diversos Decretos, dejaron en crisis la pedagogía en el país al ser desplazada por otras disciplinas llamadas a integrar las Ciencias de la Educación se afectó, por tanto, la formación del magisterio, tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación. Por esta razón, la orientación de la asignatura de pedagogía se redujo a uno o máximo dos cursos superficiales de Historia de la Educación, centrada en el recuento enciclopédico de dos o tres pedagogos, perdiendo de paso la formación de maestros, al desconocer la importancia de una verdadera fundamentación pedagógica como eje fundamental del ejercicio magisterial[42].

Otro aspecto que merece la pena revisar es el proceso de reestructuración realizado a las Escuelas Normales. Como se dijo anteriormente, se ha desarrollado en cuatro momentos, el primero con la evaluación por parte del Ministerio de Educación Nacional en 1976 y cuyos objetivos eran evaluar los insumos, el funcionamiento y la calidad académica de las escuelas normales del país y determinar la calidad académica de los profesores y de sus respectivas escuelas anexas y así decidir cuáles escuelas continuarían formando maestros. El segundo, en 1997, con la expedición del Decreto 3012; el tercero, con el Decreto 4790 de 2008, y el cuarto con la verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementario.

Cabe anotar que la reestructuración se realizó a partir de la categoría de calidad, cuyas dimensiones fueron tenidas en cuenta en 1976 (eficiencia, recursos humanos y dotación física de los planteles), cada una de ellas con variables e indicadores[43] que a la fecha se mantienen, incluso se amplían las condiciones y las reagrupan en cuatro campos de gestión.

La invitación es a llevar a cabo la autoevaluación, para que en dicho

42 Alba Nidia Triana Ramírez, "Formación de maestros rurales colombianos 1946 – 1994". (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012): 89.

43 Se citan algunos: eficiencia: situación legal, índice de eficiencia presente, índice de eficiencia acumulada e índice de eficiencia de la escuela anexa. En recursos humanos y su utilización; la relación profesor-estudiantes, salario del profesor, relación estudiantes-personal administrativo, relación estudiantes de la escuela anexa-profesores de la escuela anexa, gastos de funcionamiento por estudiante. Planta física: metro cuadrado por estudiante en laboratorio, sitio de descanso, salón de clase. Marlén Rátiva Velandia, "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010" (tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017), 198.

proceso se revise cuál es el conocimiento que se tiene del contexto y su relación con el perfil del estudiante y el PEI de la institución educativa; a identificar las bondades del programa de formación frente a otras instituciones; a articular las necesidades de la comunidad con los avances pedagógicos y tecnológicos, y a determinar el compromiso con la sociedad y con los futuros egresados.

Este tipo de discurso, en el que la educación ha estado inmersa desde finales del siglo XX, corresponde según Cruz[44] a "una transferencia del discurso administrativo, del discurso económico y del sector productivo a la educación" permeándola en su totalidad y envolviéndola cada día más en la dinámica de la globalización. Sin embargo, este hecho no es casual, obedece a intenciones que se definen en los diferentes periodos de gobierno y que buscan satisfacer las exigencias de organizaciones mundiales que, a manera de trueque, ofrecen ayuda a cambio de ajustes en lo social, económico y educativo, siendo esta otra forma de homogeneizar.

En el siglo XX, el precio del petróleo se elevó, las ganancias fueron a parar a los bancos, que contaron con buena solvencia económica, viendo allí la oportunidad de prestar dinero a bajos intereses. Algunos países de Suramérica accedieron a dichos préstamos debido a la difícil situación que estaban pasando, sin calcular que esto les acarrearía otros problemas como el no poder pagar la deuda, lo que llevó a los bancos a la quiebra.

Con el fin de solucionar estos problemas económicos, el Fondo Monetario Internacional determinó que dichos países asumieran otra deuda para pagar la anterior, debido a esto se hicieron reformas en los "servicios sociales básicos, incluida en estos la educación, en general, y la educación superior, en particular. Se redefinieron metas muy específicas en educación, con base en los criterios de eficacia, efectividad y eficiencia"[45]; de allí se explica el cierre de algunas Escuelas Normales por no cumplir con dichos criterios, la evaluación a estudiantes, maestros y programas, y algunas decisiones de política pública descontextualizadas. Es de aclarar que Colombia no estaba en ese grupo de países, pero no fue ajena a los cambios, más aún cuando en 1982 la deuda externa estaba aproximadamente en 9000 millones de dólares.

44 Ofelia Cruz, "Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión". En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 49-77 (México: UNAM-ISSUE, 2013), 62.

45 Pedro Sánchez, *Las políticas públicas de educación superior en Colombia.* (Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016), 55.

Los anteriores criterios hacen parte de algunos de los ejes que plantea el Banco Mundial "en los ámbitos de la educación primaria, secundaria, técnica, superior, de mujeres y grupos étnicos minoritarios"[46]; a estos se añaden acceso, equidad, financiamiento, administración, resultados e internacionalización, "además de la preocupación por la educación en un contexto de globalización y competencia económicas"[47]. De ahí que desde la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y el Banco Mundial se hable a nivel mundial de calidad educativa en términos de evaluación, acreditación y certificación.

Por consiguiente, la política pública en el marco de las Escuelas Normales ha estado determinada por hechos internacionales que han definido sus avances, retrocesos, transformaciones, proyecciones e incluso su cierre. Organismos como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos financian la educación, para el caso de los dos primeros, y la asesoran influyendo en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas.

A partir de sus recomendaciones se realizan reformas educativas, de ahí que surgen nuevas leyes, decretos y resoluciones, pero "el efecto de la implementación de estas recomendaciones se refleja en una serie de reformas educativas que no siempre son para el beneficio de la sociedad en la cual se implementarán"[48], situaciones que hemos vivido y que las escuelas normales enfrentan, con mayor razón cuando se plantea la calidad educativa en términos de evaluación, acreditación y certificación, pues para ello se evalúa a los docentes, estudiantes y programas.

Al respecto, Coraggio[49] manifiesta que las políticas deben variar para cada país, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo educativo, económico, su contexto histórico, cultural y político. Además, dice: "sin embargo, oficialmente el Banco tiene un saber cierto sobre qué deben hacer todos los gobiernos, un paquete listo para aplicar medidas asociadas a la reforma

46 Alma Maldonado, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". *Perfiles Educativos* n.° 18 (2000): 5. http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf

47 *Ibíd.*, 5.

48 Mónica Moreno, "Los organismos internacionales y las políticas de formación docente". En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 23-48. (México: UNAM-ISSUE, 2013), 25.

49 José Coraggio, "Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?". Ponencia presentada en Seminario o Banco Mundial e as politicas de educação no Brasil en São Paulo, Brasil, 1995.

educativa universal"[50]; lo cual confirma que no se toman decisiones, tampoco se buscan opciones, se trata de cumplir lo que está establecido, lo que se exige para continuar aumentando la deuda y para ello se establece la política pública, es decir, son decisiones impuestas. En consecuencia, entre 1970 y 1984 el Banco Interamericano de Desarrollo invirtió más en Latinoamérica, y según datos de Maldonado[51], Brasil fue el país que obtuvo mayor financiamiento en las instituciones de educación superior con un total de 26, seguido por Colombia con 18 y Argentina con 9.

Este modelo involucró a la educación en un ámbito en el que todo es medible a través de cifras y cuyos resultados se expresan en porcentajes y productos; la escuela pasó a ser empresa, los estudiantes a ser clientes y los padres de familia quienes contratan los servicios. En esta realidad educativa las escuelas normales se transformaron, cambiaron su visión y se sometieron a lo que se definía en la política pública; ser competentes en un mercado en el que su mayor oponente era la universidad y el mejor premio el no ser cerradas. Por consiguiente, en Latinoamérica los cambios fueron generalizados: racionalización de los recursos, descentralización, autonomía escolar, desarrollo de proyectos, formación de maestros a cargo de las universidades, investigación, evaluación de la calidad y, para algunos países, el cierre de las escuelas y su olvido.

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias

Historia institucional

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias[52] pertenecía al Estado de Bolívar (ver Figura 4), que para ese entonces estaba conformado por nueve departamentos, a saber: "Cartajena, Cármen, Corozal, Chinú, Mompos, Sabanalarga, Sabanilla, Sinú y Tolú"[53].

50 *Ibíd.*, 23.

51 Alma Maldonado, "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". *Perfiles Educativos* n.° 18 (2000): 1-19. http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf

52 Inicia con el nombre de Escuela Normal de la Provincia de Cartajena, luego cambia su nombre a Escuela Normal Nacional de Institutores de Bolívar, Escuela Normal Nacional del Estado de Bolívar y Escuela Normal de Varones de Bolívar.

53 Gaceta Oficial del Estado de Bolívar, 24 octubre 1858. Cambió su nombre 8 veces: Gaceta Oficial del Estado de Bolívar (sep 20, 1857 – ene 27, 1861), Gaceta Oficial del Estado Soberano de Bolívar (feb 3, 1861 - dic 31, 1865), Gaceta de Bolívar (ene 7, 1886 – ene 31, 1874), Gaceta de Bolívar (Diario de Gobierno) (sep 1, 1874 – dic 31, 1874), Diario de

En 1847 Joaquín Posada Gutiérrez, en el cargo de gobernador, logró que cedieran la parte del Convento de La Merced para construir la Escuela Normal. El primero de febrero de 1848 se inaugura bajo la dirección de José Manuel Royo[54], en las aulas de la Universidad del Magdalena, por no haberse terminado los arreglos en el antiguo Convento de La Merced.

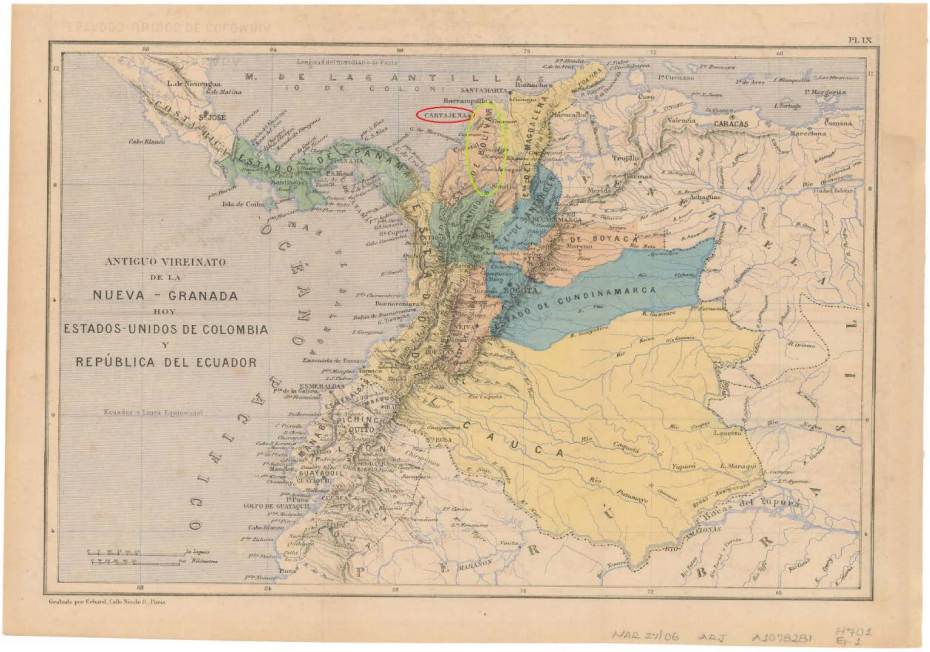


Figura 4. Mapa del Antiguo Virreinato de la Nueva Granada, hoy [1883] Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador, 1821-1880.

Fuente: Georges Erhard Schiéble, 1883.

Bolívar (ene 2, 1875 – ene 31, 1884), Registro de Bolívar Órgano del Gobierno del Estado (jul 10, 1885 – sep 6, 1886), Registro de Bolívar Órgano del Gobierno del Departamento (sep 8, 1886 – dic 31, 1886) y Registro de Bolívar (ene 10, 1887 – dic 27, 1907).

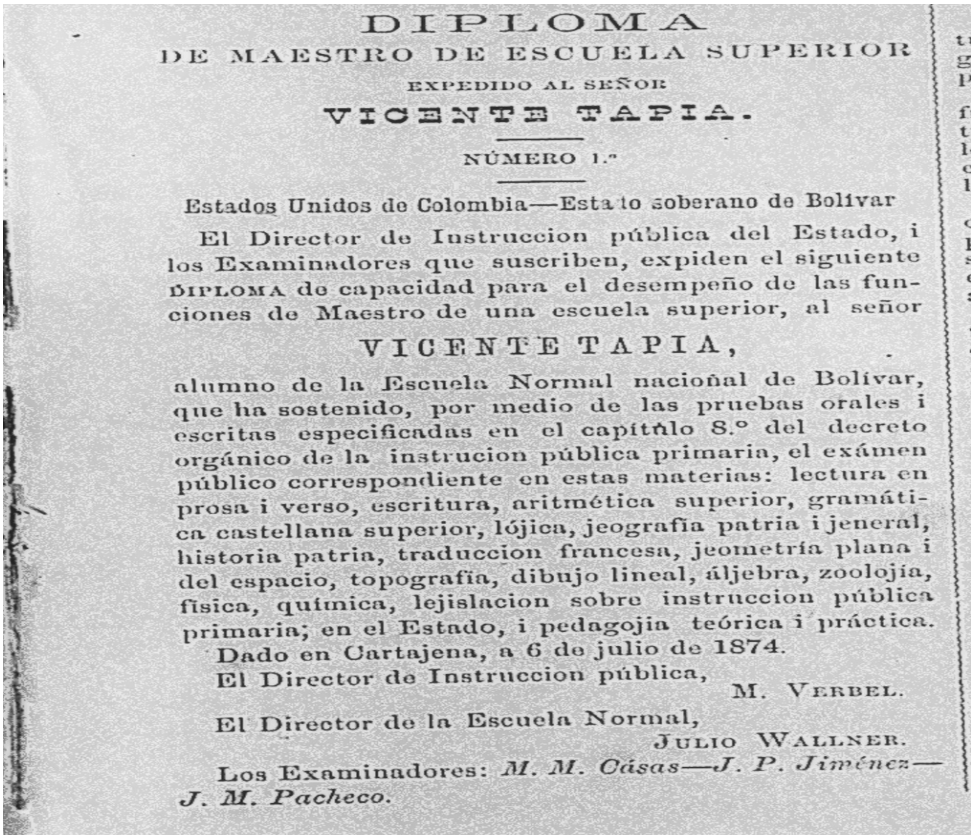
54 Patentó sus obras y las publicó en el semanario de la provincia (1839-1850) y en la Gaceta del Estado Soberano de Bolívar (1857-1886), otras publicaciones son: Nueva Geografía Metódica de Meissas y Michelot reformada en 1846, Teatro de José Manuel Royo 1847, Instrucción moral y religiosa para las escuelas de la República 1849, Lecciones de Agrimensura 1875. Varios libros de geografía universal arreglada para los colegios americanos 1847, amor y odio, Joaquín Murat, el Marquez de Castro y un rey pagado.

Es en 1872 con la llegada de la primera Misión Alemana, conformada por nueve pedagogos quienes estaban formados en las teorías de Pestalozzi y Fröebel, que vuelve a nombrarse la escuela normal, debido a que uno de ellos, Julius Wallner fue nombrado como director de la Escuela Normal de Varones de Bolívar y considerado por algunos dirigentes cartageneros como "un hombre honrado a carta cabal, quien conocía perfectamente su profesion de institutor pestalozziano, la cual había practicado durante varios años en las escuelas públicas de Prusia"[55]. Sin embargo,

> La apertura de la Escuela Normal se dilató aún cuando la Anexa inició labores el 15 de febrero de 1872 de acuerdo a lo decretado, pero más tarde ésta cerró sus puertas por carecer de local; iniciándose así un verdadero viacrucis por parte de los dirigentes locales para poder lograr la apertura de esta, cuando en la mayoría de las capitales de los demás Estados ya se había realizado la inauguración[56].

Su apertura se realizó el 9 de enero de 1873. Durante su dirección, Wallner logró detectar aquellos estudiantes que no tenían vocación para la profesión, los consideraba como individuos incapaces, "(...) que habían tomado la pedagogía como una especulación. Estos señores cometen un crimen de lesa patria, como que haciéndole perder a la juventud su tiempo más precioso"[57]. Además, en el plan de estudio de 1874 se recomendaba a los directores de escuela usar en sus clases de las obras de Benedeti, Royo y Araujo. Ese año se dividieron los estudios en tres cursos y se concedió el primer diploma de Maestro (Figura 5).

55 Gaceta de Bolívar, 25 febrero 1872.
56 Luis Reyes, *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900*, 79. (Documento inédito).
57 Luis Alarcón Meneses, "Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el Régimen Federal". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.° 18 (2012): 167.



DIPLOMA

DE MAESTRO DE ESCUELA SUPERIOR

EXPEDIDO AL SEÑOR

VICENTE TAPIA.

NÚMERO 1.º

Estados Unidos de Colombia—Estado soberano de Bolívar

El Director de Instruccion pública del Estado, i los Examinadores que suscriben, expiden el siguiente DIPLOMA de capacidad para el desempeño de las funciones de Maestro de una escuela superior, al señor

VICENTE TAPIA,

alumno de la Escuela Normal nacional de Bolívar, que ha sostenido, por medio de las pruebas orales i escritas especificadas en el capítulo 8.º del decreto orgánico de la instrucion pública primaria, el exámen público correspondiente en estas materias: lectura en prosa i verso, escritura, aritmética superior, gramática castellana superior, lójica, jeografía patria i jeneral, historia patria, traduccion francesa, jeometría plana i del espacio, topografía, dibujo lineal, álgebra, zoolojía, física, química, lejislacion sobre instruccion pública primaria; en el Estado, i pedagojía teórica i práctica.

Dado en Cartajena, a 6 de julio de 1874.

El Director de Instruccion pública,

M. VERBEL.

El Director de la Escuela Normal,

JULIO WALLNER.

Los Examinadores: *M. M. Cásas—J. P. Jiménez—J. M. Pacheco.*

Figura 5. Diploma de maestro de Escuela Superior

Fuente: Biblioteca Luis Ángel Arango[58]

Entre 1876 y 1877 las escuelas se cerraron debido a la guerra civil y fueron clausuradas por orden del poder ejecutivo nacional. De esto resultó que varios alumnos cambiaran "el libro por el fusil"[59]. Al año siguiente los alumnos volvieron a las aulas, funcionando con cierta normalidad hasta 1884, tiempo en el cual vuelve a cerrarse debido a los conflictos armados y al poco dinero para su sustento. Durante la guerra, el edificio que ocupaba la Escuela Normal fue tomado como cuartel general del Batallón "Libres de Cartagena"[60]. La Escuela vuelve a funcionar en 1886 una vez finalizada la guerra.

58 Biblioteca Luis Ángel Arango. La Escuela Normal. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo V, n.° 160, 24 de enero (1874).

59 Luis Alarcón Meneses, "Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano, 168.

60 Luis Reyes, *La Escuela Normal de Cartagena*, 13.

Para 1878 se abre la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar[61] bajo la dirección de Eugenia Moré. A inicios del siglo XX los inspectores de instrucción pública tenían como una de sus funciones visitar las escuelas y rendir el respectivo informe; en ellos se expresó que la formación de las institutoras contemplaba el estudio de diversas disciplinas, la práctica pedagógica y conocimientos sobre las labores del hogar y el cuidado de los niños.

En 1932, el Gobierno decidió cerrar algunas escuelas normales de varones, entre ellas la de Bolívar, lo cual llevó a que la formación del magisterio en Cartagena fuera exclusivamente femenino, pues quedó solamente en funcionamiento la sección de señoritas. En 1939, en la Escuela Normal de Señoritas se adopta el plan de estudios que mediante decreto propone el director de Educación Pública, señor Manuel Zenón Pareja Vélez. Se caracteriza por estar organizado en tres años con asignaturas como psicología, metodología, práctica, historia, álgebra, canto, trabajos manuales u oficios domésticos, entre otros. Para esa época se empezó a hablar de la metodología propuesta por Decroly, caracterizada por la importancia de la observación del medio, el descubrimiento de las necesidades del niño y el mantener su interés para ayudar al aprendizaje.

La Escuela de Señoritas (que para ese entonces se denominaba Escuela Normal Departamental de Bolívar Nuestra Señora del Carmen) continuó funcionando hasta que en 1978 se realiza la evaluación de las escuelas normales por parte del Ministerio de Educación Nacional y en los resultados quedó ubicada en la categoría 5, es decir, escuelas con calidad inferior que debían cambiar de modalidad. Así que, mediante Decreto 267 del 17 de marzo de 1982 y por Ordenanza del 27 de noviembre de 1977 se creó la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena (bachillerato pedagógico) y se suprimió la Escuela Normal.

61 Continuidad de la Escuela de Varones. Cambia su nombre varias veces: Escuela Normal Departamental de Señoritas, Escuela Normal de Señoritas de Cartagena, Escuela Normal Departamental (Piloto de Bolívar) Nuestra Señora del Carmen, Escuela Normal Departamental de Bolívar Nuestra Señora del Carmen, Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena (bachillerato pedagógico), Escuela Normal Superior Nuestra Señora del Carmen y Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias.

Sin embargo, con el Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995 se menciona el anterior decreto y la ordenanza para determinar que "El Distrito Turístico de Cartagena de Indias, corre el riesgo de quedarse sin establecimiento para la formación de docentes. En correspondencia con el considerando anterior se requiere darle nuevamente vida jurídica a la Normal Departamental"; por lo tanto, decretó "revocar parcialmente los artículos 3 y 6 del decreto 267 de 1982 relacionado con Bachillerato Pedagógico y supresión de la Normal Departamental Nuestra Señora del Carmen"[62].

Debido a esto, el Ministerio de Educación Nacional aprobó su reestructuración mediante Resolución 3081 de 1995. En 2000 inició el proceso de reestructuración en convenio con la Universidad del Atlántico, realizando cambios en su misión y visión, en la propuesta pedagógica, didáctica e investigativa y en la organización administrativa. Luego se fusionó la Escuela Anexa a la Escuela Normal Departamental y se cambió su nominación por "Normal Nuestra Señora del Carmen". En septiembre fue acreditada y empezó a desarrollar su propuesta del ciclo complementario a partir de los campos de formación e inauguró el trabajo por componentes en la media.

Al año siguiente pasó a ser Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, ubicada en la séptima etapa del barrio Nuevo Bosque. En el año 2012 el plan de estudios fue asumido como una propuesta de investigación y la pedagogía como el saber fundante de la formación del maestro.

Historia pedagógica

La Escuela Normal inicia su recorrido pedagógico en 1848 formando a maestros (hombres) para que se desempeñaran en las escuelas de primeras letras. Dos años antes, se había repartido en el territorio colombiano el "*Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras* realizado por José María Triana en 1845"[63]; era un manual reformado por Triana con algunos postulados de la propuesta de Pestalozzi y en el que,

62 Escuela Normal Superior, 13 octubre 1995.

63 Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. "Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales". *Revista Enunciación* 23 n.° 2 (2018).

según Zuluaga[64], su autor señalaba que los métodos se determinaban según la forma de "ocupar a los niños y de comunicarles los conocimientos". Para el caso de Cartagena se distribuyeron 90 manuales[65], lo cual permite afirmar que, para el inicio de la escuela normal, el método se encontraba en vigencia. La propuesta de formación de los maestros se basó en dicha metodología y de esta manera se garantizó que los futuros maestros lo implementarían en las escuelas primarias o superiores una vez recibieran su título de *maestro*.

Por otra parte, los esfuerzos del Estado de Bolívar por continuar difundiendo el método se hicieron evidentes al contratar a Julius Wallner para asumir la dirección de la Escuela. Bajo su dirección se otorgó el primer diploma de maestro (ver Figura 5) al estudiante Vicente Tapia en 1874, previa prueba pública oral y escrita en la que demostró sus habilidades y conocimientos en lectura, escritura, otra lengua, entre otros, y la razón de ser de su formación: el conocimiento teórico y práctico de los métodos de enseñanza para desempeñarse en una escuela superior.

Además, se presentaron dos planes de estudio, en 1876 y 1878; el primero organizó la enseñanza en cuatro cursos con lecciones semanales de lectura, escritura, aritmética, enseñanza objetiva, historia sagrada, pedagogía metódica y gimnasia. De un curso a otro variaba la intensidad de las lecciones y otras asignaturas en las que se encontraban inglés, dibujo, higiene, historia natural, universal y patria.

En el plan de estudios de 1878, presentado por Wallner meses antes de vencer su contrato, se identificaba que tenía a cargo pedagogía metódica, historia universal, aritmética superior, historia antigua, caligrafía y gimnasia; hace ver que sus funciones de rectoría se combinaban con la docencia y, como había sido contratado por su conocimiento de los métodos, tenía a cargo la enseñanza de estos. Las variaciones con respecto al plan de estudios anterior no fueron muchas, se incluyeron francés y contabilidad.

64 Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 418.
65 *Ibíd.*, 408.

Ese mismo año inició sus labores la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar, pero debido a las guerras que se presentaron en el país se vio obligada a cerrar junto con la Escuela Normal de Varones entre 1884 y 1886, en 1895 y 1897, y en 1899 y comienzos del siglo XX, lo cual impidió garantizar la formación constante de los maestros en formación.

Es en 1906 cuando se da nuevamente su apertura con clases distribuidas entre la directora y la subdirectora de la Escuela Normal, la directora de la anexa y dos profesoras. El plan de estudios se organizó en cuatro años con asignaturas prácticas y teóricas, y otras consideradas *propias* para la formación de las mujeres y útiles en el hogar como lo eran la horticultura, la higiene, la costura y los bordados para hacerlas "mejores amas de casa"[66].

Para contribuir en la formación de las maestras en la metodología y la práctica pedagógica contaron con la Escuela Anexa, allí desarrollaron sus labores dictando clases todos los días, donde dejaban ver su apropiación de los conocimientos impartidos por las maestras y sus habilidades para enseñar. La escuela anexa terminó siendo el lugar que por predilección permitió conjugar el saber y el hacer, el espacio para la exploración, la implementación y la reflexión.

Los avances en la formación de las maestras se socializaban en sesiones pedagógicas organizadas por la directora y subdirectora aprovechando la visita del director de instrucción pública; allí demostraron sus habilidades para el canto, la interpretación del piano y la ejecución de clases, lo que llevó a reconocer el esfuerzo de las maestras en formación y permitió que algunas de ellas recibieran premios por su destacado desempeño.

Es posible considerar que, para las primeras décadas del siglo XX, las maestras en formación recibieron una formación integral, combinando el conocimiento disciplinar, la práctica, el arte, el cuidado del cuerpo y las actividades del hogar, permitiéndoles desenvolverse con facilidad en el ámbito profesional y familiar; es decir, una enseñanza disciplinar y doméstica que le garantizaba a la sociedad una mujer educada, trabajadora y con posibilidades de tener una familia estable.

Pero, no es claro si este tipo de formación estaba destinada para que

66 Gabriela Hernández, "Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.° 18 (2012): 245.

los maestros pensaran en los estudiantes, en su aprendizaje; hasta el momento se hizo referencia en la forma como las maestras enseñarían; por tanto, según Triana[67], "los programas de la normal continuaban con una pedagogía centrada en el maestro, quien, siguiendo las 'indicaciones didácticas generales', debía enseñar, capacitar y realizar las técnicas apropiadas conforme a lo establecido por los programas oficiales".

A través del Decreto 1955 de 1963 se da un giro a la formación de los docentes normalistas, pues se propuso igualdad entre los planes de estudio de la zona urbana y rural, la organización de un consejo de práctica docente, el proceso de sistematización de las prácticas teniendo en cuenta observación dirigida y libre, práctica de materias, de dirección de grupo, de jornada completa y de dirección, brindar formación profesional y académica en didáctica, fundamentos de la educación, administración escolar, utilización y elaboración de material didáctico y sociología aplicada a la educación, además de asignaturas diferenciadas según las necesidades de los estudiantes y requerimientos del entorno.

Según la evaluación realizada por el Ministerio de Educación Nacional en 1976, la formación de los maestros en la Escuela Normal no cumplía con fundamentos y técnicas de la educación, principios metodológicos y pedagógicos; la observación espontánea carecía de criterios de evaluación, las guías revelaban improvisación por parte del maestro, escasa claridad en las actividades por desarrollar, pocas observaciones por parte de los maestros a los maestros en formación y poca actualización de estos. Esto conllevó el cierre de la Escuela Normal y su transformación a bachillerato pedagógico.

Luego de su reapertura en 1995, la formación de los docentes se ha centrado (ver Figura 6) en la investigación, el conocimiento disciplinar, la pedagogía, la didáctica y el rescate de tradiciones culturales, organizados en tres dimensiones, a saber: identidad del maestro, conocimiento, y comunicación, significación y cultura. Lo cual ha sido trabajado con los maestros en formación a partir del proceso reflexivo, la lectura del contexto, el análisis de las problemáticas presentadas en las aulas acompañadas, el acompañamiento de los maestros asesores, el trabajo interdisciplinario, el desarrollo de proyectos de aula y de investigaciones

67 Alba Triana, "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.° 18 (2012): 104.

que desarrollaron en ellos habilidades para observar, analizar, interpretar, criticar, comparar, develar, comprender, sistematizar, entre otras.

En este tipo de formación se identificó la influencia de las posturas de Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Dewey, caracterizadas por establecer que el centro de la educación son los estudiantes[68], que debe basarse en la experimentación, la observación y la indagación[69], que debe garantizarse el goce, el desarrollo de valores y la armonía[70], que la instrucción debe realizarse generando el interés y la motivación de los estudiantes a través de la observación[71], y el método debe ser el de la experiencia a través del ensayo y el error[72], siendo en este caso Herbart[73] quien propuso que la observación es el eje de toda actividad práctica del educador. Para la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias es el aspecto primordial que permite el desarrollo de la práctica pedagógica; producto de esta surge la propuesta investigativa, es decir, como lo propone Dewey, a partir de la experiencia.

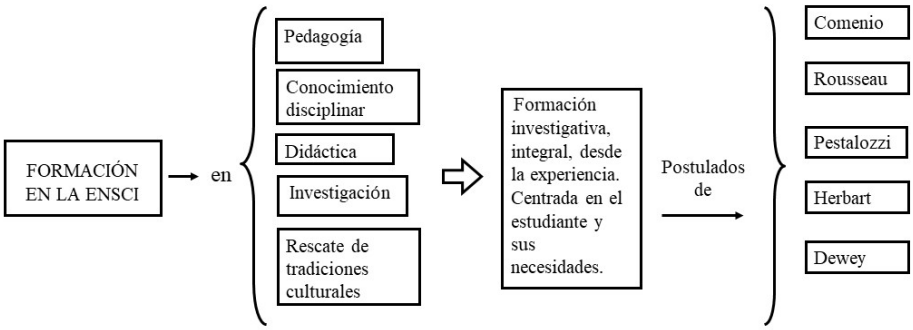


Figura 6. Formación docente en la ENSCI

Fuente: elaboración propia

68 Juan Amos Comenio, *Didáctica Magna.* (México: Porrúa, 2007).
69 Jean J. Rousseau, *El Emilio o de la educación.* (Madrid: Alianza, 1998).
70 Johann E. Pestalozzi, "Las veladas de un hermitaño". En *Sobre educación, Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe,* traducido y compilado por Lorenzo Luzuriaga, 97-145. (Madrid: Daniel Jorro, 1911).
71 Juan Herbart, *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación.* (Madrid: Espasa Calpe, 1935).
72 John Dewey, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* (Madrid: Ediciones Morata, 2004).
73 Juan Herbart, *Pedagogía general.*

En este sentido, la formación tiene un carácter investigativo, que indaga, reflexiona, propone, manifestándose en la práctica pedagógica y viéndose reflejado en el aula de clase, la institución educativa y en el contexto de influencia. Está pensada para que el maestro centre su atención en los estudiantes, en el aprendizaje, en lo que los motiva y les interesa, en sus necesidades y dificultades, en sus fortalezas y habilidades.

Además, la formación del maestro es de tipo personal, porque transforma al maestro en formación desde la experiencia vivida, en relación con otros y con el conocimiento, "el maestro en formación va construyendo su vida personal"[74] y profesional a medida que tiene contacto con la realidad que lo rodea y con aquello que por interés, vocación o necesidad lo motiva.

Es una formación integral, que busca su desarrollo intelectual, personal, profesional, laboral y humano, y que a la luz de la normativa (Decreto 4790 de 2008) articula los principios pedagógicos de educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos en estrecha relación con el Proyecto Educativo Institucional.

La práctica pedagógica

La práctica pedagógica es entendida como un proceso formativo para el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y teorías que permiten la comprensión y apropiación de la labor docente desde la experiencia, y que se configura durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro maestro.

Este espacio de formación es fundamental para "la construcción de una identidad disciplinaria o profesional"[75] del futuro maestro que, durante su formación, en interacción con estudiantes, maestros y en el contexto institucional, tiene la oportunidad de articular e interrelacionar las habilidades y las competencias que va adquiriendo y que definirán su forma de actuar, pensar, relacionarse, comprender y ajustarse a las diversas exigencias que la profesión demanda.

74 Marlén Rátiva Velandia, "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010". Disertación doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017, 251.

75 Mario Díaz, *La formación académica y la práctica pedagógica.* (Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998), 117.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias ha tenido su propia dinámica a lo largo de sus años de funcionamiento, respondiendo a las exigencias que se han establecido en los diversos instrumentos de política pública que los gobiernos de turno han emitido y que se ajustan a la propuesta formativa que ha diseñado la escuela.

En los inicios de las escuelas normales no se contemplaba la práctica pedagógica, pues los alumnos que acudían a ellas tenían tres meses para aprender el método propuesto por Lancaster y luego "regresar a su lugar de origen para difundir el método y garantizar así una rápida propagación"[76], lo cual permite afirmar que debido a la premura del tiempo no se destinó espacio ni tiempo para realizar actividades previas que les permitiera perfeccionar el método antes de ir a impartirlo en otras escuelas.

En el contexto de la Escuela Normal de Varones de Bolívar, al revisar el plan de estudios diseñado por Wallner no se observa un espacio para el desarrollo de la práctica, pero se encuentra una asignatura denominada pedagogía metódica que tenía tres horas a la semana y de la cual estaba encargado el mismo Wallner por ser el director. Caso contrario ocurrió con la Escuela Normal de Institutoras, pues según los reportes entregados por los inspectores de instrucción pública, las directoras durante varios años se encargaron de realizar clases modelos para luego observar a las estudiantes quienes debían imitar lo que ellas habían realizado y luego implementarlo en las aulas de la escuela anexa.

Es a partir de dichos informes que se construyó la línea de tiempo de la práctica pedagógica de la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (ver Figura 7) desde 1906 hasta 1940. Las visitas realizadas por el inspector obedecen a que el Ministerio de Instrucción Pública, al emitir el Decreto 491 de 1904, contempló que los inspectores debían visitar las escuelas al menos tres veces al mes y entregar mensualmente el respectivo informe.

Las visitas que se reportan inician el 22 de febrero de 1906, cuando el señor José Ángel Schorborgh informó que existía normalidad académica y al frente de la formación de las 24 maestras en formación se encontraban

76 Olga Zuluaga, *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. (Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001), 88.

la directora, la subdirectora y dos maestras. Fue una visita destinada a observar si la Escuela Normal había empezado a funcionar debido a su cierre a finales del siglo anterior.

En 1908, la práctica pedagógica de las alumnas-maestras de tercero y cuarto año se llevaba a cabo en la Escuela Anexa, allí todos los días dictaban clase, llevaban su cuaderno de preparación y semanalmente realizaban conferencias para que todas las alumnas-maestras aprovecharan las observaciones realizadas y las tuvieran en cuenta para que al momento de estar en el aula evitaran errores o procedimientos inadecuados que interfirieran con el ejercicio docente.

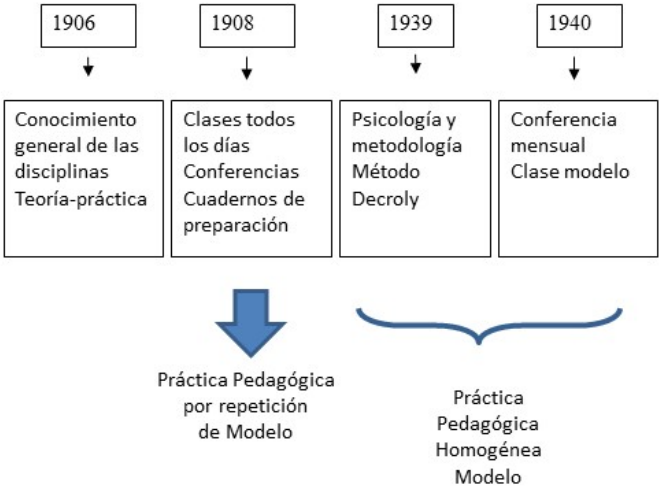


Figura 7. Línea de tiempo de la práctica pedagógica en la ENIB
Fuente: elaboración propia

En este tipo de actividad se hace evidente la importancia que tenía la retroalimentación para las alumnas-maestras como una manera de invitar a la reflexión sobre su quehacer, sobre la apropiación del saber y la comprensión del aula; lo cual muy seguramente permitió la apropiación del método, de estrategias y la transformación de la práctica de aula de las maestras en formación en ese entonces.

Otra de las estrategias utilizadas para el desarrollo de la práctica pedagógica fue reportada en 1914, cuando se informó que mensualmente se

dictaba una conferencia a cargo de la directora, luego una clase modelo para ser repetida por dos alumnas-maestras quienes eran evaluadas y debían replicarla en la escuela anexa. Es decir que "la práctica pedagógica se caracterizaba por la observación y repetición de un modelo impartido por un experto, en este caso la directora de la Escuela Anexa"[77], quien tenía la responsabilidad de formar a las estudiantes en el ejercicio práctico de la profesión docente y que se implementó hasta la década del cuarenta.

A partir de las exigencias establecidas en el Decreto 3012 de 1997, la Escuela Normal ha dirigido la práctica desde el proceso investigativo, los maestros en formación acuden al sitio de práctica (escuela en convenio) con el fin de observar el aula y al maestro titular, interactuar con los estudiantes, maestros y directivos, indagar las necesidades y luego, a partir de esto, diseñar una propuesta de intervenciones pedagógica e investigativa, las cuales son desarrolladas en los espacios destinados para esto.

Por otro lado, los maestros en formación diseñan las actividades que les permiten recoger información para analizarla a la luz de la propuesta investigativa; para ello se fundamentan teóricamente y en compañía del docente asesor resuelven inquietudes. Hasta 2012 sistematizaban la experiencia como trabajo de grado. Desde 2013 los maestros en formación se inscriben en líneas de investigación y es allí en compañía con los directores de las líneas que sistematizan para presentar resultados a la comunidad educativa y participar en eventos académicos.

Por consiguiente, finalizando el siglo XX y comenzando el siglo XXI la práctica pedagógica ha conservado como elementos fundamentales la observación y la puesta en escena para identificar cómo se desenvuelve la maestra o el maestro titular en el aula de clase, para dar cuenta de la interacción entre maestro y estudiantes, para determinar el conocimiento de la disciplina, el uso de recursos para abordarla, la didáctica, la manera como se resuelven las inquietudes de los estudiantes, para interpretar los silencios, etc.

Por ende, se involucra al maestro en formación en procesos investigativos y reflexivos, de consulta, actualización e indagación constante para

77 Marlén Rátiva Velandia, "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, 188.

que desde allí explore el contexto, lo conozca y establezca un proyecto de intervención en el aula que ayude a resolver desde lo pedagógico y didáctico los problemas que se han identificado. En términos de Saker[78], la práctica pedagógica es un "proceso gradual legitimable en el campo en donde teoría, didáctica, saber y poder constituyen una relación dialógica". Por ende, es una práctica pedagógica que pone a dialogar el conocimiento adquirido, los métodos de enseñanza, la habilidad del maestro para diseñar la propuesta de intervención, las competencias que adquirió en el proceso formativo y su verdadera vocación.

Conclusiones

La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, caso tomado para el desarrollo de la investigación, es un ejemplo de lo que las escuelas normales de Suramérica vivieron; refleja un origen determinado por la normativa, un desarrollo bastante truncado debido a las guerras presentadas, la poca inversión del Estado e incluso su cierre, y cambio de modalidad y nominación. Por otro lado, el cambio de decisión para favorecer a la población de Cartagena de Indias y municipios aledaños, se asume como una segunda oportunidad en la formación de maestros para la básica primaria y continuidad del normalismo. Pero para continuar en este camino, es necesario que el Estado invierta económicamente en las escuelas con recursos adicionales que les permita fortalecer el programa de formación docente desde la investigación, la divulgación de conocimiento a través de ponencias, artículos, libros y la participación de los docentes titulares y maestros en formación en eventos académicos nacionales e internacionales. Además, la actualización de los docentes titulares y la organización de eventos académicos que les permita compartir y divulgar experiencias con otras escuelas y universidades.

Detenernos a analizar la situación de las escuelas en Colombia en su realidad nos ayuda a comprender lo que fue la educación en un momento determinado y lo que queremos que sea. El solo hecho de pensar en clausurar las escuelas normales ya un representa acto de barbarie, de

78 J. Saker, "Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica en la formación de maestros en las Escuelas Normales". Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en Barranquilla, Colombia, 2012, 275.

discriminación, de desigualdad e inequidad, porque las condiciones económicas de muchas familias no les permiten el ingreso de sus hijos a la universidad. Un buen número de estudiantes de las escuelas normales finalizan sus estudios, después ingresan al ámbito laboral, lo que les posibilita acceder a la universidad para obtener el título de licenciado y así continuar su formación. Por consiguiente, esta es una invitación para reactivar el trabajo que se realiza en el programa de formación complementaria, potenciando la práctica pedagógica, la investigación y, por ende, la formación de los docentes a través de planes de estudios que se articulen a las exigencias actuales del Estado y que cumplan con las necesidades y expectativas de la población.

La gran responsabilidad que tienen las escuelas normales superiores en Colombia es de carácter social; primero, porque existe una apuesta educativa, social, económica y política para que continúen formando maestros que contribuyan al desarrollo de sus regiones y del país; segundo, porque la formación impartida debe proyectar al futuro maestro hacia la actualización continua, la investigación y la divulgación del conocimiento; tercero, porque gradúan maestros que estarán a cargo de la formación de los futuros ciudadanos en el nivel primario; cuarto, porque a partir de la formación recibida se abre la posibilidad de continuar sus estudios en un nivel superior.

De allí, se plantean algunos retos para las escuelas como el de seleccionar a los maestros que harán parte del ciclo complementario, el fortalecimiento de la investigación vista como una oportunidad para avanzar en la formación docente, para la actualización docente y el posicionamiento de las normales en el ámbito educativo; la revisión de los convenios con las instituciones de educación superior que beneficien a sus estudiantes y, a su vez, a las mismas escuelas y universidades.

Se plantea que los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos se preocupan por mejorar los índices de pobreza, de deserción escolar; los primeros realizan sus inversiones, mientras que los otros dos prestan sumas cuantiosas para invertir en educación en aspectos puntuales que ellos mismos consideran

son relevantes para mejorar las condiciones; para lo cual establecen una serie de exigencias que conllevan realizar reformas en los sistemas educativos, que en algunos casos van en contravía de lo que las regiones necesitan para mejorar sus condiciones. Es así como los países no solamente dependen financieramente de estas organizaciones, sino que a la vez siguen comprometiendo sus finanzas para pagar los préstamos y atender las exigencias impuestas por estas. En este sentido, se comprende lo que ha sucedido en el panorama educativo en Suramérica en general y en Colombia en particular, la razón de sus similitudes nos lleva a pronosticar cuál es el futuro que le depara a la escuela normal en Colombia. Por ende, el reto de las escuelas está en mantenerse, en luchar por la continuidad del "normalismo", en luchar por la tradición educativa garantizando el acceso a la educación, ofreciendo condiciones adecuadas en la formación que permitan competir al nivel de las instituciones de educación superior.

La práctica pedagógica de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias está regulada en el principio de enmarcación, teniendo en cuenta que este hace referencia a la interacción; por ende, en la práctica se establecen relaciones de poder entre asesores y maestros en formación, profesores titulares y maestros en formación, y maestros en formación y estudiantes; las cuales se hacen evidentes a través de estructuras concretas como la orden, la petición, la sugerencia, el mandato, el dominio, la instrucción, etc. Citamos algunos ejemplos que se encuentran en algunos proyectos de grado de los maestros: "debían recortar las noticias tal y como estaban en el periódico", "pidió a los estudiantes que se ubicaran en círculo", "les fue asignado un grupo de 35 estudiantes que cursaban grado cuarto", "se debe dar cuenta de las características que emergen del título".

Por otro lado, la investigación y la sistematización son los dos elementos centrales que diferencian la práctica del siglo XX y XXI, mediante la observación del medio, del aula, la identificación de las necesidades de los estudiantes para luego realizar su intervención, el seguimiento, la reflexión de la práctica y el reporte de los avances y resultados; por eso se dice que la práctica pedagógica es investigativa.

Bibliografía

Alarcón Meneses, Luis. "Maestros y escuelas normales en el Caribe colombiano durante el Régimen Federal". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.° 18 (2012): 155-182.

Báez Osorio, Miryam. "Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870 – 1886". Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002.

Báez Osorio, Miryam. "Las Escuelas Normales Colombianas y la formación de maestros en el S. XIX". *EccoS- Revista Científica* 7, n.° 2 (2005): 427-450.

Biblioteca Bartolomé Calvo. *Semanario de la Provincia de Cartajena*, 23 de enero de 1848.

Biblioteca Bartolomé Calvo. *Gaceta de Bolívar* n.° 800, microfilm 781, Cartajena, 25 de febrero de 1872.

Biblioteca Bartolomé Calvo. *Gaceta Oficial del Estado de Bolívar*, n.° 68, Cartajena, 24 de octubre de 1858.

Biblioteca Luis Ángel Arango. "La Escuela Normal". *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo VI, n.os 220-221, 27 de marzo (1875): 90-91.

Biblioteca Luis Ángel Arango. La Escuela Normal. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, tomo V, n.° 160, 24 de enero (1874).

Camara, María. "Indepêndencias e educação na América Latina: As experiências lancasterianas no século XIX". *Cadernos de História da Educação* 10 n.° 1 (2011): 137-150. http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151

Camara, María. "Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancasterianas no Século XIX".

Revista Historia de la Educación Latinoamericana n.° 14 (2012): 75-92.

Cámpoli, Oscar. *La formación docente en la República Argentina*. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, 2004. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149470so.pdf

Castanha, Andre. "A Introdução do Método Lancaster no Brasil: História e Historiografia". Ponencia presentada en IX ANPED Sul, Seminário de pesquisa em educação da Região Sul en Caixas Du Sul, Brasil, 2012.

Comenio, Juan Amos. *Didáctica Magna.* México: Porrúa, 2007.

Coraggio, Jose. "Las propuestas del banco mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?". Ponencia presentada en Seminario o Banco Mundial e as politicas de educação no Brasil en São Paulo, Brasil, 1995.

Cruz, Ofelia. "Políticas para las escuelas normales: elementos para una discusión". En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 49-77 México: UNAM-ISSUE, 2013.

Decreto 1955 del 2 de sep. 1963, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reorganiza la educación normalista. *Diario Oficial* 31190.

Decreto 0192 del 30 de enero de 1951, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adopta el plan de estudios para los institutos de enseñanza pedagógica y se dictan otras disposiciones sobre educación normalista. *Diario Oficial* 27535.

Decreto 491 de 1904, del Ministerio de Instrucción Pública de Colombia, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre instrucción pública. *Diario Oficial* 12122.

Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

Decreto 1761 del 24 de junio de 1955, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina.

Decreto 1419 del 17 de julio de 1978, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar básica (primaria - secundaria) media vocacional e intermedia profesional.

Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.

Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1997, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores y se dictan otras disposiciones.

Decreto 080 del 22 de enero de 1974, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. *Diario Oficial* 34038.

Decreto Ley 353 del 15 de marzo de 1974, del Ministerio de Educación Pública de Chile, que fija normas sobre el sistema de formación docente y dispone medidas relativas a las Escuelas Normales del País.

Decreto 267 del 17 de marzo de 1982, por el cual se crea la Concentración Educativa Alberto Elías Fernández Baena. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

Decreto 1135 del 13 de octubre de 1995, por el cual se da reapertura a la Escuela Normal de Cartagena de Indias. Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.

Dewey, John. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Ediciones Morata, 2004.

Díaz, Mario. *La Formación académica y la práctica pedagógica.* Santa Fe de Bogotá: ICFES, 1998.

Erhard, Georges. "Antiguo Virreinato de la nueva granada hoy Estados Unidos de Colombia y República del Ecuador", París, 1883. *Cartografía Histórica*, Biblioteca Luis Ángel Arango.

Figueroa, Claudia. "La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936 – 1951)". Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2012.

Herbart, Juan. *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe, 1935.

Hernández, Gabriela. "Las maestras en la región sur de Colombia: siglo XIX". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.° 18 (2012): 243-264.

Jáuregui, Ramón. "El método de Lancaster". *El Aula, vivencias y reflexiones* 7, n.° 22 (2003): 225-228.

Kurmen, Alicia y Guillermo Briones. *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Tomos 1, 2 y 3. Bogotá: MEN-PNUD-UNESCO, 1978.

Ley 1 del 6 de agosto de 1821, del Congreso de Cúcuta, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para niños de ambos sexos.

Ley Federal de Educación 24195 de 1993, del Congreso de la Nación Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002605.pdf

Ley General de Educación, del 18 de mayo de 1982, del Congreso de la República del Perú.

Ley 5692 del 11 de agosto de 1971, del Congreso de la República de Brasil, sobre directrices y bases para la enseñanza de 1 y 2 grados.

Lima-Jardilino, José Rubens. "*Formação* de Profesores na América: Notas sobre história comparada da educa*ção no século XX"*. *Revista Formação Docente 2, no. 2 (2010).*

Loaiza, Yasaldez. "Las Escuelas Normales Superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 7 n.° 2 (2011): 67-93.

Maldonado, Alma. "Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial". *Perfiles Educativos* n.° 18 (2000): 1-19. http://www.redalyc.org/pdf/132/13208704.pdf

Malkún, Willian. "La reforma educativa de 1870 en el estado soberano de Bolívar". *Revista Amauta*, n.° 15 (2010): 137-156. http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/667/403

Martínez, Alberto. *Escuela, maestro y método en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1986.

Moreno, Mónica. "Los organismos internacionales y las políticas de formación docente". En *La escuela normal: una mirada desde el otro*, coordinado por Patricia Ducoing, 23-48. México: UNAM-ISSUE, 2013.

Narodowski, Mariano. "Macropolíticas y regulaciones de las reformas educativas en la Argentina en el S. XX". En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos S. XX*, editado por

Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter, 23-39. Bogotá: Editorial Magisterio, 2004.

Oliveira, Liéte. "Formando o professor primário: a escola normal e o instituto de educação do Río de Janeiro". *Revista HISTEDBR*, (2006). http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Liete_Oliveira_Accacio_artigo.pdf

Ordenanza del 27 de noviembre de 1977, Secretaría de Educación Distrital de Cartagena de Indias.

Pestalozzi, Johann E. "Las veladas de un hermitaño". En *Sobre educación, Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Goethe,* traducido y compilado por Lorenzo Luzuriaga, 97-145. Madrid: Daniel Jorro, 1911.

Rátiva Velandia, Marlén. "Las Escuelas Normales en Suramérica. El normalismo en vía de extensión". *Revista Hojas y Hablas*, n.° 13 (2016): 169-178.

Rátiva Velandia, Marlén. "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010". Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

Rátiva Velandia, Marlén, José Rubens Lima-Jardilino y Claudia Figueroa. "Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales". *Revista Enunciación* 23 n.° 2 (2018).

Resolución 4785 de 1974, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta la formación normalista.

Resolución 2321 de 1970, sobre los proyectos de la carrera de estudios de la profesión docente en Argentina.

Reyes, Luis. *La Escuela Normal de Cartagena. Una tradición formativa de 1848 a 1900*. (Documento inédito).

Robles Ortiz, Elmer. "Las primeras Escuelas Normales en el Perú". *Revista Historia de la Educación latinoamericana* 6 (2004): 57-86.

Rousseau, Jean J. *El Emilio o de la educación.* Madrid: Alianza, 1998.

Sánchez, Pedro. *Las políticas públicas de educación superior en Colombia.* Bogotá: Grupo Editorial Ibáñez, 2016.

Saker, J. "Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de la práctica pedagógica en la formación de maestros en las Escuelas Normales". Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación en Barranquilla, Colombia, 2012.

Seraphim, Jumara. "A Escola Normal de Ouro Preto: Instituição e formação docente no contexto educacional mineiro do Século XIX (1835-1889)". Tesis de Maestría, Universidad Federal de Ouro Preto, 2016.

Scheibe, Leda e Ione Ribeiro. "A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina". En *Memória e formação de professores*, organizado por Dias Nascimento y Tânia Hetkowski, 257-271. Salvador: EDUFBA, 2007. http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf

Solari, Manuel. *Historia de la educación argentina.* Buenos Aires: Paidós, 1991.

Tezanos, Araceli. *El maestro y su formación. Tras las huellas y los imaginarios.* Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.

Triana Ramírez, Alba Nidia. "Formación de maestros rurales colombianos 1946 – 1994". Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2012.

Triana, Alba. "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14 n.° 18 (2012): 93-118.

Zuluaga, Olga. *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: IDEP y Universidad de Antioquia, 2001.

Zuluaga, Olga. "Las Escuelas Normales en Colombia. Durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez". *Revista Educación y Pedagogía*, no. 12 y 13 (1996): 261-278.

5 CAPÍTULO CINCO

Infraestructura tecnológica para la docencia universitaria en la UNAL y la UPTC (2000-2008)

Fredy Yesid Mesa Jiménez[1]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0001-5962-0915
fredy.mesa@uptc.edu.co

A continuación se presenta un análisis de la infraestructura en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la docencia universitaria en la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), durante el periodo 2000-2008, principalmente en sus sedes centrales (Bogotá y Tunja). El estudio se realiza tomando en cuenta la financiación, las dependencias de apoyo técnico y pedagógico, la infraestructura informática y telemática, por las dependencias de educación virtual, junto con el contraste de las opiniones de una muestra de docentes, con base en una encuesta estratificada hecha por facultades.

Aunque es relevante el uso que hacen de las TIC los docentes[2], más que la tecnología en sí misma, la presencia de infraestructura tecnológica puesta a disposición de los profesores es una variable de análisis necesaria. Por tanto, se indaga cómo se aprovechó la infraestructura en TIC existente y el valor agregado que las universidades objeto de estudio han hecho de ella, para incentivar la expansión, apropiación, eficiencia, virtualización, innovación, cobertura y pertinencia de acuerdo con las necesidades en las funciones de docencia. Asimismo, se explora si dicha infraestructura genera diferencias dentro de la universidad y entre universidades.

1 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Profesor Licenciatura en Informática, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Este aspecto se analizó en otro capítulo de la tesis doctoral denominada "Las TIC en la docencia universitaria. Historia comparada entre la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2000-2008", CADE UPTC- RUDECOLOMBIA.

Dentro de los tipos de infraestructura, de acuerdo con su función y cobertura geográfica, se encuentra la vinculación a la información y el conocimiento. Ésta incluye redes (urbanas), sistemas de educación a distancia, portales, TV, satélites (interurbana), entre otros[3]. E-país[4] define la infraestructura de TIC como los "equipos y conexiones físicas que permiten el acceso y flujo de información (datos, voz, video) mediante el protocolo de internet (…) en forma general (…) está constituida por la red de conectividad y los equipos de tecnología de acceso".

Garrison y Anderson[5] asumen que "la tecnología que sirve de soporte a la transacción es un componente fundamental del contexto educativo. La tecnología afecta directamente al despliegue, la interacción, el costo y el diseño de los resultados". Para López y Piedrahita[6], la infraestructura en TIC involucra hardware, software, conectividad y soporte técnico.

Para Bates[7], una infraestructura tecnológica apropiada es fundamental para la enseñanza basada en la tecnología. Según este autor, está compuesta de:

1) Infraestructura física: computadores, servidores, redes, software de sistema operativo. Incluye conexiones de telecomunicaciones con el exterior y entre los campus, servicios de telefonía, videoconferencia y acceso a internet.

2) Apoyo humano a la infraestructura: personas necesarias para que la infraestructura física funcione. Se clasifica en cuatro niveles con relación a la enseñanza:

a) Personal de apoyo y soporte técnico para garantizar que las redes y los equipos funcionen bien, se actualicen y se mantengan.

3 Banco Interamericano de Desarrollo. *Un nuevo impulso para la integración de la infraestructura regional en América del Sur*. 2000, 14. http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=33036663

4 Comisión Nacional para la Sociedad de la Información (CNSI), Comité de Infraestructura de TIC San Salvador. *Infraestructura de TIC nacional y regional.* 2006, 4. https://docplayer.es/69252954-Comite-de-infraestructura-de-tic-infraestructura-de-tic-nacional-y-regional.html

5 Donn Randy Garrison y Terry Anderson. *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. (Barcelona: Octaedro, 2006), 54.

6 Francisco Piedrahita Plata y Juan Carlos López García. *Un modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. (Cali: Universidad ICESI, 2008). https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/234/132/1

7 Tony Bates, *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. (Barcelona: Editorial Gedisa, 2001), 21.

b) Personal de apoyo a la tecnología educativa: asiste en la creación y la aplicación de materiales y programas educativos.

c) Personal de diseño de la instrucción: presta servicios y experiencia educativa para apoyar el uso de la tecnología en la enseñanza (diseño de la instrucción, desarrollo del profesorado, gestión de proyectos y evaluación).

d) Especialistas de materia: profesores, instructores o especialistas que crean los contenidos e imparten la enseñanza mediante las redes y la infraestructura[8].

Para Bates[9], también es importante la inversión en TIC teniendo en cuenta que "encuentre el justo equilibrio entre la infraestructura y las aplicaciones educativas de la tecnología". Los anteriores son aspectos de análisis y comparación para este estudio.

Otro aspecto en crecimiento es la infraestructura en servicios en TIC. Los e-servicios según Royero[10], "se presenta como un eje integral muy importante en el contexto de la integración virtual universitaria, ya que vincula servicios académicos, de investigación, de extensión y otros campos universitarios como un rasgo clave en la digitalización universitaria".

Para esta revisión, la infraestructura tecnológica para la docencia está conformada por informática (hardware y software), telemática (hardware y software de redes), servicios en TIC (algunos online) y el personal de apoyo (técnico y pedagógico) que permiten el acceso y uso de la información para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje o virtualizar las labores docentes.

Enseguida se analiza la infraestructura tecnológica en los casos de estudio para observar su avance y servicios en el ámbito institucional, la adaptación e innovación a las necesidades particulares para su pertinencia en la docencia. El análisis se realiza a partir de las estadísticas que fue posible recopilar, dado que, a pesar de los esfuerzos, en algunos aspectos no se encontraron o facilitaron estadísticas sistemáticas llevadas año a año.

8 Tony Bates, "Cómo gestionar el cambio tecnológico", 103.
9 Tony Bates, "Cómo gestionar el cambio tecnológico", 21.
10 Jaim D. Royero, "Del e-gobierno a la e-universidad: una visión desde América Latina". *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal* 4, n.º 2 (2007): 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231004

Infraestructura tecnológica institucional en TIC en la UNAL y la UPTC

Los docentes deben tener a su disposición los recursos informáticos para la introducción y posterior apropiación de las tecnologías (proceso que puede tardar años). Ahora se analiza la financiación y la infraestructura informática, telemática y de servicios, incluyendo las funciones de las dependencias de apoyo técnico y pedagógico, así como su recurso humano, para asistir en el uso de las TIC en las labores de docencia.

Financiación en infraestructura tecnológica UNAL-UPTC

En la UNAL, la inversión en infraestructura de sistemas y telecomunicaciones en el período 1999-2006 fue la siguiente:

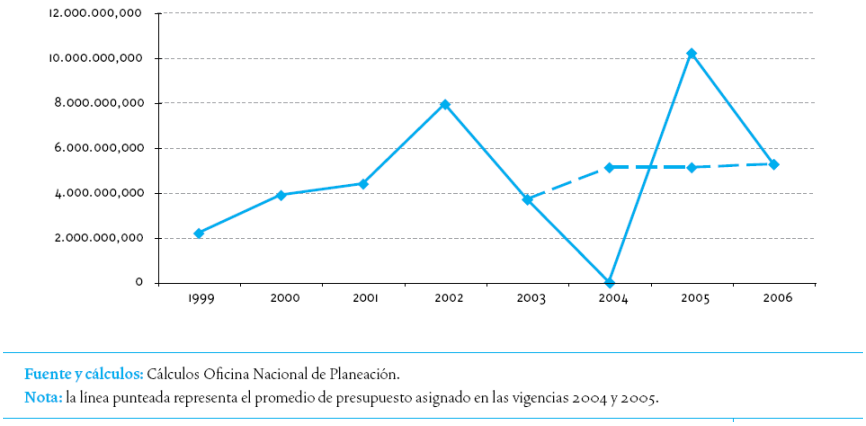


Figura 8. Inversión asignada en infraestructura de sistemas y telecomunicaciones UNAL.
Fuente: Universidad Nacional de Colombia[11].

En infraestructura de sistemas y telecomunicaciones, la mayor inversión corresponde al año 2002, cuando inició la puesta en marcha de varios sistemas de información, y al último trienio, cuando la inversión de 15.444 millones de pesos colombianos se destinó a la compra de

11 Universidad Nacional de Colombia. *Por una universidad moderna, abierta y participativa. Plan Global de Desarrollo 2007-2009.* (Bogotá: UNAL, 2006). http://planeacion.manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/plan_global_de_desarrollo_2007_2009.pdf

equipos, la ampliación de la red interna (LAN), externa (WAN) y de internet, el mantenimiento y la actualización de los sistemas existentes y nuevos desarrollos tecnológicos[12]. Lo anterior demuestra altos gastos en infraestructura en TIC que es transversal a todos los ámbitos de la universidad.

El presupuesto asignado al Proyecto de Universidad Virtual, llevado a cabo entre 2000 y 2004 bajo la dirección de José Oswaldo Lezama Serrano, así como el de la Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales (DNSAV), actualmente conocida como Dirección Nacional de Innovación Académica - DNIA, que abarcó el periodo de 2005 a 2011, bajo la dirección de Luis Farley Ortiz, Henry Mendoza Rivera y Crescencio Huertas Campos, dependió de proyectos de inversión. Según Huertas:

> la dependencia contaba con un presupuesto muy reducido para funcionamiento y por eso, pues, tuvo la necesidad de establecer nexos con las facultades para hacer proyectos de extensión que le generaran recursos, pero eso no era suficiente, entonces la universidad fue consciente de que era importante desarrollar esta parte (Educación Virtual) y lo hizo a través de proyectos de inversión[13].

Los proyectos de inversión tenían metas y objetivos claros, lo que aseguró una planificación y un seguimiento de resultados.

Tabla 3. Valor de los proyectos de inversión para UNVirtual

Proyecto de inversión	Total
Fase I. Apoyo a la docencia (1999-2002) Fase II y III. Programas académicos en línea (2002-2004).	$732.637.841
Diversificación de la oferta curricular. Universidad Virtual.	$765.068.386 (valor aprobado para 2005)
	$534.931.614 (Valor aprobado para 2006)

Fuente: compilado por el autor[14].

12 Universidad Nacional de Colombia. "*Por una universidad moderna, abierta y participativa*", 42.

13 Cresencio Huertas Campos, Director Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales, marzo 2012.

14 Con base en información consultada en el Archivo de la DNSAV de la Universidad Nacional de Colombia.

Después de 2006, se llevó a cabo el proyecto de inversión denominado "Desarrollo y Consolidación de UNVirtual". La financiación evidenció el respaldo a las acciones en TIC, en todos los ámbitos institucionales. A través de la Dirección Nacional de Informática y Comunicaciones (DNIC) se fortalecieron los sistemas de información y comunicación[15].

En la UPTC, desde el año 2003 se reciben recursos del Proyecto Red de Sistematización y Computarización de la UPTC, que se pasó a Planeación Nacional y que aún sigue vigente, sin embargo la institución anualmente destina recursos a ese proyecto.[16] La asignación presupuestal para 2008 y 2009 fue la siguiente:

Tabla 4. Apropiación presupuestal para la implantación transformación logística y tecnológica de la UPTC 2008-2009

Año	Apropiación total
2008	700.000 millones
2009	1092.489.435,56 millones

Fuente: compilado por el autor

Para 2003, se logró adquirir equipos de cómputo y realizar todo el cableado estructurado en la universidad. En la renovación de 2009, se buscó actualizar tanto los equipos de cómputo como la infraestructura en comunicaciones, así como el software utilizado para la parte académica y la planta telefónica de voz. La siguiente tabla muestra el valor en equipos de comunicación y cómputo desde 2003 a 2006 en la UPTC.

Tabla 5. Bienes en equipos de comunicación y computación UPTC

Vigencia	2003	2004	2005	2006
Millones de pesos colombianos	8506	352	11011	12450

Fuente: compilado por el autor[17]

Las dos tablas anteriores demuestran la presencia de bienes y de presupuesto asignado a las TIC en la UPTC.

15 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión año 2011 sede Bogotá. Vicerrectoría de Sede* (Bogotá: UNAL, 2011). http://www.bogota.unal.edu.co/fcm/Direccion/Vicerrectoria/Informes_de_Gestion-169

16 Diana Rocío Plata Arango, Coordinadora del Grupo de Organización y Sistemas UPTC, febrero 2012.

17 "Acta de Informe de Gestión de fecha 29 de diciembre de 2006", Archivo Oficina de Planeación de la UPTC.

La Oficina de Educación Virtual, actualmente denominada Departamento de Innovación Académica, recibió básicamente asignaciones presupuestarias para papelería a lo largo de los años. El Grupo Organización y Sistemas (GOS), seleccionó, de acuerdo con el presupuesto algunas de las solicitudes para renovar la infraestructura de la dependencia y las sometió a procesos de licitación, las cuales en algunas ocasiones fueron demoradas. De los escasos recursos generados por los diplomados virtuales se compraron elementos como tres computadores, un portátil y una impresora. En el año 2007 se contó con una partida con la que se renovaron computadores, se compró software y cámaras de video, y en 2009 se asignaron 110 millones para equipos de producción audiovisual, ejecutados en el año 2010[18].

Teniendo en cuenta la crisis presupuestal de la universidad pública, se puede decir que la inversión en infraestructura en TIC es buena, siendo una financiación transversal a todos los ámbitos de las universidades. En el caso del presupuesto a las dependencias de educación virtual ha sido desigual: en la UNAL, a través de proyectos de inversión y en la UPTC con partidas esporádicas como las asignadas en 2007 y en 2010, aunque esta última fue para producción audiovisual. También hay que tener en cuenta que el presupuesto de la Universidad Nacional es el más grande de las universidades públicas de Colombia.

Dependencias de apoyo técnico en TIC

Las dependencias institucionalizadas que ofrecen soporte a la infraestructura tecnológica son la Dirección Nacional de Informática y Comunicaciones (DNIC, actualmente Dirección Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones - DNTIC) en la UNAL y el Grupo de Organización y Sistemas (GOS, actualmente Dirección de las Tecnologías y sistemas de Información y de las Comunicaciones - DTIC) en la UPTC.

La DNIC estaba adscrita a la Vicerrectoría General. Entre sus funciones estaban el desarrollo e implementación de soluciones de hardware y software, la administración de la infraestructura tecnológica de servicios telemáticos y sistemas de información (académico-administrativa), velar

18 Entrevista a Edgar Nelson López, Director de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC, Octubre 2012.

por el buen uso del recurso informático y de comunicaciones, asesorar y dar soporte técnico a todos los usuarios. También gestionar y cuidar el cumplimiento de políticas, estándares y lineamientos en informática para toda la universidad y ejecutar proyectos informáticos encaminados a los objetivos misionales de la universidad, entre otros[19].

En la UPTC, el GOS estaba adscrito a la Dirección Administrativa y Financiera. Sus funciones incluían la administración de la red, el diseño de mecanismos que permitan la integridad y seguridad en el manejo de la información, la elaboración de estudios para la automatización de procesos académicos, administrativos, de investigación y extensión, junto con la asesoría y soporte en la implantación de las aplicaciones, además de velar por el funcionamiento, la conservación y el uso adecuado de los equipos y programas de procesamiento de datos[20].

Las funciones de la DNIC y el GOS son similares en la administración de la infraestructura tecnológica y su funcionamiento y en la formulación de proyectos a nivel institucional, pero la DNIC generaba políticas en informática en el ámbito institucional, lo que es una omisión dentro de las funciones del GOS, en la norma que reglamenta su función. Sin embargo, en la práctica esta función se llevó a cabo, ya que según la directora del GOS, las políticas en informática para la UPTC eran responsabilidad de su dependencia en coordinación con la Rectoría y que dependían de los procesos; menciona como ejemplo, las comunicaciones oficiales digitales aprobadas por Rectoría y otras políticas derivadas del sistema de calidad[21].

En la UNAL las facultades cuentan con Unidades de Informática, que funcionan de acuerdo con las políticas de la sede y de la DNIC, pero tienen independencia en la administración de las salas de informática, el personal, la gestión de recursos y en capacitación, lo que no sucede en la UPTC.

19 Resolución de Rectoría 334 del 10 de abril de 2007 de la Universidad Nacional de Colombia, (sitio web) 11 de abril de 2013, http://www.pregrado.unal.edu.co/download/funciones-dnppre/

20 Acuerdo 038 de 2001 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, (sitio web) 1 de diciembre de 2023, http://www.uptc.edu.co/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2001/Acuerdo_038_2001.pdf

21 Entrevista a Diana Rocío Plata Arango, Coordinadora del Grupo de Organización y Sistemas UPTC, febrero 2012.

Como referente, la Unidad de Informática y Comunicaciones de la Facultad de Ciencias Económicas (UIFCE) en el año 2009 desarrolló cuatro proyectos de investigación, capacitaciones y cursos libres. Realizó el manejo y la utilización de las salas, el soporte técnico y cubrimiento en infraestructura informática y el desarrollo de aplicaciones y mejoras de algunos módulos. La UIFCE contaba con 9 salas de cómputo con 96 computadores para usuarios, 14 computadores para investigación y monitores y 8 para labores IT (repositorios de información y servidores). La Facultad aprobó la renovación de equipos de cómputo con el aval de la DNIC, se adquirieron 156 equipos (había 7 pendientes de compra) y compró licencias de software por 35.619.660 millones de pesos colombianos[22].

En un análisis de la UIFCE con respecto a otras unidades de informática de la Universidad Nacional, se encontró las siguientes fortalezas: 1) Esquema y filosofía de capacitación a estudiantes de la Facultad (cursos libres), 2) Posibilidad de realizar trabajos investigativos, 3) Utilización de un sistema de gestión de aprendizaje propio (LMS Claroline), 4) Incentivo al uso del software libre entre la comunidad académica[23].

Es una ventaja de la UNAL, frente a la UPTC, que cada facultad tenga una Unidad de Informática, porque puede resolver y aportar a las necesidades específicas de los docentes y estudiantes en proyectos, servicios y capacitación, como se observó en el análisis realizado a la UIFCE.

Dependencias de apoyo pedagógico en TIC

La Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales (DNSAV) en la UNAL y la Oficina de Educación Virtual en la UPTC fueron las dependencias pedagógicas en TIC.

Las funciones asignadas a la DNSAV en 2007 se pueden resumir de la siguiente manera: formular y adoptar políticas, proyectos y programas frente al uso de las TIC; generar metodologías y lineamientos pedagógicos

22 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión 2009*, *Facultad de Ciencias Económicas - Sede Bogotá* (Bogotá: UNAL, 2010). http://www.fce.unal.edu.co/media/gestion/gestion2009.pdf

23 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión 2009*, *Facultad de Ciencias Económicas.*

para la construcción de contenidos educativos y cursos virtuales; realizar eventos de divulgación y capacitación; brindar soporte y ofrecer los servicios de educación virtual y de extensión; así como llevar a cabo investigaciones y evaluaciones de los resultados de las TIC en las modalidades presencial, virtual y mixta en la universidad[24].

En el caso de la UPTC, la Oficina de Educación Virtual no tenía de forma oficial unas funciones[25], debido a que esta dependencia no se encontraba dentro la estructura orgánica. La falta de una definición de funciones permitió que la Oficina de Educación Virtual asumiera en la práctica labores como la creación de la intranet en 2004 y su administración hasta aproximadamente 2008, y la administración del portal web de la universidad en 2009, solicitado por la misma oficina. Estas han sido labores de importancia para la institución, pero pueden alejar a esta dependencia de su perfil pedagógico.

En la DNSAV de la UNAL es explícita la función de generar políticas, realizar eventos de divulgación, investigar y evaluar los resultados de las TIC en las diferentes modalidades, lo que no aparece de forma expresa en las funciones de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC, pero que se hacen en alguna medida. Coinciden en generar proyectos, metodologías y lineamientos pedagógicos para la construcción de contenidos educativos y cursos virtuales, y en acciones de capacitación, programas, convenios y servicios académicos de extensión en TIC.

Infraestructura informática y telemática para la docencia en la UNAL y la UPTC

Lo acontecido en los procesos de acreditación en la UNAL y la UPTC (de programas y a nivel institucional) mostró que los recursos informáticos en general fueron óptimos, suficientes y actualizados. Enseguida, se presenta un referente de la infraestructura informática puesta a disposición de los docentes y la opinión de estos sobre su pertinencia para las labores apoyadas con las TIC, de acuerdo con los resultados de la encuesta realizada a una muestra estratificada y representativa de docentes de ambas instituciones estudiadas.

24 Resolución 334 de 2007 de Rectoría de la Universidad Nacional de Colombia.

25 En 2008, con la adopción del *Manual de funciones y requisitos basado en competencias* (Resolución 2778 del 2008 de Rectoría), se plasmaron las competencias para los perfiles de Profesional Universitario y Técnico Administrativo en Educación Virtual.

A través de la consulta de fuentes institucionales se halló la siguiente información, que se presenta según las siguientes unidades de análisis: computadores destinados a la docencia, servicio de internet y puntos de acceso a la red en la UNAL y la UPTC.

Computadores destinados a la docencia en la UNAL y la UPTC

En los últimos años el acceso a los computadores es algo natural para labores docentes, dejando de ser exclusivo como ocurrió en los inicios de la computación en las universidades. Lo acontecido en cuanto al número de computadores para los docentes y estudiantes de la UNAL durante el período 2007-2009, se expone en la siguiente figura.

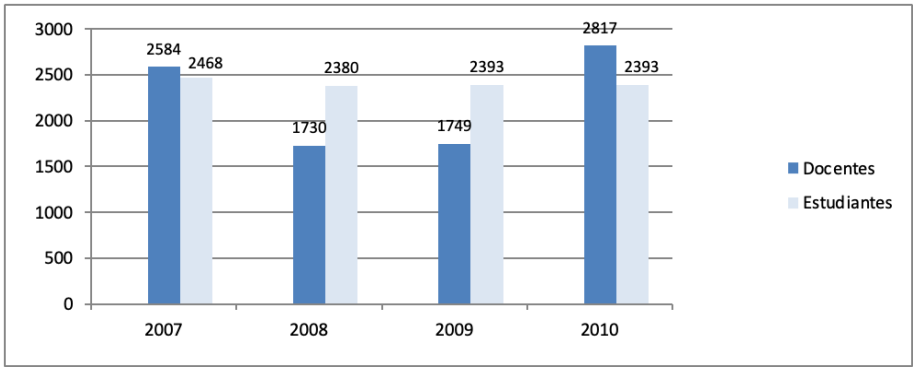


Figura 9. Número de computadores para docentes y estudiantes, UNAL Sede Bogotá (2007-2009)

Fuente: compilado por el autor[26]

Lo anterior demuestra una amplia disposición de computadores para docentes y estudiantes, aunque en 2008 y 2009 descendió. En 2011, la sede Bogotá contaba con 3532 equipos de cómputo para el uso de estudiantes, es decir, 8,19 estudiantes por computador[27]. En lo relativo a la distribución de sala de informática por sedes, sobresale en número de aulas de cómputo la sede Bogotá para 2010:

26 Tomado de la *Revista de Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*, de 2007, 2008, 2009 y 2010. *Revista* n.os 13, 14, 15, 16. http://www.onp.unal.edu.co/docs_curso/publicaciones/revistas.html

27 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión año 2011 sede Bogotá. Vicerrectoría de Sede* (Bogotá: UNAL, 2011). http://www.bogota.unal.edu.co/fcm/Direccion/Vicerrectoria/Informes_de_Gestion-169

Tabla 6. Número de aulas de cómputo por sede en la UNAL en 2010

Recurso	Bogotá	Medellín	Manizales	Palmira	Orinoquia	Amazonia	Caribe	Total
Número de aulas de cómputo	127	26	30	9	2	2	1	197

Fuente: Oficina Nacional de Planeación, 2010.

En el caso de la UPTC, para inicios del año 2000 la Universidad tenía 823 computadores distribuidos en funciones académico-administrativas, con tecnologías 486, Pentium y Power Pc. En la sede Tunja había 586 computadores, destacándose la asignación en cantidad de computadores para el ámbito académico en las escuelas de Informática Educativa, Sistemas y Computación, Física y Matemáticas, Economía, Idiomas e IDEAD[28], aunque se presentaban fallas constantes en la red[29]. Se propuso destinar una sala de cómputo exclusiva para capacitación de la comunidad académica[30]. Para ese mismo año, el decano de la Facultad de Ciencias de la Salud manifestó que la Escuela de Medicina contaba con una pequeña sala de informática con computadores dañados y desactualizados[31].

No se pudo establecer cuántos equipos estaban destinados para el uso específico de los docentes, pero a finales de 2002, como se relaciona a continuación, se presenta un mejor panorama en equipos de cómputo destinados a las labores académicas en la sede Tunja:

28 "Carta de enero 17 de enero de 2000, enviada por el jefe de División de Organización y Sistemas al rector, Listado de equipos por seccional, dependencia y oficina", Archivo central de la UPTC. Fondo: UPTC, Sección: Organización y Sistemas. Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones, Caja 2. Año 2000, Carpeta correspondencia enviada 2000, Folios 6-21.

29 El rector solicita al jefe de División de Organización y Sistemas (GOS) el 30 de junio de 2000 una explicación técnica acerca de las fallas constantes en la red y sugerencias para solucionarlas, Archivo Central de la UPTC, Fondo: UPTC. Sección: Organización y Sistemas. Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones, Caja 2. Año 2000, Carpeta correspondencia enviada 2000, folio 162.

30 "Carta del 1 de junio de 2000 enviada al rector por el jefe de la División de Organización y Sistemas", Archivo Central de la UPTC. Fondo: UPTC. Sección: Organización y Sistemas. Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones. Caja 2. Año 2000. Carpeta correspondencia enviada 2000, folio 114.

31 "Carta del 7 de marzo de 2000 enviada por el decano de la Facultad de Ciencias de la Salud al señor rector", Archivo Central de la UPTC, Fondo: UPTC. Sección: Organización y Sistemas, Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones, Caja 2, Año 2000, Carpeta correspondencia enviada 2000, folio 68.

Tabla 7. Equipos disponibles en las salas de informática 2002 en la sede Tunja UPTC

	Cantidad de salas	Cantidad de equipos	Configuraciones
Sala de informática	14	184	Oscilaban entre procesadores Pentium, Pentium MMX, Pentium III
Sala de profesores	5	21	
Sala de investigadores	2	13	
Sala de redes	1	15	
Sala de lectura	1	5	
Total	23	238	

Fuente: compilado de la carta de 17 de marzo de 2003 enviada por el coordinador del Grupo Organización y Sistemas al director de la Escuela de Posgrados[32].

Para el primer semestre de 2006 las estadísticas de uso de las dos salas asignadas para los profesores fueron:

Tabla 8. Estadísticas de uso de salas por parte de profesores de la UPTC sede central

Mes	N.° de sala	Programación	Utilización	% de utilización
		Horas programadas	Horas Utilizadas	
Febrero	C101	2560	229	9%
	F201	3040	254	8%
Marzo	C101	2560	337	13%
	F201	2560	864	34%
Abril	C101	1800	440	24%
	F201	2400	867	36%
Mayo	C101	2560	440	17%
	F201	3360	867	26%
Junio	C101	2400	463	19%
	F201	3200	530	17%
Total		26440	5291	20%

Fuente: Informe de gestión. I semestre 2006. Vicerrectoría Académica UPTC[33].

32 Fondo: UPTC, Sección: Grupo de Organización y Sistemas. Sub-sección: GOS, Serie: Actas/ Proyectos, Caja1, Año 2003, Carpeta: 3 salas, folios 12 y 14, Archivo Central de la UPTC.

33 Carpeta: 100-2803 Informes de gestión 2006(6), folio 52 y 53. Archivo Central de la UPTC, Fondo: UPTC. Sección: Consejo Superior. Subdirección: Rectoría, Serie: 200-01, 200-28. Sub-serie Rectoría, Caja: 1. Años: 2006.

La anterior estadística muestra un porcentaje bajo en el uso de las salas por parte de los docentes. En 2007, según la información enviada para los procesos de acreditación de la Escuela de Informática Educativa, se reportan 21 aulas de informática en sede central de la UPTC (2 aulas para uso exclusivo de docentes, 2 aulas en Biblioteca Central y Facultad de Salud y 17 aulas para estudiantes de pregrado de diferentes carreras). Las aulas estaban compuestas por 466 computadores (330 para pregrado: 274 en aulas, 56 en laboratorios y aulas de escuelas, 100 en la Biblioteca Central y la Facultad de Salud y 36 para docentes)[34], lo cual es similar a la relación el año 2009 para la sede Tunja.

Tabla 9. Relación de equipos de cómputo por sedes en la UPTC (2009)

Equipos	Tunja	Duitama	Sogamoso	Chiquinquirá
Aulas de informática[35]	330	112	115	45
Biblioteca	100	33	20	16
Docentes	36	21	6	6
Administrativos*	1440	70	74	28
Total	1906	236	215	95

* En Administrativos hay equipos que corresponden a Grupos de Investigación y a docentes.

Fuente: documento denominado "Recursos informáticos, sistemas y redes 2009" contenido en el CD compilado por la Oficina de Autoevaluación y Acreditación UPTC.

La relación de equipos para docentes según la Tabla 9 es baja. Según el informe de gestión 2008, el número de estudiantes por PC era de 3,31 %[36].

De acuerdo con los cuatro momentos mostrados (2000, 2002, 2007 y 2009), se evidencia que son bajas las estadísticas concretas acerca del número de equipos destinados para el uso de los docentes, aparte de las dos salas de informática destinadas de forma exclusiva para su utilización y que funcionan desde hace algunos años. Cabe aclarar que esta falencia a nivel institucional ha sido suplida por algunos docentes, ya que al

34 Correo electrónico enviado el 3 de octubre de 2007 por la ingeniera Diana Plata para el proceso de acreditación de la Escuela de Informática Educativa.

35 En la sede central, para 2009, las aulas de informática del CIEDE, de Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería Transportes, Laboratorio de idiomas, Biblioteca Salud y Biblioteca Central, no estaban administradas por el Grupo de Organización y Sistemas GOS.

36 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rectoría, *Informe de gestión*. 2008. (sitio web), 1 de diciembre de 2013, http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/universidad/documentos/RECTORIA_NFORME_GESTION_2008.pdf

preguntársele a la coordinadora del GOS por el acceso de los docentes a computadores con conexión a internet dentro de sus cubículos, ella responde: "como los computadores bajaron de precio, para los docentes fue más fácil adquirir su portátil"[37].

En la UPTC, la ampliación y renovación de equipos estuvieron dirigidas principalmente a las aulas de informática y no para dotar de este recurso a la población docente. La situación para 2010 en referencia a equipos de cómputo es descrita en el Plan Estratégico para Incorporación Educativa de TIC de la UPTC así: "Los equipos en aulas de informática para la docencia se encuentran desactualizados, el 50% ya han cumplido su vida útil pues se adquirieron en el año 2003 y 2004 (…)"[38].

Se puede inferir que algunos de los docentes que incorporaron las TIC en los procesos educativos, lo hicieron desde espacios externos o llevando sus propios medios, en este caso computadores portátiles, en lo que pudo influir la Ley 1111 de 2006, que redujo los costos de estos equipos, al excluir del impuesto de valor agregado (IVA) a los computadores personales (PC) y portátiles con valor igual o inferior a 82 UVT; por ejemplo, si su valor no excedía de 1.808.000 pesos colombianos para el año 2008[39].

Con relación a los computadores destinados a la docencia en la UNAL-UPTC, se puede afirmar que están en concordancia con lo expuesto por Carr[40], quien manifiesta que "si bien ciertas áreas de la tecnología aún otorgan una ventaja competitiva, su adopción generalizada significa que marca menos una diferencia que antes". Por tanto, contar con computadoras en esta última década, debido a su masificación y reducción de costo, no se considera una ventaja significativa de una universidad hacia otra.

37 Entrevista a Diana Rocío Plata Arango, Coordinadora del Grupo de Organización y Sistemas UPTC, febrero 2012.

38 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Plan estratégico para incorporación educativa de TIC*. (Tunja: UPTC, 2010). http://virtual.uptc.edu.co/planestic/plan_est_tics_uptc_ev.pdf

39 www.gerencie.com, Computadores excluidos de Iva. (sitio web) 18 de julio de 2012, http://www.gerencie.com/computadores-excluidos-de-iva.html

40 Citado por Tom Standage, *El futuro de la tecnología*. (Buenos Aires: Editorial Cuatro Media, 2008), 9.

Servicio de internet en UNAL-UPTC

Según Gómez y Martínez[41], internet en Colombia de 2000 a 2008 atravesó tres etapas: 1) El fomento del internet conmutado[42] (2000-2002); 2) La banda ancha toma fuerza (2003-2005) y 3) La consolidación de la banda ancha (2006-2008). Las autoras mencionan que "para el año 2000 internet ya era una realidad en Colombia y la comunidad académica la había consolidado como una herramienta de colaboración y un punto de partida para el desarrollo de nuevos servicios"[43]. En lo relacionado con la velocidad de internet en la UNAL, se encuentra:

Tabla 10. Velocidades (en Kbps) de conexión a internet por sede de la UNAL (2003-2009)

Año	Bogotá	Medellín	Manizales	Palmira	Arauca	Leticia	San Andrés
2003	4500	1500	1000	256	128	128	128
2004	11000	2000	2000	1000	256	384	256
2005	16000	3000	2000	2000	512	512	512
2007	82000	6000	4000	3000	1000	1000	1000
2008	167000	40000	20000	15000	2000	2000	2000
2009	300000	60000	40000	20000	2000	2000	2000

Fuente: DNIC[44].

No aparecen datos de 2006, pero el canal de internet pasó de 16 MB en el 2004 a 100 MB en el 2006[45]. Se observa como la velocidad de internet fue incrementando a lo largo del tiempo.

41 María Alejandra Gómez Gómez y Catalina Martínez Saldarriaga, "Caracterización del mercado de acceso banda ancha a internet en Colombia. Período 2000-2008", Trabajo de grado Programa Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, Universidad Católica Popular del Risaralda, 2010, 36. https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1506

42 Se usa un módem para llamar por medio de la Red Telefónica Conmutada (RTC) para acceder a internet.

43 María Alejandra Gómez Gómez y Catalina Martínez Saldarriaga, "Caracterización del mercado de acceso banda ancha a internet en Colombia.

44 Con base en la información contenida en el sitio: http://www.dnic.unal.edu.co/redes/wan.html

45 Universidad Nacional de Colombia. *Informe de gestión segundo semestre 2006, Oficina Nacional de Planeación.* (Bogotá: UNAL, 2007). http://www.onp.unal.edu.co/ ADMON_LONP/ADJUNTOS/20130227_111207_INFORME_DE_GESTION_2006(II).pdf

En 1994, la UPTC contaba con una conexión a COLDAPAQ[46] y Telebuzón[47], y para el año 2001, según informó el periódico El Tiempo, disponía de acceso a banda ancha satelital[48]. El 1 de junio de 2004 se inició el servicio de internet con el proveedor IMPSAT, lo cual significó tener por primera vez interconectividad entre sedes. El servicio, según los usuarios, había mejorado[49]. El proceso de cambio de tecnología de conexión a internet en la sede central y sedes seccionales[50] durante el período 2002-2007 se presenta a continuación.

Tabla 11. Velocidades (en Kbps) de conexión a internet por sede de la UPTC (2002-2007)

Conexión satelital (kbps)					
Período	**UPTC**				**DOWN**
	Tunja	**Duitama**	**Sogamoso**	**Chiquinquirá**	
Antes 2002	64	N/A	N/A	N/A	256
2002 -2003	64	19	19	19	2048
2003 -2004	128	64	32	19	2048
Conexión en fibra óptica (kbps)					
2004 – 2005	1984	256	256	128	Compartido
2005 – 2006	3072	512	512	256	Independiente
2006 – 2007	6144	1024	1024	512	Independiente

Fuente: Grupo de Organización y Sistemas UPTC.

La evolución del servicio de internet en la UPTC durante el periodo 2007 a 2009 se ilustra en la Figura 10[51].

46 Con base en lo expuesto por María Fernanda Trujillo en 1996, era el nombre de la red nacional de datos de Telecom, basada en las líneas telefónicas, que permitía a un usuario o entidad conectarse a una red privada o pública. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-308879

47 De acuerdo con el periódico el tiempo en 1994, era un sistema de mensajería electrónica que le permitía a los clientes intercambiar mensajes o informaciones en forma instantánea, a través de la Red Nacional de Datos - COLDAPAQ y no requiere concurrencia de los corresponsales. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-134860

48 www.eltiempo.com, Notas de la UPTC. (sitio web) 13 de septiembre de 2010. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-721641

49 "Informe ejecutivo rectoría mes de junio (julio 15 de 2004)", Archivo Central de la UPTC, Fondo: UPTC, Sección: Rectoría. Serie: Actas – informes, Caja 5, Año 2004, Carpeta 200-2803 informe de gestión 2004 (2), folio, 36.

50 Documento del año 2007 en formato digital generado por el GOS para los procesos de acreditación.

51 Información en formato digital facilitada por la Directora del GOS para procesos de acreditación.

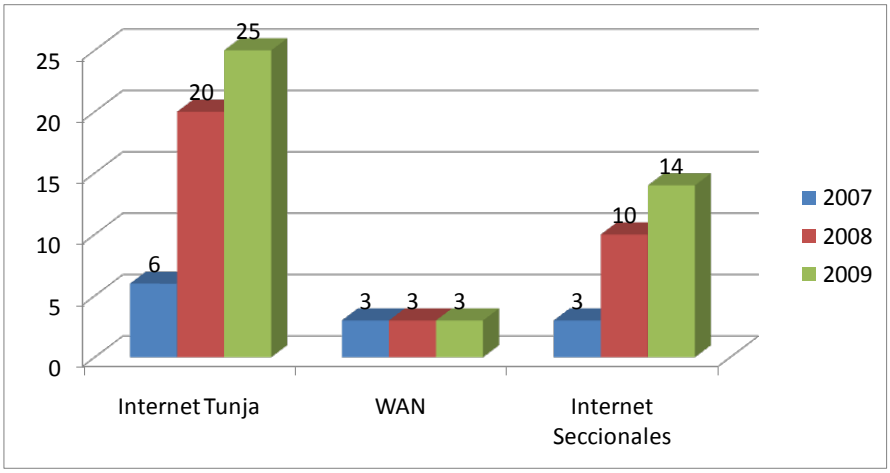


Figura 10. Servicio de internet en la UPTC (2007-2009).
Fuente: Grupo de Organización y Sistemas.

El servicio de internet fue incrementando su velocidad para todas las sedes. Para noviembre de 2003, se recibieron quejas debido a la instalación de 549 computadores, lo que hizo que el servicio decayera notablemente[52]. En general, el acceso a la red es imprescindible para ofrecer servicios "de acceso a internet, sistemas de información, correo electrónico, videoconferencias, accesos a bases de datos digitales entre otros, a toda la comunidad académico-administrativa"[53].

Puntos de acceso a internet en la UNAL y la UPTC

Inicialmente, se instalaron redes cableadas, pero en el momento de la investigación, debido a la reducción de costos se estaban haciendo cotidianas las redes inalámbricas (wireless). Sus ventajas en cobertura y movilidad las hacen funcionales para acceder casi desde cualquier lugar.

En Colombia, la Resolución 689 del 21 de abril de 2004, emanada del Ministerio de Comunicaciones, reguló los sistemas de acceso inalámbrico

52 "Carta 7 de noviembre de 2003 del Coordinador del Grupo de Organización y Sistemas dirigida al Rector". Archivo Central de la UPTC. Fondo: UPTC. Sección: Grupo de Organización y sistemas. Subsección: GOS. Serie: Actas/Proyectos. Caja: 1. Año: 2003. Carpeta 9 Proyectos VSAT, folio, 46.

53 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, *Pliego de condiciones de la Licitación Privada No. 001 de 2009* (Tunja: UPTC, 2009). http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/admon_grupo_bienes/contratacion/licitaciones_privadas

wifi (Wireless Fidelity) y Bluetooth, ya que para ese año el país estaba adoptando esta tecnología. Actualmente ambas tecnologías (cableado e inalámbrico) coexisten, proporcionando puntos de conexión para acceder a la banda ancha en las universidades. En cuanto a puntos de red en la UNAL, se detallan a continuación:

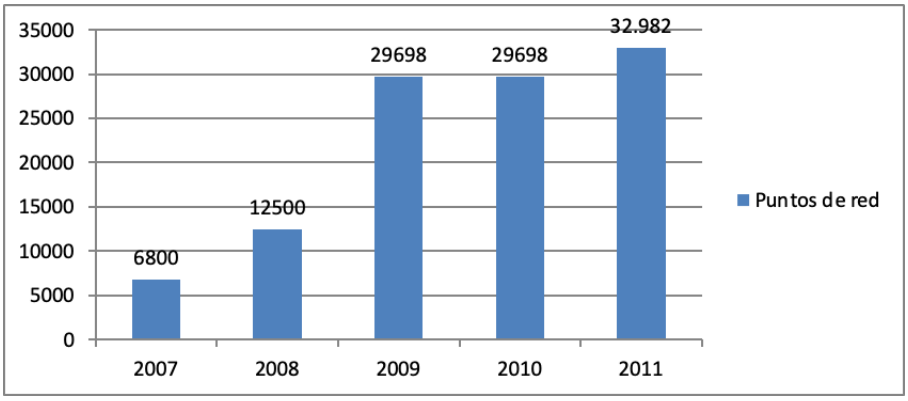


Figura 11. Puntos de red para acceso a internet Sede Bogotá UNAL (2007-2009)
Fuente: compilado por el autor[54]

En la UNAL, el servicio de red inalámbrica se implementó en algunos sitios del campus y auditorios en el año de 2005[55]. Para 2009, la cantidad de puntos de red crece considerablemente (el 237 %), y para 2010, se logró una alta cobertura de red inalámbrica, como se muestra en las siguientes estadísticas:

54 *Revista de Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*, de 2007, 2008, 2009. Revistas n.os 13, 14, 15, 16 y 17. http://www.onp.unal.edu.co/docs_curso/publicaciones/revistas.html

55 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión segundo semestre 2006. Oficina Nacional de Planeación* (Bogotá: UNAL, 2007). http://www.onp.unal.edu.co/ ADMON_LONP/ADJUNTOS/20130227_111207_INFORME_DE_GESTION_2006(II).pdf

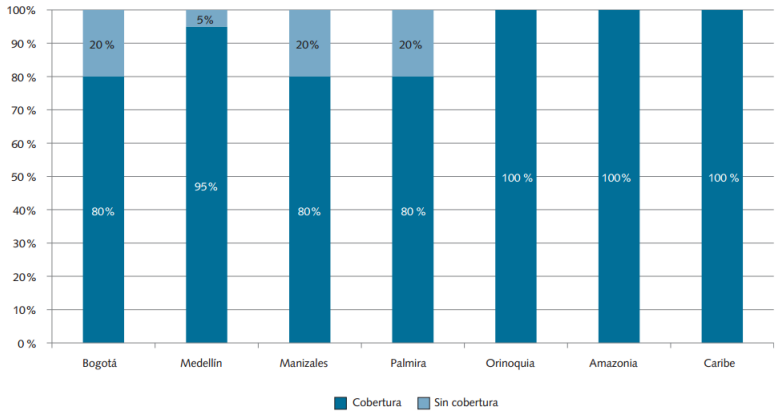


Figura 12. Cobertura de red inalámbrica por sede 2010-UNAL.
Fuente: Universidad Nacional de Colombia[56]

La cobertura inalámbrica en Bogotá y todas las sedes de la Universidad Nacional es alta. En 2011, se destaca en la sede Bogotá el cubrimiento del 80 % en la red inalámbrica interna y un 40 % en la externa. Además, se amplió el canal de internet a 450.000 kbits y se adquirieron 44 servidores virtualizados y 3 físicos[57].

En el caso de la UPTC, para el año 2003 se llevaba a cabo una ampliación de puntos de red, como se muestra en la Tabla 12.

Tabla 12. Puntos de red UPTC (2002-2003)

Sede	Número puntos (2002)	Número puntos concluido el proyecto (2003)
Tunja	1797	2523
Duitama	19	348
Sogamoso	35	310
Chiquinquirá	15	189
Total	1866	3370

Fuente: documento requerimiento de equipos de computación[58]

56 Universidad Nacional de Colombia, *Revista de Estadísticas e Indicadores* n.° 16 (2010): 124.
57 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión año 2011 sede Bogotá, Vicerrectoría de Sede* (Bogotá: UNAL, 2011). http://www.bogota.unal.edu.co/fcm/Direccion/Vicerrectoria/Informes_de_Gestion-169
58 "Licitación Pública 001 de 2003, Archivo Central de la UPTC", Fondo: UPTC, Sección: Grupo de Organización y Sistemas, Sub-sección: GOS, Serie: Actas/Proyectos, Caja1,

En ambas instituciones se observan acciones similares a lo largo del tiempo, en relación con el crecimiento del ancho de banda de los canales de acceso a internet y la ampliación de red al servicio de las comunidades académicas.

Infraestructura tecnológica de las dependencias de educación virtual en la UNAL y la UPTC

En la UNAL, durante el primer año del Proyecto de Educación Virtual, las inversiones se centraron en hardware; para el segundo año se orientaron al desarrollo de un aplicativo propio de gestión de cursos en línea. Este esfuerzo fue positivo en términos de acumular experiencia, pero resultó costoso y retrasó la implementación de nuevos cursos. En el tercer año se hicieron las mayores inversiones en equipos, software y laboratorio de desarrollo[59].

Para el año 2004, la infraestructura de red y comunicaciones de la DNSAV contaba con tres servidores de soporte en su portafolio de servicios: 1) www.virtual.unal.edu.co, que alojaba el portal y los contenidos; 2) encuentro.virtual.unal.edu.co, servidor del LMS y las herramientas de seguimiento; y 3) aplicaciones.virtual.unal.edu.co, servidor de aplicaciones de administración, multimediales (videochat, escritorio compartido, etc) y software educativo.

Se contó con dos salas de consulta con acceso a internet, cada una con 20 computadores para estudiantes y uno para el tutor. En promedio, los computadores tenían las siguientes características: Pentium IV 1.6GHZ, 256 MB en RAM y 40 GB. El software adquirido por la dependencia de Programa Universidad Virtual se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 13. *Software* adquirido por la dependencia de Programa Universidad Virtual

Nombre del *software*	Versión	Número de licencias
Dreamweaver	4/Win	20
Flash	5.0 Win	20
Fireworks	4/Win	18

Carpeta: 5, Conceptos técnicos, folio1.

59 José Oswaldo Lezama, "Filosofía, organización y datos estadísticos del programa universidad virtual de la Universidad Nacional de Colombia", *Revista de la Oficina Nacional de Planeación, Universidad Nacional de Colombia*, n.os 7 y 8 (2003): 102.

Tabla 13. (Cont.)

Nombre del *software*	Versión	Número de licencias
Director Shockwave	8.5	2
Derive	5.0	2
Scientific WorkPlace	3.5	1
Scientific WorkPlace	5.0	5
WebCT	Campus Edition 4.1	1
Mathematica	4.2	1
Mathematica	5.0	1
Web Mathematica	2.0	1
Windows	XP	Campus Agreement
Office	XP	Campus Agreement
Macromedia Studio	2004	Campus Agreement
Corel Draw	10	Campus Agreement

Fuente: Univirtual[60]

En febrero del 2008, el Aula B entró en funcionamiento con equipos destinados a impartir clases para el programa PEAMA (Orinoquia, Caribe y Amazonia), con soporte técnico de dos monitores y dos ingenieros. De la infraestructura se destacan catorce portátiles, un equipo de videoconferencia y equipos de amplificación, entre otros[61].

También en 2008, con recursos del Proyecto "Infraestructura de Informática y Telecomunicaciones a Nivel Nacional", se implementó el Aula A, equipada con 40 portátiles, tablero digital, equipo de videoconferencia, 3 *videobeam*, entre otros.

En el caso de la infraestructura de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC, las principales adquisiciones se destinaron al fortalecimiento de la academia a través de la producción audiovisual[62]. En 2007 se adquirieron equipos de última tecnología para este fin. La Oficina de Educación Virtual mantuvo una infraestructura básica, debido a que no contó con

60 Univirtual, *Filosofía, organización y enfoque sistémico de la Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales*, Versión 5.0, Bogotá: Univirtual, noviembre 9 de 2004.

61 "Informe de gestión 2008 Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales", Archivo de la DNSAV de la Universidad Nacional de Colombia, Caja 1, Carpeta Informe de Gestión 2008.

62 Se identificaron tres líneas de producción audiovisual: recursos educativos, institucionales y de difusión cultural.

un presupuesto anual propio para su ampliación y mejora, dado que no estaba incorporada en la estructura orgánica de la institución.

Servicios ofrecidos por las dependencias de educación virtual UNAL-UPTC

El principal servicio ofrecido ha sido el de Plataformas Virtuales de Aprendizaje (LMS). En la UNAL, a partir del 2002 y durante tres años, se implementó y utilizó el LMS WebCT; posteriormente fue reemplazada -tras un análisis por parte del Grupo de Investigación y Desarrollo de la DNSAV- por la plataforma Blackboard, por considerarse más robusta y brindar mejores niveles de gestión, tanto para usuarios como para cursos[63]. Al revisar los contratos anuales de licenciamiento, se observa:

Tabla 14. Licencias de plataformas virtuales durante 2004 a 2010 en la UNAL

Año	Licencia	Costo
2004	Licencia de renovación WEBCT versión campus Edition Institution (número ilimitado de estudiantes y cursos)	77.666.930
2005	Licenciamiento Plataforma Blackboard V 6.2 (10000 usuarios)	73.459.668
2006	Licenciamiento Plataforma Blackboard 7.0 (11500 usuarios)	81.549.995
2007	Blackboard Learning Enterprise System Versión 7.2 (15000 usuarios)	144.679.840
2008	Licencia Blackboard 8.0 (hasta 15000)	87.773.140
2009	Licenciamiento Plataforma Blackboard Enterprise Edition (15000 usuarios)	144.679.840
2010	Licenciamiento Plataforma Blackboard Enterprise Edition	140.314.500

Fuente: compilado de la Caja Licencias B.B.[64]

63 "Propuesta de capacitación de 1600 tutores en ambientes virtuales de aprendizaje invitación publica MEN 49-05, 17 de noviembre de 2005", Caja n.º 5, Carpeta proyecto de extensión Ministerio de Educación Nacional n.° 223 de 2006. Archivo de la DNSAV.

64 Caja Licencias B.B., compilado con base en las facturas de venta y contratos, Archivo de la DNSAV.

En la DNSAV, para el año 2007, funcionaban tres plataformas: Blackboard, Sakai y Moodle[65]. Además, el Programa Universidad Virtual creó nuevos servicios informáticos, entre los que se incluyen[66]:

- El Sistema de Información del Programa de Universidad Virtual (SIPUV), que proporcionaba soporte y enlace a otros sistemas de información y ofrecía servicios de certificación de estudiantes en documentos PDF.
- Portal WAP para acceso a la información del Portal Universidad Virtual (PUV) mediante teléfonos celulares.
- Portal UV con herramientas como noticias, foros, preguntas frecuentes, encuestas, estadísticas.
- WebFile Manager UV: herramienta para la administración de contenidos vía web, incluso desde redes externas a la de la Universidad Nacional.
- Aplicativo de videochat vía web, con sonido, video, texto y escritorio compartido en tiempo real, diseñado para conferencias en tiempo real desde el lugar de trabajo de los usuarios para ser más efectivo y práctico que la videoconferencia.
- Software educativo en línea, como el paquete WebMathematica que se adicionó a los cursos virtuales.

Como se observa, para cubrir las necesidades específicas se diseñaron módulos de videoconferencia, VideoChat y webminar[67] que fueron integrados a los LMS.

En 2005, según el informe de gestión de la DNSAV, los docentes contaban con una infraestructura tecnológica (servidores, ancho de banda, equipos multimedia y otros) robusta, moderna y segura, que era supervisada y administrada por un grupo de ingenieros. En ese mismo año, la DNSAV desarrolló nuevos servicios como el de Web Docente, que ofreció a los profesores la creación de su página web institucional,

65 Universidad Nacional de Colombia, *Acreditación Institucional. Resumen de autoevaluación, Vicerrectoría Académica* (Bogotá: UNAL, 2008). http://goo.gl/AeiWRU

66 "Evaluación final y ficha de cierre del proyecto Universidad Virtual Programas académicos en línea" documento enviado a Juanita Barbosa Oficina de Planeación, radicado el 24 de noviembre de 2004, Archivo de la DNSAV de la Universidad Nacional de Colombia. Caja 3, carpeta Proyecto BPUN Programas académicos 2001.

67 Herramienta de audio, video, chat y presentaciones de documentos de seminarios en línea.

mediante el diligenciamiento en línea de unos formularios (sin conocer de programación en internet o elaboración de páginas web). También se creó una nueva versión del VideoChat que facilitó la interacción sincrónica entre profesores y estudiantes, así como seminarios en línea. Se llevaron a cabo 1081 web docentes y 40 sesiones de VideoChat para cerca de 1700 asistentes, además de un laboratorio virtual para la asignatura de Armonía al Teclado, que permitía a los estudiantes realizar prácticas y retroalimentación desde un teclado conectado al computador con acceso a internet (entró en funcionamiento en el primer semestre del 2006)[68].

Para el segundo semestre de 2006 se desarrolló el servicio de Web Docente para todas las sedes, con un total de 1774 profesores que crearon su página web institucional. Durante este periodo se llevaron a cabo sesiones para 14.692 asistentes a través del VideoChat 3.0[69] y eventos académicos, artísticos y culturales para cerca de 456 asistentes a través de Webminar (una herramienta de conferencia). Además, se lanzó un nuevo Portal Web, que recibió 5.593.690 visitantes, y el Portal Wap fue consultado por 775 estudiantes desde sus teléfonos celulares[70]. En el año 2007, la DNSAV brindo soporte a los cursos virtuales, cursos de contenido abierto, VideoChat, web docente, colecciones biológicas y museos virtuales[71].

Es evidente que tanto el Programa de Universidad Virtual como la DNSAV fueron diligentes en la creación de nuevos servicios para satisfacer sus necesidades específicas, algunos de los cuales fueron integrados a los LMS.

En la UPTC, en junio de 2002, se contó WEBCT con capacidad de 50 alumnos[72] y en octubre de 2002, se delegó la implementación de la plataforma virtual. En ese momento, la institución contaba con una

68 "UN virtual, Informe de gestión año 2005 de fecha 16 de diciembre de 2006", Archivo de la DNSAV de la Universidad Nacional de Colombia, Caja 1, Carpeta Informes de gestión 2004.

69 Herramienta que simula en la virtualidad la realización de una clase presencial.

70 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión segundo semestre 2006*, *Oficina Nacional de Planeación* (Bogotá: UNAL, 2007). http://www.onp.unal.edu.co/ ADMON_LONP/ADJUNTOS/20130227_111207_INFORME_DE_GESTION_2006(II).pdf

71 Universidad Nacional de Colombia, *Acreditación Institucional. Resumen de autoevaluación*, *Vicerrectoría Académica* (Bogotá: UNAL, 2008). http://goo.gl/AeiWRU

72 Constancia de acceso a WebCT expedida por el Centro de Informática de la FETAD – UPTC, Archivo Central de la UPTC, Fondo: UPTC, Sección Organización y Sistemas, Caja 2, Año 2002, Carpeta Correspondencia recibida año 2002, Tomo I, folio 99.

herramienta básica[73] desarrollada por miembros de esta misma, que requería el diseño de los módulos de evaluación, cursos y comunicación (chat, correo, foros). Esta labor recibió apoyo de dos estudiantes en práctica empresarial[74] de la Escuela de Ingeniería de Sistemas de la UPTC[75].

Desde el segundo semestre de 2004 se puso en funcionamiento la plataforma Moodle, cuyo soporte ha sido realizado por la Oficina de Educación Virtual.

Tabla 15. Versión aula Moodle utilizada en la UPTC

	II de 2004	I de 2005	II de 2005	I de 2006
Plataforma Moodle	1.3.3	1.4	1.4.5	1.5.3

Fuente: informe impacto aula virtual Moodle en la UPTC. Semestres: 2 de 2004 y 1y 2 de 2005[76].

En algunas ocasiones se arrendó la plataforma Blackboard para apoyar la realización de diplomados virtuales. Para 2014 se administra el portal de revistas. Por tanto, los servicios académicos que se destacan en la Oficina de Educación Virtual para uso de los docentes son el aula virtual, el repositorio institucional y software libre al que se accede a través de esta.

Personal de apoyo a la infraestructura tecnológica

No fue posible establecer la cantidad de personal de apoyo técnico en la sede Bogotá de la UNAL[77], pero en los siguientes gráficos estadísticos, el informe de mesa de servicios de 2010 evidencia un óptimo apoyo técnico en todas las áreas de la universidad, con una calificación de excelente y

73 Esta realizaba la administración de usuarios, creación de contenidos y contaba con niveles de seguridad básico e interfaz de usuario en ambiente Web.

74 Una conclusión fue que "los módulos desarrollados son apenas la base para lo que sería el sistema de Universidad Virtual en la UPTC", con base en Fredy Orlando Bello Pérez y José Suspes Cipamocha, "Análisis, diseño y desarrollo de los módulos de administración de usuarios y de contenido como parte del sistema de universidad virtual en la UPTC" (Trabajo de grado Facultad de Ingeniería, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 2003), 100.

75 "Carta enviada al Rector en octubre 2 de 2002", Archivo Oficina de Educación Virtual, Carpeta correspondencia enviada 2002.

76 Archivo de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC. Carpeta Correspondencia enviada 2006.

77 Se gestionó ante la DNIC para obtener las estadísticas de infraestructura para las actividades de docencia durante el período 2000 a 2008, pero no fue posible obtener este tipo de información.

bueno, aunque un alto número (9379) no calificó el servicio.

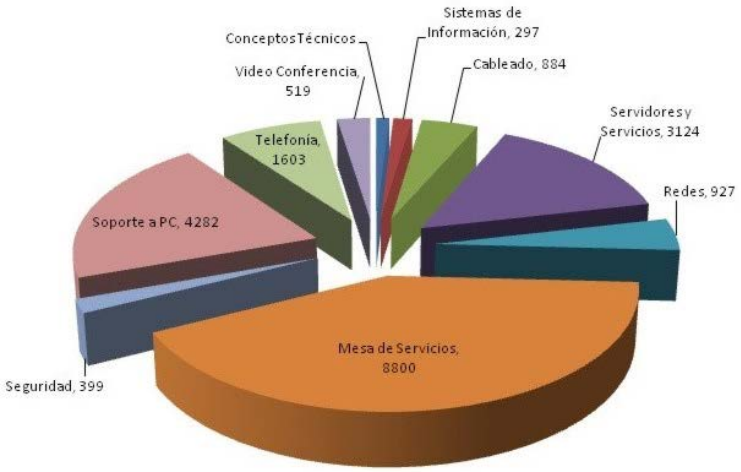


Figura 13. Número de servicios atendidos por áreas de la DNIC-UNAL y descripción de los servicios según calificación recibida UNAL

Fuente: DNIC[78].

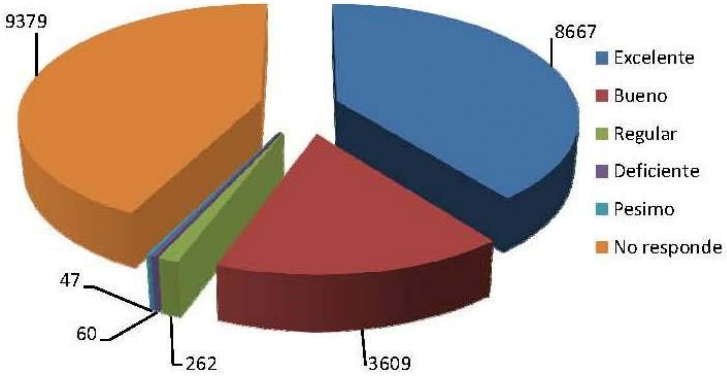


Figura 14. Descripción de los servicios según calificación recibida UNAL

Fuente: DNIC[79].

En la UNAL, cada Facultad cuenta con una Unidad de Informática. Por ejemplo, el recurso humano de la UIFCE para 2010 estaba compuesto

78 Con base en: http://www.dnic.unal.edu.co/mesadeservicios/estadisticas/estadisticas.html

79 Con base en: http://www.dnic.unal.edu.co/mesadeservicios/estadisticas/estadisticas.html

por un director, dos coordinadores, el grupo de IT Manager, tres analistas (de infraestructura y comunicaciones, de servicios y de sistemas de información), un coordinador de inventarios, dos técnicos de soporte, tres monitores máster, ocho monitores junior y nueve monitores asociados a la iniciativa del Observatorio Tecnológico e Informático[80].

Lo anterior muestra un adecuado recurso humano de soporte en TIC a disposición de la comunidad académica de la UNAL. En el caso de la UPTC, el recurso humano de la División Organización y Sistemas (posteriormente GOS) en la estructura orgánica lo constituían nueve cargos en el año 2000.

Tabla 16. Recurso humano de la División Organización y Sistemas para el año 2000

Cargo	Cantidad
Técnicos operativos	3
Técnicos operativos	2
Profesionales especializados	2
Secretaria ejecutiva	1
Jefe de División	1
Total	9

Fuente: Carta del 1 de junio de 2000 enviada al rector por parte del jefe de la División de Organización y Sistemas[81].

El jefe de la unidad, con el argumento del crecimiento del área en la institución (más de un 80 % en la parte de PC y software para oficina), propuso una nueva estructura compuesta por las secciones de soporte técnico y desarrollo de sistemas de información y telecomunicaciones. Un problema era el reducido personal que se había convertido en indispensable para la funcionalidad de los aplicativos y sistemas de información, por lo que la falta de uno de ellos podría paralizar la universidad. También propuso establecer políticas de intercambio de tareas y rotación del personal dentro de cada sección[82].

80 Universidad Nacional de Colombia, *Informe de gestión 2009. Facultad de Ciencias Económicas - Sede Bogotá* (Bogotá: UNAL, 2010). http://www.fce.unal.edu.co/media/gestion/gestion2009.pdf

81 Fondo: UPTC, Archivo Central de la UPTC, Sección: Organización y Sistemas, Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones, Caja 2, Año 2000, Carpeta correspondencia enviada 2000, folio, 112.

82 "Carta del 11 de enero del 2000 enviada por el Jefe División de Organización y Sistemas dirigida al Rector. Archivo Central de la UPTC". Fondo: UPTC. Sección: Organización y

En febrero de 2000, el director de la Escuela de Ingeniería se manifestó con respecto a la falta de auxiliares de laboratorio y soporte técnico en las salas de informática (específicamente las salas C124 y C126), a diferencia de las salas de la Escuela de Informática Educativa que tenían buenas condiciones[83]. Para diciembre de 2003, esta dependencia contaba con lo indicado en la Tabla 17.

Tabla 17. Recurso humano Grupo de Organización y Sistemas (dic. de 2003)

Grado	Vinculación	Cantidad
Grado 10	16 en nombramiento provisional y 1 en contrato	17
Grado 11	Planta	2
Grado 12	Planta	1
Grado 15	Planta	4
Grado 20	Planta (secretaria)	1
Total		25

Fuente: compilado de la carta GOS -479 enviada por coordinador Grupo de Organización y Sistemas a la directora administrativa financiera de la UPTC el 12 de dic. de 2003.

Las labores de algunos funcionarios eran la coordinación de horarios, entrega y recepción de salas de informática, la instalación de programas y el mantenimiento de software y hardware. Se apoyó a la docencia mediante la asesoría a profesores y estudiantes en el servicio de internet y otros programas, el préstamo de computadores, libros y CD. También la capacitación a funcionarios sobre manejo de software de ofimática, sistema operativo y servicios de internet[84]. Tres funcionarios estaban asignados al Proyecto de Educación Virtual.

Sistemas. Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones. Caja 2. Año 2000. Carpeta correspondencia enviada 2000, folios 3-5.

83 "Carta con fecha 1 de febrero del 2000 enviada por el Director de la Escuela de Ingeniería de Sistemas y Computación dirigida al señor Rector". Archivo Central de la UPTC. Fondo: UPTC. Sección: Organización y Sistemas. Subsección: Correspondencia – Hardware. Serie: Software Solicitudes reparaciones. Caja 2. Año 2000. Carpeta correspondencia enviada 2000, folio 31-32.

84 "Compilado de la carta GOS - 479 enviada por Coordinador Grupo de Organización y Sistemas a la Directora Administrativa Financiera de la UPTC el 12 de Dic. de 2003", Fondo: UPTC, Sección: Consejo Superior, Subsección: Rectoría, Serie: Informes, Subserie: Informes de gestión, Caja: informes entidades del estado – tutelas –derechos de petición año: 2003, Archivo Central de la UPTC.

Para 2006 se destaca en soporte a la infraestructura[85]:

- Se atendieron 3719 solicitudes de soporte tanto a nivel físico como apoyo lógico.
- Coordinación de aulas de informática. De 8922 horas programadas para clase, se dictaron efectivamente 3392, y de 102642 horas extraclase disponibles, se utilizaron 10055.
- Instalación de software requerido para el desarrollo de la actividad académica.
- Mantenimiento físico y lógico de los 436 equipos de cómputo.
- Programación de becarios como apoyo en tiempo extraclase en las aulas de informática.

El número de personal fue en aumento durante los años, para suplir las necesidades de soporte a la infraestructura en TIC de la UPTC.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Bates[86] con referencia a la importancia del apoyo humano a la infraestructura, se indagó en la encuesta[87] a los docentes (ver Tabla 16) sobre su opinión acerca del apoyo técnico en el uso de las TIC en la docencia (para solucionar problemas de redes, hardware y software, entre otros), lo que arrojó los siguientes resultados.

Tabla 18. Opinión de los docentes acerca del apoyo técnico al uso de las TIC en la docencia

Apreciación	Tipo de dedicación	UNAL		UPTC		% general	
Insuficiente	Cátedra	8,4%	(44)	6,8%	(29)	7,7%	(73)
	Dedicación exclusiva	16,3%	(85)			8,9%	(85)
	Medio tiempo	1,0%	(5)	2,8%	(12)	1,8%	(17)
	Tiempo completo	13,8%	(72)	37,9%	(162)	24,6%	(234)
	Total categoría	39,4%	(206)	47,5%	(203)	43,1%	(409)

85 "Informe de gestión Dirección Administrativa y Financiera primer semestre 2006", Folio 109, Archivo central, Fondo: UPTC, Sección: Consejo Superior, Serie: 200-01, 200-28 Actas Comité Dir, Informes, Subserie: Rectoría. Caja 1, Año: 2006, Carpeta 5.

86 Tony Bates, *Cómo gestionar el cambio tecnológico*.

87 Se basó en un nivel de confianza del 95 % y un error estadístico del 0,5. Se aplico desde octubre de 2012 a agosto de 2013. Inicialmente se remitió usando el servicio de www.e-encuesta.com. Posteriormente se contactó con formatos impresos a aquellos que no respondieron virtualmente.

Apreciación	Tipo de dedicación	UNAL		UPTC		% general	
Lo desconozco	Cátedra	7,8%	(41)	1,9%	(8)	5,2%	(49)
	Dedicación exclusiva	4,2%	(22)			2,3%	(22)
	Medio tiempo	1,3%	(7)	3,0%	(13)	2,1%	(20)
	Tiempo completo	5,5%	(29)	15,9%	(68)	10,2%	(97)
	(en blanco)	0,4%	(2)			0,2%	(2)
	Total categoría	19,3%	(101)	20,8%	(89)	20,0%	(190)
Suficiente	Cátedra	10,3%	(54)	7,7%	(33)	9,2%	(87)
	Dedicación exclusiva	16,8%	(88)			9,3%	(88)
	Medio tiempo	0,6%	(3)	1,4%	(6)	0,9%	(9)
	Tiempo completo	10,5%	(55)	20,4%	(87)	14,9%	(142)
	Total categoría	38,2%	(200)	29,5%	(126)	34,3%	(326)
(en blanco)	Cátedra	1,0%	(5)	0,5%	(2)	0,7%	(7)
	Dedicación exclusiva	1,0%	(5)			0,5%	(5)
	Medio tiempo	0,2%	(1)	0,5%	(2)	0,3%	(3)
	Tiempo completo	1,0%	(5)	1,2%	(5)	1,1%	(10)
	Total categoría	3,1%	(16)	2,1%	(9)	2,6%	(25)
	Total general	100%	(523)	100%	(427)	100%	(950)

Fuente: encuestas aplicadas y compiladas en www.e-encuesta.com por el autor, con tratamiento estadístico realizado por el profesor Luis Alfonso Salcedo Plazas.

Según la Tabla 18, el 20,0 % del total encuestados de la UPTC y la UNAL dicen que desconocen sobre el apoyo técnico a la docencia. Para el 39,4 % de los encuestados de la UNAL y el 47,5 % de la UPTC el apoyo es insuficiente. Para el 38,2 % de los entrevistados en la UNAL y el 29,5 % de la UPTC el apoyo técnico es suficiente. Lo anterior muestra una mejor percepción hacia estos servicios en la UNAL, y el desconocimiento puede sugerir que no han requerido de estos servicios o que necesitan de mayor difusión sobre las labores que realizan.

Personal de apoyo a la tecnología educativa

En la UNAL, durante el Proyecto de Universidad Virtual se creó un laboratorio de desarrollo en Bogotá, que para 2002 estaba conformado por más de 80 profesores, un ingeniero de sistemas, una asistente administrativa, 2 monitores en el diseño y montaje del portal del programa, 2 correctores de estilo, y más de 40 monitores dedicados a la implementación de los cursos en línea[88].

Para 2005 los docentes contaban con asesoría y asistencia profesional en diseño instruccional, diseño multimedia y virtualización de contenidos. El servicio de asistencia a profesores y estudiantes atendía las consultas y solicitudes telefónicas o en el correo, registrándolas una a una para asegurar su solución[89]. Para 2006 esta era la conformación del grupo de investigación, desarrollo y soporte en la DNSAV.

Tabla 19. Equipo de soporte, investigación y desarrollo de UNIVIRTUAL

Cantidad	Cargo
1	Asesor de dirección
1	Jefe laboratorio de investigación y desarrollo
1	Jefe laboratorio de de producción virtual
1	Asistente administrativo
1	Servicio de Help Desk y soporte a usuarios
1	Coordinador multimedia
1	Webmaster[90]
1	Analista de bases de datos
1	Coordinador de *software* educativo

Fuente: propuesta de capacitación de 1600 tutores en ambientes virtuales de aprendizaje. Invitación pública MEN 49-05. 17 nov. de 2005[91].

Para diciembre de 2006 se reporta que se consolidó un grupo disciplinario para el diseño y la construcción de cursos virtuales, conformado por

88 José Oswaldo Lezama, "Filosofía, organización y datos estadísticos del programa universidad virtual de la Universidad Nacional de Colombia", 56.
89 "UN virtual Informe de gestión año 2005", Archivo de la Oficina de la Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales de la Universidad Nacional de Colombia, Caja 1, Carpeta Informes de gestión 2005.
90 Es la persona responsable de administrar un sitio web.
91 Caja n.º 5 Carpeta proyecto de extensión Ministerio de Educación Nacional n.° 223 de 2006.

diseñadores gráficos, multimedia e instruccionales, además de técnicos y profesionales de las diferentes áreas disciplinares de formación de la universidad[92]. Ha habido más profesionales vinculados a las labores de la DNSAV, cuya cantidad dependió de los proyectos realizados.

En el caso del Proyecto de Educación Virtual de la UPTC para 2003, éste contó con un director y tres funcionarios vinculados al GOS, encargados de temas de capacitación, acompañamiento a docentes en la producción de material y contenidos educativos, así como el uso de las plataformas educativas. Además, hubo un profesional en el apoyo de diseño gráfico. Este personal, al mismo tiempo, desempeñaba otras funciones y responsabilidades dentro del GOS[93]. Por tanto, el recurso humano del proyecto no estaba dedicado exclusivamente y de forma autónoma al proyecto. A lo largo del tiempo los profesionales han apoyado otras labores de importancia, pero no relacionadas directamente con la educación virtual, tales como el trabajo en la redefinición e implantación de la intranet institucional y la página web de la universidad.

La Oficina de Educación Virtual solicitó cinco cargos profesionales (administrativo temporal profesional) como necesidades de personal para el año 2007, con el fin de generar nuevas propuestas pedagógicas apoyadas en TIC, capacitación, acompañamiento a docentes en la construcción de material digital didáctico y el uso de software que facilite las prácticas pedagógicas con el sistema de créditos académicos, la proyección de programas de mayor calidad y el montaje de una sala de producción de videos digitales[94].

92 Informe de gestión. (2006) Archivo de la Oficina de la Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales de la Universidad Nacional de Colombia. Caja 1. Carpeta Informes de gestión 2004-2008.

93 "Informe sobre vinculación y tareas de los funcionarios que integran el GOS dirigido a la Directora Adrministrativa y Financiera de fecha 12 de diciembre de 2003", Archivo Central UPTC, Fondo: UPTC. Sección: Consejo Superior, Subsección: Rectoría. Serie: Informes, Subserie: Informes de gestión, Informes Ent del estado Tutelas – Derechos de petición, Años: 2003. Carpeta Informes.

94 "Formato: Proceso selección y vinculación de personal necesidades de personal - Solicitud del 11 de diciembre de 2006", Archivo Oficina de Educación Virtual de la UPTC, Carpeta Correspondencia enviada 2006.

Según López[95], del personal de la Oficina de Educación Virtual, el 90 % ha estado vinculado por contrato, pero algunos se han ido porque encuentran mejores oportunidades. Como dificultad, López mencionó que, en ocasiones, a comienzos de año estos profesionales se contratan tarde, lo que tiene impacto en las actividades. En relación con la cantidad de docentes ha dependido de los proyectos en ejecución. Debido a la importancia del apoyo humano a la infraestructura, se indagó en la encuesta a los docentes (ver Tabla 18) sobre su opinión acerca del apoyo pedagógico para el uso de las TIC en la docencia (para planificar, crear recursos educativos, entre otras actividades), lo que arrojó los siguientes resultados.

Tabla 20. Opinión de los docentes acerca del apoyo pedagógico al uso de las TIC en la docencia

Apreciación	Tipo de dedicación	UNAL		UPTC		Total general	
Insuficiente	Cátedra	10,3%	(54)	8,2%	(35)	9,4%	(89)
	Dedicación exclusiva	16,8%	(88)			9,3%	(88)
	Medio tiempo	1,1%	(6)	3,3%	(14)	2,1%	(20)
	Tiempo completo	14,9%	(78)	36,8%	(157)	24,7%	(235)
	Total categoría	43,2%	(226)	48,2%	(206)	45,5%	(432)
Lo desconozco	Cátedra	9,2%	(48)	1,4%	(6)	5,7%	(54)
	Dedicación exclusiva	7,8%	(41)			4,3%	(41)
	Medio tiempo	1,0%	(5)	2,8%	(12)	1,8%	(17)
	Tiempo completo	7,1%	(37)	15,9%	(68)	11,1%	(105)
	(en blanco)	0,4%	(2)			0,2%	(2)
	Total categoría	25,4%	(133)	20,1%	(86)	23,1%	(219)
Suficiente	Cátedra	6,9%	(36)	6,6%	(28)	6,7%	(64)
	Dedicación exclusive	12,0%	(63)			6,6%	(63)
	Medio tiempo	0,8%	(4)	1,2%	(5)	0,9%	(9)
	Tiempo complete	7,8%	(41)	21,8%	(93)	14,1%	(134)
	Total categoría	27,5%	(144)	29,5%	(126)	28,4%	(270)

95 Edgar Nelson López, Director de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC, Octubre 2012.

Tabla 20. (Cont.)

Apreciación	Tipo de dedicación	UNAL		UPTC		Total general	
(en blanco)	Cátedra	1,1%	(6)	0,7%	(3)	0,9%	(9)
	Dedicación exclusiva	1,5%	(8)			0,8%	(8)
	Medio tiempo	0,2%	(1)	0,5%	(2)	0,3%	(3)
	Tiempo completo	1,0%	(5)	0,9%	(4)	0,9%	(9)
	Total categoría	3,8%	(20)	2,1%	(9)	3,1%	(29)
	Total general	100%	(523)	100%	(427)	100%	(950)

Fuente: encuestas aplicadas y compiladas en www.e-encuesta.com por el autor, con tratamiento estadístico realizado por el profesor Luis Alfonso Salcedo Plazas.

La Tabla 20 muestra que el porcentaje del total de encuestados de la UPTC y la UNAL dicen que desconocen sobre apoyo pedagógico al uso de las TIC en la docencia (25,4 % UNAL y 20,1% UPTC). Para el 43,2 % de los encuestados de la UNAL y el 48,2 % de la UPTC, el apoyo es insuficiente, lo cual era de prever en la UPTC, debido a las limitaciones de personal con el que cuenta para esta función. Para el 27,5 % de los entrevistados en la UNAL y el 29,5 % de la UPTC, el apoyo pedagógico es suficiente. Lo anterior muestra una percepción similar hacia la asistencia pedagógica en ambas instituciones.

La infraestructura en TIC para la docencia según la opinión de los docentes

A través de la encuesta se preguntó a los docentes sobre cómo consideraban la infraestructura en TIC que les ha venido ofreciendo la universidad para sus labores docentes (computadores, aulas de informática, conexión a internet, aula virtual, contenidos virtuales, licencias de *software*, entre otras)[96]. En ambas instituciones los resultados mostraron cinco categorías emergentes. Esta pregunta fue contestada por 471 docentes de 523 en la UNAL y por 391 profesores de un total de 427 en la UPTC.

A continuación, se presentan los análisis por instituciones y posteriormente de forma comparada.

96 Fue una pregunta de tipo abierto, analizada por el autor a través de categorías emergentes utilizando Atlas TI.

Tabla 21. Consideraciones de los docentes encuestados en la UNAL sobre la infraestructura en TIC que les ha ofrecido la universidad para sus labores docentes.

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
Opiniones sobre la infraestructura en TIC en general	Adecuada o aceptable	154	• "La universidad realiza grandes esfuerzos por avanzar paralela a los desarrollos tecnológicos y su aplicación en la enseñanza y aprendizaje" • "Siempre ha estado a la vanguardia" • "Son de punta, pero requiere programación académica en las asignaturas" • "En general, buena. Pero de escasa importancia para mi área de trabajo" • "En general creo que son adecuadas, pero al menos en mi caso, (...) no las utilizamos adecuadamente, y no buscamos asesoría" • "Adecuado al presupuesto de una universidad en un país en desarrollo" • "Es apenas básica" • "Apropiada pero subutilizada" • "El servicio que se presta es de calidad" • "Hay excelentes recursos, pero el acceso es limitado" • "Quizá es importante que haya mejores dotaciones en las sedes de frontera" • "No todos los salones están adecuados" • "Dado el alto número de personas que la utiliza, resulta insuficiente en algunas épocas del semestre" • "Falta de tiempo para aprovechar los recursos"
	Insuficiente o deficiente	99	• "Es insuficiente relacionada con la demanda" • "Se hace lo que se puede, pero está lejos de lo deseable" • "No encontramos suficientes recursos en la UN, nos valemos más de recursos propios" • "Bastante limitada, pocos salones cuentan con estas tecnologías" • "Creo que se deberían destinar más y mejores recursos para la infraestructura en TIC" • "Insuficiente y precario en comparación con otras universidades en las que he trabajado"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
			• "Insuficiente para los estudiantes" • "Creo que es insuficiente y que no tiene en cuenta que es alto el número de docentes de vinculación ocasional" • "Muy estándar, no adecuadas para los casos específicos de las carreras" • "Es necesario solicitar a los estudiantes sus propios equipos o que realicen las actividades en casa" • "La mayoría de los salones carecen de equipos (…) Se pierde mucho tiempo instalando los equipos en el salón de clase" • "Deficiente porque en Medicina (clínicas) la gran mayoría de nuestras actividades son en los hospitales y allí la presencia de la UN es difícil"
Opiniones positivas sobre la infraestructura en TIC	Ha venido mejorando y fortaleciendo	52	• "Ha mejorado notablemente con respecto a hace 5 o 10 años" • "Ha mejorado con el tiempo, pero los avances de las TIC hacen que las inversiones no sean suficientes" • "Aún no es suficiente para la demanda de actividades docentes y para la cantidad de estudiantes en los cursos (que cada vez es mayor)"
	Salas o equipos adecuados	13	• "Las aulas se han dotado, falta usarlas de manera correcta" • "Aulas de informática: adecuadas (uso estudiantil)"
	Aula virtual adecuada	13	• "La UN tiene buena infraestructura por educación virtual" • "La UN virtual ofrece muy buen apoyo" • "Mejorar los cursos virtuales y hacer mayor cantidad de cursos virtuales" • "Blackboard es una buena herramienta, sin embargo aún pueden mejorarse algunos usos como subida de videos y un chat" • "Aula virtual: buen servicio" • "Existe (…) una aplicación de Blackboard para (…) celular, (…) no pude instalarla (…) debido a que la universidad no posee esa licencia"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Existe disponibilidad de la infraestructura	13	• "Muchas veces no aplica para el uso y no hay suficiente tiempo para usarlas" • "Aun cuando hay salas de computación que eventualmente se pueden usar, desconozco el procedimiento para realizar esa gestión" • "La universidad lo ofrece, pero está desaprovecha por parte de nosotros los docentes. De pronto (…) porque al ser docentes de medicina estamos en los hospitales y no en la universidad" • "Tenemos un salón equipado, solamente tenemos acceso una vez a la semana"
	Servicio de internet adecuado	13	• "Solo uso la comunicación vía internet, la cual es buena"
Fallas en la infraestructura en TIC o situaciones técnicas	Fallas red o servicio de internet	44	• "No se puede trabajar mucho desde la universidad y al profesor le toca trabajar mejor desde su casa con servidores privados y servicios de internet que este paga de su bolsillo" • "Hay problemas graves de conectividad en las sedes de presencias nacional (…)" • "Hay aumento en la cobertura de wifi y jornadas para facilitar conexiones" • "Debe potenciarse" • "La conectividad wifi en la Facultad de Odontología es prácticamente nula, lo que imposibilita el desarrollo virtual de las asignaturas" • "A veces la conexión inalámbrica de nternet no funciona bien, sobre todo cuando hay muchos estudiantes montados en la inalámbrica"
	Fallas o falta de red inalámbrica	12	
	Aulas y computadores no son suficientes	10	• "El sobrecupo en los cursos afecta las dinámicas de los temas por falta de espacio y equipo"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Fallas aula virtual	8	• "Herramientas como Blackboard no están disponibles a tiempo" • "Intenté usar la plataforma Blackboard, pero por otras razones técnicas y de asistencia técnica fue imposible" • "Aunque la plataforma Blakboard (…) ofrece grandes beneficios (…), su funcionamiento no ha sido satisfactorio, especialmente en el aspecto técnico del videochat y servicios" • "El mantenimiento de los cursos virtuales requiere gastar mucho tiempo en citas y reuniones para explicar y anexar el curso para los estudiantes. Además, para los estudiantes es muy variable el acceso a estos, con largos periodos de espera, y se vuelven accesibles cuando van acabando el curso" • "Se requiere mayor acompañamiento para las aulas virtuales" • "El aula virtual presentó un problema este semestre"
	Mantenimiento y soporte a la infraestructura	15	• "Los elementos están, pero a veces la oportunidad en la solución de problemas no es buena" • "No le dan un computador a los profesores y ni siquiera le dan soporte si uno lo compró, porque no es de la universidad" • "En las aulas, en algunos casos, los computadores no se encuentran en perfectas condiciones, están desactualizados o sin mantenimiento"
	Difícil acceso	5	• "Aunque hay computadores, no hay disponibilidad inmediata o cuando se necesite" • "Es difícil acceder a ciertos recursos como aula de informática, cuando las materias dictadas no parecen requerirlo. Es decir, porque hay un paradigma sobre qué materias los necesitan y cuales no" • "Debido a mi categoría de profesor de cátedra, la universidad no se ha preocupado porque los docentes como yo tengan acceso a nada relacionado con la infraestructura en TIC"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
Sugerencias sobre la infraestructura en TIC	Actualización de infraestructura	24	• "Obsoleta, por la forma lenta como hay que tramitar reposición de equipo (5 años) promedio. La red interna requiere actualización" • "Desafortunadamente, la tecnología avanza más rápido que las posibilidades de la universidad. Siempre hay obsolescencia"
	Puede mejorar	12	
	Falta capacitación	14	• "Muy poco aprovechamiento porque no hay capacitaciones efectivas (o son muy teóricas o son muy breves)" • "Falta de participación en cursos de formación y actualización en herramientas informáticas" • "La capacitación en uso de aulas y contenidos virtuales no alcanza al público que realmente la necesita" • "Faltan más metodologías y/o estrategias para entrenar a los profesores en su uso" • "Falta, y más aún en formación y acompañamiento a los docentes" • "Sin la capacitación y motivación correspondiente es difícil aplicar estas herramientas a la enseñanza, o al menos para mí lo es"
	Falta difusión	9	• "Aún los docentes desconocen las herramientas y los recursos que existen y que nos puede ofrecer el aula virtual"
Otras opiniones sobre la infraestructura en TIC	Opiniones licencias de *software*	35	Algunos solicitan licencias de *software* específicos, otros opinaron sobre la renovación o actualización. • "Las licencias para *software* básicos son buenas, aunque algunos *software* son asignados solo a algunos profesores sin criterios claros para tal hecho" • "Se requiere más inversión" • "Software sigue tocando conseguirlo pirateado o libre" • "Hay limitantes en cuanto a licencias" • "Las licencias de *software* en la UN son según la ley y con los convenios con Microsoft y otros, los profesores podemos acceder a *software* con licencia"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
			• "A nivel de los departamentos, la mayoría de computadores y de *software* de uso tanto común como especializado han sido conseguidos con recursos propios de los departamentos o a través de proyectos de investigación. Convenios que ha establecido la universidad con algunas empresas como Microsoft, específicamente el Campus Agreetment han sido de gran utilidad para las labores docentes al facilitar la adquisición de licencias para *software* de uso cotidiano a bajos precios y considero que deberían continuar" • "Varias licencias de *software* son de versiones obsoletas o han caducado, no se consulta a los docentes para decidir qué tipo de *software* es importante licenciar" • "Soporte para *software* es regular" • "*Hardware* desactualizado frente a *software* licenciado" • "Las licencias son restringidas a ciertos *software*" • "Licencias especializadas en la cantidad necesaria" • "Da acceso a contenidos con las licencias institucionales" • "El *software* era el adecuado para mis clases" • "Avanzar en la consolidación de plataformas de *software* libre que suplan las necesidades de nuestra comunidad específica"
	Equipos para uso docente	14	Algunos manifestaron que la universidad no les brinda computador o que se requiere mayor número de equipos. • "Los docentes tenemos unos equipos (CPU) obsoletos. Casi todos tenemos nuestro portátil" • "Dotación de computadores para profesores no cubre todas las necesidades" • "Con respecto a computadores es muy limitada, en su mayoría son recursos del docente" • "La universidad no le suministra a los docentes su computador, en ocasiones se debe adquirir de forma individual y particular" • "No ofrece o lo hace con equipos viejos"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Recurso humano	3	• "El apoyo técnico es deficiente (el personal encargado de hacer los enlaces externos para videoconferencias no parece estar suficientemente capacitado)" • "El asistente encargado no está disponible para abrir los salones" • "Sin apoyo logístico"
	No tienen conocimiento	13	Debido a que no utilizan las TIC o no lo hacen regularmente o algunos desarrollan su docencia por fuera de la ciudad universitaria.
	Políticas en TIC	12	• "La universidad tiene como política la implementación de las TIC" • "La universidad permanentemente introduce programas y dotación de estructura tecnológica a la cual todos debemos responder y eso lleva a que sea necesaria la capacitación" • "No hay una política institucional de uso de herramientas libres" • "Deben asignarse recursos para su desarrollo permanente" • "El apoyo de la universidad es muy deficiente en la facultad" • "Pero se requiere un plan de desarrollo estratégico" • "No hay una política de actualización y renovación, sino que cada docente debe 'pelearse' sus recursos" • "Falta un poco de capacitación y apoyo de algunas directivas que no consideran una buena opción el uso de TIC, sino que creen que lo mejor es la clase tradicional" • "Se nota el interés por parte de la Facultad por tener una buena infraestructura" • "Falta involucrar y comprometer más a los docentes. Actualmente son compromisos individuales y en tiempo fuera de su asignación académica"

Tabla 21. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Bases de datos	4	• "Tampoco hay buenas bases de datos para investigación" • "Existen bases de datos que son muy importantes y de amplia consulta en el área de medicina para la búsqueda de material bibliográfico"
	Contenidos virtuales	8	• "El maestro tiene que comprar o bajar de internet lo referente al material (métodos, obras, textos, etc.) pues el departamento no ofrece mucho al respecto" • "Han abierto convocatoria para diseño de cursos y montaje de aula virtual (Moodle) con apoyo de diseñadores pedagógicos" • "Los materiales están pasados de moda (desde hace 5 años no se cambian los módulos)" • "Contenidos propios para el programa de inglés virtual ALEX virtual" • "Elaboré un curso virtual de electrocardiografía pero creo que es subutilizado" • "Los libros virtuales que he producido han sido sin apoyo de la universidad" • "Como estudiante de posgrado sí he tenido acceso a aulas virtuales y contenidos virtuales, con una buena experiencia"
	Dificultades de trámites	4	• "Poco a poco hemos logrado obtener por medio de convocatorias recursos para adquirir *software* y *hardware*, pero los procesos son lentos y engorrosos" • "Muchos trámites para cosas sencillas como instalar un *software* libre (solicitud de permisos, tiempos para instalar, la disponibilidad adecuada, etc.)" • "El esquema, sin embargo, es demasiado rígido, lento y burocrático" • "Los trámites administrativos han aumentado con las implementaciones de recursos digitales en la administración"
Total		603	

Fuente: elaborado por el autor.

Sobre la infraestructura para la docencia en la UNAL se encuentra una apreciación de adecuada o aceptable por parte de 154 encuestados, superando las apreciaciones de insuficiente o deficiente (99 encuestados). También se encuentra la percepción de que ha venido mejorando y fortaleciéndose (52 opiniones).

Tabla 22. Consideraciones de los docentes de la UPTC sobre la infraestructura en TIC que les ha ofrecido la universidad para sus labores docentes

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
Opiniones sobre la infraestructura en TIC en general	Adecuada o aceptable	85	Según algunas opiniones, la universidad proporciona una infraestructura en TIC buena, básica, suficiente y de fácil acceso, y que responde a las necesidades de uso corriente. Para otros, la infraestructura está subutilizada, se debe optimizar y promocionar. Para otros, las condiciones no son las mejores ya que son insuficientes en espacios, equipos, no son de calidad de acuerdo con la demanda de usuarios de la universidad. Otros la califican de falta de cobertura, avance lento, obsoleta debido a equipos e internet (que no permite instalar paquetes avanzados y afectan otros servicios), la falta de puntos de conexión, de salones audiovisuales y de videoconferencias, el difícil acceso para algunos y "no hay ambientes muy amables y motivantes para su uso". Un docente manifestó "no es adecuada y se presta para que los estudiantes se excusen para no cumplir sus compromisos". En la Facultad a Distancia, un docente opinó que falta apoyo e inversión en infraestructura en TIC en los CREAD.
	Insuficiente o deficiente	94	
Opiniones positivas sobre la infraestructura en TIC	Ha venido mejorando y fortaleciendo	17	Algunos resaltan logros diciendo: "cada semestre abre nuevas salas de informática, actualizan los computadores, amplían las conexiones a internet, trabajan el aula virtual (…), pero los colegas profesores y estudiantes se quejan porque falta ampliar todos esos servicios".

Tabla 22. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Salas o equipos adecuados	15	Algunos manifiestan que, si se solicitan las aulas virtuales o de informática o medios con anticipación no se tiene problema, aunque para otros las aulas "siempre están reservadas para los mismos docentes". Resaltan la labor de la Oficina de Educación Virtual, teniendo en cuenta los recursos escasos con que cuenta. Otros dicen que saben de la infraestructura en TIC y las capacitaciones, pero no están motivados a usarlas.
	Aula virtual adecuada	15	
	Existe disponibilidad de la infraestructura	7	
	Servicio de internet aceptable o adecuado	4	
Fallas en la infraestructura en TIC situaciones técnicas	Fallas red o servicio de internet	92	La principal dificultad manifestada fue de fallas de red o de servicio de internet[97] o mayor ancho de banda (conexión lenta), ya que sin esta se generan otros problemas de acceso al aula virtual, bases de datos y herramientas en línea. Otros hablan de falta de aulas de informática en determinadas escuela o escasez para algunos grupos grandes (de 30 o más estudiantes) o dificultades para el préstamo. Otros plantean la falta de puntos de conexión en los salones de clase y wifi[98]. En las fallas del aula virtual, hay opiniones acerca de que carece de inversión, de personal y actualización[99], caída del aula virtual. Otro opina que los procesos del aula deben ser más eficientes y que el mantenimiento se realice en labores académicas. También mencionan que los estudiantes se "quejan" en ocasiones del aula.

97 Un docente catedrático de la facultad a distancia manifestó que trabaja con su propio módem.

98 Con referencia a la Facultad de Salud fueron varias las opiniones sobre el aumento de computadores, internet y wifi en las instalaciones. Se debe recordar que esta Facultad tiene sede propia que no queda en la sede Central.

99 "En cuanto a la plataforma, se necesita un espacio de participación para la actualización de las actividades, es un problema cuando el profesor tutor no tiene en cuenta las otras sedes para actualización de fechas".

Tabla 22. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Aulas y computadores no son suficientes	38	Un docente expresó que hay virus en los computadores y otro opinó sobre mayor disponibilidad en las aulas de informática para docentes que no sean de esta disciplina. Para otro "es diferente la prestación de servicios de acuerdo con la contratación. Tienen mayores facilidades los docentes de tiempo completo, comparados con un catedrático" En cuanto a la existencia de páginas bloqueadas, dicen que algunas son de uso educativo o que se limitan las descargas de *software* (en ocasiones de tipo libre) que pueden apoyar procesos de aprendizaje.
	Fallas o falta de red inalámbrica	14	
	Fallas aula virtual	13	
	Fallas en salas de informáticas	3	
	Difícil acceso	8	
	Mantenimiento y soporte a la infraestructura	8	
	Páginas bloqueadas	18	
Sugerencias sobre la infraestructura en TIC	Actualización de infraestructura	33	Algunos recomiendan la actualización equipos y *software*, aunque las licitaciones en ocasiones son demoradas. Así mismo, que se pueden optimizar recursos (conectividad, espacios, difusión, motivación y cualificación). Se opinó sobre descarga académica de docentes para generar contenidos virtuales, ya que "en gran medida dependen del mismo profesorado". Otros opinaron sobre más capacitación a los docentes catedráticos y más comunicación sobre la infraestructura en TIC. Algunos solicitan equipos en TIC especiales de acuerdo con su disciplina.
	Puede mejorar	16	
	Faltan contenidos virtuales	9	
	Falta capacitación	9	
	Falta difusión	8	
	Equipos especializados	3	
	Mejorar bases de datos bibliográficas	2	
Otras opiniones sobre la infraestructura en TIC	Opiniones licencias de *software*	31	Las opiniones giran alrededor de su escasez y solicitud de *software* específicos dependiendo de la disciplina. Otro opinó que este tema no ha sido motivo de preocupación en la institución y que "requiere de mayor apoyo presupuestal". Otro habló de apoyar el *software* libre en la institución. Otros no saben sobre este tema.

Tabla 22. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Equipos para uso docente	15	Un docente opina que la universidad "descuida los lugares de trabajo de los docentes (sala de profesores)" y que "existiría más interés (hacia las TIC) si cada docente o cubículo fuera dotado de un computador". Un docente manifiesta como deficiencia "la necesidad de compartir los equipos de cómputo con 203 colegas más", por lo que algunos declaraon usar sus propios recursos y computador portátil. Otro afirmó que los estudiantes cuentan con mejor apoyo informático. Un docente de la Facultad a Distancia expresó que "la asignación de equipos de cómputo para cada uno de los docentes fue positivo".
	Recurso humano	11	En cuanto al recurso humano, un docente opinó que los servicios técnicos y pedagógicos son insuficientes y que hay demoras en las visitas de soporte técnico "y no se dan soluciones de fondo a los problemas". Para otro, "la oficina de educación virtual ofrece su apoyo de manera incondicional", aunque otro recomienda que funcione los fines de semana o en horarios accesibles para los catedráticos. Para otro debería ser más constante el acompañamiento a los docentes para implementar las TIC.
	No tienen conocimiento	12	Otros manifiestan desconocimiento. Puede ser por falta de interés.
	Políticas en TIC	5	Uno opina que "la universidad está fomentando bastante el uso de esta infraestructura y por lo tanto realiza los cambios pertinentes". Para otro, "aún no hay una cultura institucional para hacer uso de estos recursos y tampoco se les da la importancia requerida". Otro habla de "dificultades en el mantenimiento, actualización de los sistemas de cómputo y efectividad en la solicitud y uso de *software*". Otro manifiesta el apoyo recibido en este ámbito por parte de la Decanatura".

Tabla 22. (Cont.)

Categorías	Subcategorías	Frecuencia	Opiniones destacadas
	Las TIC para procesos docentes e investigación	2	Algunos opinaron que la infraestructura es adecuada para los procesos de investigación.
Total		587	

Fuente: elaborado por el autor.

La apreciación de insuficiente o deficiente (94 encuestados) superó levemente a la opinión de adecuada o aceptable (85 encuestados), con respecto a la infraestructura para la docencia en la UPTC. La percepción de que ha venido mejorando y fortaleciéndose obtuvo 17 opiniones. Las fallas de red o servicio de internet fueron mencionadas en 92 opiniones.

Tabla 23. Opiniones destacadas de los encuestados sobre la infraestructura en TIC para la docencia

Categoría	Subcategoría	Número de opiniones UNAL	Número de opiniones UPTC
Opiniones sobre la infraestructura en TIC	Infraestructura en TIC adecuada o aceptable	154	85
	Infraestructura en TIC insuficiente o deficiente	99	94
Opiniones positivas sobre la infraestructura en TIC	Ha venido mejorando y fortaleciendo	52	17
Fallas en la infraestructura en TIC	Fallas en la red o servicio de internet	44	92
	Fallas o falta de red inalámbrica	12	14
	Aulas y computadores no son suficientes	10	38
	Mantenimiento y soporte a la infraestructura	15	8
Sugerencias sobre la infraestructura en TIC	Actualización de infraestructura	24	33
	Puede mejorar	12	16

Tabla 23. (Cont.)

Categoría	Subcategoría	Número de opiniones UNAL	Número de opiniones UPTC
Otras opiniones sobre la infraestructura en TIC	Opiniones licencias de *software*	35	31
	Equipos para uso docente	14	15
	No tienen conocimiento	13	12
	Dificultades de trámites	4	--
	Páginas bloqueadas	---	18

Fuente: elaborado por el autor

La valoración de los docentes dependió de si la infraestructura en TIC que le ha venido ofreciendo la universidad ha cumplido con sus necesidades y expectativas. En la UNAL, 52 encuestados manifestaron que se ha venido mejorando y fortaleciendo; así mismo, son más los que tienen una percepción de esta como adecuada o aceptable (154 opiniones) que insuficiente o deficiente (99 opiniones), al contrario de lo que sucede en la UPTC (85 adecuada o aceptable y 94 insuficiente o deficiente).

Algunos manifiestan que la complementan con sus propios recursos (llevan su propio portátil, por ejemplo). Algunos pueden considerar la infraestructura en TIC como insuficiente o deficiente debido a que requieren de recursos especializados o perciben que se debe aumentar, actualizar u optimizar para hacerla más competitiva. Sobre licencias de software se destacan opiniones de algunos que solicitan licencias específicas, otros manifiestan que hay limitantes o escasez y otros opinan sobre su renovación o actualización.

Se deben fortalecer las acciones de difusión, motivación, capacitación y los ambientes físicos, el servicio red o de internet (44 opiniones en la UNAL y 92 en la UPTC), aumentar las aulas y computadores (38 opiniones en la UPTC) y contenidos virtuales para generar cambios en las actitudes docentes. Otro aspecto es analizar si la infraestructura soporta un uso masivo en el caso de que todos los docentes y estudiantes utilicen los servicios en TIC.

Conclusiones

Se analizó la infraestructura a nivel institucional, donde se evidenciaron los esfuerzos financieros en TIC de manera transversal (para el funcionamiento de toda la universidad), la evolución y el crecimiento del servicio de internet y la ampliación de red.

Se evidenció la adaptación de los servicios en TIC ofrecidos para los docentes por parte del proyecto de Universidad Virtual y la posterior DNSAV, lo que representa una apropiación de las TIC en la institución y, por ende, una ventaja de la UNAL frente a la UPTC.

Se analizó el apoyo humano en lo técnico y pedagógico, no solo desde las fuentes documentales, sino también desde la autopercepción de los docentes, a través de las opiniones recogidas mediante una encuesta estratificada por facultad de las sedes centrales (Bogotá y Tunja), que muestran la evolución y el crecimiento de la infraestructura en TIC en las universidades y que evidencia cómo se han venido preparando para apoyar los procesos educativos.

Algunas universidades pudieron haber invertido en infraestructura en TIC con el fin de competir en un mercado de venta de servicios y ampliación de la cobertura a través de la educación virtual, entre otros, como parte de la mercantilización de la educación y la necesidad de atraer recursos para hacer autosostenibles a las universidades. La preparación o improvisación para implementar la educación remota de emergencia por COVID -19, años después de este estudio, dependió en parte de las visiones y decisiones adoptadas por las instituciones educativas con respecto a la infraestructura en TIC.

Bibliografía

Acuerdo 038 de 2001 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (sitio web) 1 de diciembre de 2023, http://www.uptc.edu.co/secretaria_general/consejo_superior/acuerdos_2001/Acuerdo_038_2001.pdf

Archivo central de la UPTC y Archivo de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC.

Archivo de la Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales de la Universidad Nacional de Colombia.

Banco Interamericano de Desarrollo. *Un nuevo impulso para la integración de la infraestructura regional en América del Sur*. 2000. http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=33036663

Bates, Tony. *Cómo gestionar el cambio tecnológico: estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

Bello Pérez, Fredy Orlando y José Suspes Cipamocha, "Análisis, diseño y desarrollo de los módulos de administración de usuarios y de contenido como parte del sistema de universidad virtual en la UPTC". Trabajo de grado Facultad de Ingeniería, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, 2003

Comisión Nacional para la Sociedad de la Información (CNSI), Comité de Infraestructura de TIC San Salvador. *Infraestructura de TIC nacional y regional*, 2006. https://docplayer.es/69252954-Comite-de-infraestructura-de-tic-infraestructura-de-tic-nacional-y-regional.html

Cresencio Huertas Campos, Director Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales, marzo 2012.

Diana Rocío Plata Arango, Coordinadora del Grupo de Organización y Sistemas UPTC, febrero 2012.

Entrevista a Edgar Nelson López, Director de la Oficina de Educación Virtual de la UPTC, octubre 2012.

Garrison, Donn Randy y Terry Anderson. *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro, 2006.

Gómez Gómez, María Alejandra y Catalina Martínez Saldarriaga. "Caracterización del mercado de acceso banda ancha a internet en Colombia. Período 2000-2008". Trabajo de grado Programa Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, Universidad

Católica Popular del Risaralda, 2010. https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/1506

Lezama, José Oswaldo. "Filosofía, organización y datos estadísticos del programa universidad virtual de la Universidad Nacional de Colombia". *Revista de la Oficina Nacional de Planeación, Universidad Nacional de Colombia*, n.os 7 y 8 (2003): 55-116.

Piedrahita Plata Francisco y López García, Juan Carlos. *Un modelo para integrar las TIC al currículo escolar*. Cali: Universidad ICESI, 2008. https://eduteka.icesi.edu.co/modulos/8/234/132/1

Resolución de Rectoría 334 del 10 de abril de 2007 de la Universidad Nacional de Colombia, (sitio web) 11 de abril de 2013, http://www.pregrado.unal.edu.co/download/funciones-dnppre/

Revista de la Oficina Nacional de planeación n.° 13. Universidad Nacional de Colombia. Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia, 2007.

Revista de la Oficina Nacional de planeación n.° 14. Universidad Nacional de Colombia. Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia.

Revista de la Oficina Nacional de planeación n.° 15. Universidad Nacional de Colombia. Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2009.

Revista de la Oficina Nacional de planeación n.° 16. Universidad Nacional de Colombia. Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2010.

Royero, Jaim D. "Del e-gobierno a la e-universidad: una visión desde América Latina". *RUSC, Universities and Knowledge Society Journal* 4, n.° 2 (2007): 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231004

Standage, Tom. *El futuro de la tecnología*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Media, 2008.

Universidad Nacional de Colombia. *Acreditación Institucional. Resumen de autoevaluación. Vicerrectoría Académica.* Bogotá: UNAL, 2008. http://goo.gl/AeiWRU

Universidad Nacional de Colombia. *Informe de gestión 2009. Facultad de Ciencias Económicas - Sede Bogotá*. Bogotá: UNAL, 2010. http://www.fce.unal.edu.co/media/gestion/gestion2009.pdf

Universidad Nacional de Colombia. *Informe de gestión año 2011 sede Bogotá. Vicerrectoría de Sede*. Bogotá: UNAL, 2011. http://www.bogota.unal.edu.co/fcm/Direccion/Vicerrectoria/Informes_de_Gestion-169

Universidad Nacional de Colombia. *Informe de gestión segundo semestre 2006. Oficina Nacional de Planeación.* Bogotá: UNAL, 2007. http://www.onp.unal.edu.co/ ADMON_LONP/ADJUNTOS/20130227_111207_INFORME_DE_GESTION_2006(II).pdf

Universidad Nacional de Colombia. *Por una Universidad moderna, abierta y participativa. Plan Global de Desarrollo 2007-2009.* Bogotá: UNAL, 2006. http://planeacion.manizales.unal.edu.co/fileadmin/user_upload/plan_global_de_desarrollo_2007_2009.pdf

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Rectoría, Informe de gestión. 2008. (sitio web) 1 de diciembre de 2013, http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/universidad/documentos/RECTORIA_NFORME_GESTION_2008.pdf

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Plan estratégico para incorporación educativa de TIC*. Tunja: UPTC, 2010. http://virtual.uptc.edu.co/planestic/plan_est_tics_uptc_ev.pdf

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Pliego de condiciones de la Licitación Privada No. 001 de 2009*. Tunja: UPTC, 2009. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/admon_grupo_bienes/contratacion/licitaciones_privadas

www.eltiempo.com, Notas de la UPTC. (sitio web) 13 de septiembre de 2010. http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-721641

www.gerencie.com, Computadores excluidos de Iva. (sitio web) 18 de julio de 2012, http://www.gerencie.com/computadores-excluidos-de-iva.html

6 CAPÍTULO SEIS

La etnoeducación en las etnias inga y cofán del Putumayo, 1975-2000[1]

Margoth Guzmán Munar[2]
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Grupo de investigación HISULA – UPTC
https://orcid.org/0000-0003-0483-1920
munar6@gmail.com

"Sabemos o (creemos saber) que la historia es una perpleja red incesante de efectos y causas; esa red en su nativa complejidad es inconcebible, no podemos pensarla sin acudir a nombres de naciones. Además, tales nombres son ideas que operan en la historia, que rigen y transforman la historia".
Jorge Luis Borges

Introducción

Desde los años 70 en Colombia se gestó un proceso democrático en la educación, a través de la búsqueda y promoción del cambio educacional con actividades que le son propias como la investigación y la experimentación, y con el apoyo de actores y organizaciones sociales involucradas en las transformaciones. Este propósito se acentuó y se hizo vital a partir de la defensa de los valores y principios de la dignidad humana que han sido tan gravemente violados; para ello se requería propiciar espacios para la participación de diversas voces, producir cambios en las culturas hegemónicas o autoritarias en la escuela y acumular capital cultural

1 Estudio que se realizó en la línea de Historia de la Educación Latinoamericana en el Grupo de Investigación de Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, en la UPTC-RUDECOLOMBIA, durante los años 2001 a 2005.

2 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Actualmente, docente de la Maestría en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

con el fin de introducir propuestas de transformación de las estructuras educativas, desde la diferencia y el derecho a la educación.

En efecto, el cambio que se ha venido dando en la etnoeducación ha demostrado que no es posible afianzar la justicia social en el país, si no se forma través de un proceso intencionado a quien se dirige, si no se es capaz de reconocer al sujeto que se construye en una escuela como sujeto de aprendizaje desde su propio entorno cultural. Es así como la recuperación del sujeto aparece como la tarea central de una educación propia dentro de la diversidad.

Contexto

Colombia es un país multiétnico y pluricultural con diferenciaciones sociales, culturales y lingüísticas muy precisas; con realidades específicas que exigen indagar sobre la diversidad que se gestó dentro de las comunidades, para la construcción de conceptos acordes a los problemas socioculturales, puesto que un planteamiento educativo desde lo propio debe tomar en cuenta estos problemas.

Los ingas o mitimaes

Es una comunidad que heredó la civilización inca, se encuentra en el departamento del Putumayo en el sur del país e incluso traspasa la frontera, no solo del Ecuador en Sucumbíos, sino en Venezuela donde hay una población aproximada de 2000 ingas, y en Panamá donde hay 500 aproximadamente. La mayoría de los ingas se establecieron en el Bajo Putumayo, organizados políticamente en diversos cabildos en los municipios de Santiago, San Andrés, San Francisco, Mocoa, San Miguel y en Valle del Guamuez, en el suroccidente del Caquetá, la Bota Caucana y en Aponte (Nariño).

La mayoría de la población habitaba en el Alto Putumayo, es decir, en la sierra, pero luego se dispersaron hacia otros lugares, por la medicina tradicional o por razones comerciales. Situación que les ha permitido sobrevivir hoy día y dejar dividendos en la compra de terrenos que en otros tiempos les usufructuaron.

El territorio de los ingas está conformado por espacios cósmicos, que para ellos representan al hombre ligado como parte de la naturaleza y a la cual debe administrar con inteligencia y disfrutarla con reverencia sin sentirse al margen de ella, pues es parte de esta. La naturaleza está llena de secretos y poderes, en un presente vestido de piedra, montaña, árbol, estrella, río, amanecer, y solo espera que el hombre esté ahí, desgranando la vida, aportando vibraciones que ha adquirido en su larga tradición histórica.

Pueblo cofán o los habitantes del río

Los cofanes o habitantes del río (porque el río es esencial para su existencia) trabajan en él, obtienen parte de su alimento, se desplazan de un lugar a otro; viven en las riberas de los ríos San Miguel, Putumayo y Guamuez, en el Bajo Putumayo. Coexisten con sus vecinos cofanes de Ecuador, a través de relaciones de carácter social y cultural, pues allí se encuentran parientes que visitan con frecuencia. Cuentan con una población de 1143 habitantes, establecidos en 11 comunidades, distribuidas así: "Santa Rosa de Sucumbíos, el Diviso, Jardines de Sucumbíos, San José, Rancherías, Santa Rosa del Guamuez, Yarinal, Afilador Campo Alegre, Nueva Isla, Villa Nueva y Bocanda de Luzón"[3].

Desde la conquista y la colonia los cofanes han sufrido procesos de coerción, enfermedades, epidemias, explotación, maltrato y sometimiento; fenómenos que prácticamente los han diezmado, pues de acuerdo con los relatos de las profesoras de la región, los cofanes eran más de 15000[4] antes de la llegada de los españoles y para el año 1998 prácticamente había desaparecido el 88 %. Aquí, los procesos de colonización han sido más fuertes debido a que la penetración de la cultura occidental por medio del adoctrinamiento de la Iglesia, el narcotráfico, la entrada de colonos venidos de todas partes por la presencia de compañías petroleras, la explotación de productos extractivos, la incursión de las guerrillas, los paramilitares, el conflicto armado (con todas las secuelas que dejó), han hecho que la vida les cambiara considerablemente, ocasionando el

3 "Plan de vida del pueblo cofán" (Bogotá, Colombia, 2002). Ministerio de Cultura (Mincultura). 62.

4 Alicia Chapal (Profesora), entrevistada en el municipio de Puerto Asís, Colombia, junio de 2004.

rompimiento del modelo socioeconómico de la comunidad, la pérdida de tradiciones culturales y del territorio.

La cultura espiritual es el legado oral de sus mitos y tradiciones, que están engranados al conocimiento práctico detallado y bastante completo que tiene el indígena de su hábitat; es decir, con la naturaleza, de esta manera:

> Los animales que tienen injerencia en su vida diaria aparecen continuamente en sus mitos de una u otra forma. Estos mismos animales presentan diferentes asociaciones y simbolismos que reflejan la honda preocupación de los indígenas para con esta fuente de alimento, de energía, de vida que es parte esencial del gran circuito procreativo de la biosfera. Se concibe la energía como una cantidad limitada en un circuito cerrado al que hay que mantener en equilibrio. Si el hombre desperdicia esa energía está poniendo en peligro la existencia de la sociedad, puesto que esa energía desperdiciada no llega a los animales disminuyendo su capacidad procreativa y por lo tanto disminuyendo la fuente de energía para el hombre. De ahí que se formulen una serie de normas estrictas que aseguren el mantenimiento del equilibrio biótico pues se conoce la capacidad de consumo ilimitada de la sociedad y su tendencia a la explotación puramente extractiva y parasitaria[5].

Su entorno cósmico va ligado al equilibrio dinámico logrado entre los nativos del bosque amazónico, y su medio ecológico es el resultado de la experiencia y el conocimiento de generaciones.

> Este equilibrio es un equilibrio precario, hay muchas limitaciones impuestas por el medio y la posibilidad de una catástrofe, si no se respeta el equilibrio es inminente. La injerencia de factores externos ha producido descompensaciones críticas en la ecología Amazónica y así el blanco ha trastornado esta incierta armonía que dista de ser edénica y que es más bien relativamente determinante e impositiva[6].

5 E. Tobar y D. Pérez et al., *Pueblo cofán. Los navegantes de río Putumayo, Primera Expedición Botánica Medicinal*. (Bogotá, Colombia: Fundación ZIO-A'I "Unión de Sabiduría", Instituto de Investigación de Recursos Biológicos, 2004), 86.

6 "Informe sobre problemas de la colonización del Putumayo". Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. (Bogotá, Colombia: IGAC, 1993). 2.

Esta comunidad ubicada en el sur del país se encuentra alejada de la metrópoli. Al mencionar el departamento del Putumayo se evocan situaciones de conflicto, puesto que esta región ha sido azotada por la violencia desde la conquista hasta hoy. Es allí donde surge el objeto de estudio, el cual llevó a la discusión permanente de los contenidos teóricos y prácticos que deben ser examinados dentro de la educación indígena, en una dinámica social, productiva, cultural y política.

En un mundo de creciente globalización, en que los conocimientos desempeñan un papel fundamental en las relaciones de poder al ritmo de las innovaciones permanentes de la revolución científico-técnica, con relación a los saberes, informaciones, imágenes, símbolos, culturas, valores, ideologías, representaciones, entre otros, se han generado procesos de aculturación; por ello, los indígenas han tenido que organizarse desde el seno de sus comunidades para trabajar por la defensa y autonomía de su territorio, por una educación propia que salvaguarde su lengua, tradiciones y cultura.

En este contexto se implementaron políticas de Estado para las poblaciones indígenas. A finales de los años 70 se publica el Decreto 1142 de 1978, con el propósito de brindar condiciones mínimas para la recuperación o afirmación de las diferentes identidades étnicas. Se partió del encuentro de dos mundos con características y necesidades particulares, donde el poder de Occidente eclipsó los destellos de los conocimientos de América. Por eso, es imposible negar o desconocer la historia si se quiere construir el conocimiento, y la resistencia aún se vislumbra en los contextos para dar fuerza, valor y significación a lo que subyace en las comunidades indígenas del Putumayo.

Problemática

Lo anterior generó el interés particular por indagar sobre el proceso de una nueva concepción educativa en las comunidades inga y cofán en el departamento del Putumayo. Se trató de complementar lo intuido con un proceso riguroso y sistemático de observación y reflexión; así se llegó al planteamiento de esta pregunta: ¿cómo incidió la etnoeducación en la dinámica de cambio de las comunidades inga y cofán del departamento de Putumayo?

Para responder fue necesario hacer un recorrido, que consistió en describir el estudio y acudir a preguntas que permitieron orientarlo, trazando objetivos, un método, análisis y una cuidadosa revisión bibliográfica que mostró el estado del tema, así como la producción textual y la metodología de la historia social sobre la etnoeducación.

En coherencia con el estudio se formuló como objetivo general: describir los factores culturales, educativos y políticos que incidieron en la dinámica de cambio de las comunidades inga y cofán. Para conseguirlo se identificó si la etnoeducación produjo cambios en la historia comunitaria mediante la cotidianidad individual y colectiva en la escuela; así mismo, se analizó la influencia de los procesos etnoeducativos en el cambio de la identidad de las comunidades; y finalmente se determinó de qué manera las acciones extraescolares inciden en el desarrollo de esta nueva concepción etnoeducativa en dichas comunidades.

La etnoeducación en Colombia

Antecedentes

Desde la llegada de Cristóbal Colón en 1492 a una isla caribeña que denominó La Española, hecho conocido como "el descubrimiento de América", y durante los periodos de la Conquista y la Colonia que comprenden los siglos XVI, XVII y XVIII, hasta la época actual, los grupos étnicos, primitivos pobladores, dueños de estas tierras, han sufrido un proceso de trasgresión, violación, bandolerismo, pillaje, coerción social y dominación, que ha significado la pérdida de su territorio, el desmembramiento de su cultura, la servidumbre ideológica y, en la mayoría de los casos, su extinción. En este contexto se inicia la educación indígena, entendida desde los parámetros de Occidente, que en su fiebre colonizadora implementaron los europeos desde el mismo momento de su llegada a América, básicamente a través de la evangelización[7]. Luego, en 1564, Andrés Díaz Venero de Leiva, presidente de la Nueva Granada, dispuso en una real cédula instalar escuelas de enseñanza para

7 Cruzada evangelizadora, que no solo quería ganar almas para los Reyes Católicos, sino trasmitir valores y formas de ver el mundo completamente ajenas a la cosmovisión de los pueblos encontrados. Así, muchas compañías religiosas llegaron al "Nuevo Mundo" con el encargo de enseñar la religión católica y el castellano.

niños hijos de caciques e indios principales, con la orden de apartarlos completamente de sus comunidades.

Este proceso continúa con contratiempos y con el incesante desmedro de la cultura autóctona de las comunidades, hasta que, en 1824, en la naciente república, se expide la Ley 30 sobre Educación Indígena en Colombia, en la que "hay limitaciones conceptuales y no se fijaron criterios que permitieran proyectar una verdadera política educativa para las comunidades indígenas"[8]. La escuela occidental para los amerindios siguió siendo una institución ajena, en la que el preceptor era una persona extraña, que no conocía ni se interesaba por saber, valorar la cultura o el contexto en el cual desarrollaba su labor. Generalmente, estos preceptores "aplicaban conceptos desconectados de la realidad que se vivía, lo que conllevó a [*sic*] conflictos interculturales"[9].

Hacia 1920 el Estado colombiano delegó totalmente en las misiones católicas la tarea de educar a las etnias indígenas, financiando con el 10 % del presupuesto nacional los gastos que demandaba esta tarea. Lógicamente, las misiones eran constituidas por españoles, franceses, alemanes, ingleses y suizos[10]. Por esta época se inician las luchas indígenas por reivindicar su derecho a una educación propia[11], una escuela indígena multilingüe, teniendo como adalid a Manuel Quintín Lame, voz rebelde que condujo la confrontación de acuerdo con la cosmovisión amerindia. Decía Quintín Lame: "Mi pensamiento es el de un hijo de la selva, que lo vio nacer, que se crio y educó debajo de ella, como se educan las aves

8 "Lineamientos Generales de Educación Indígena". Ministerio de Educación Nacional (Bogotá, Colombia: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987). 6.ª ed. 18.

9 Fernando Romero, "La educación indígena en Colombia 1970- 2000.". *Diálogos Educativos* N° 3 (2000), 81-90.

10 Sacerdotes que dieron prioridad a la evangelización y a la instrucción de los niños, labor que desarrollaron aplicando metodologías y preceptos occidentales, ya que se les otorgó total libertad y autonomía en la conducción de este proceso. Este esquema se conoce como educación contratada y prevalece prácticamente hasta finales del siglo XX.

11 Se utiliza *educación propia* como sinónimo de etnoeducación. En este sentido: "La educación propia es la educación de nosotros mismos como indígenas, está dentro de nuestra cultura indígena, es el reconocimiento del legado que los Mayores dejan para los hijos. Es la sabiduría y enseñanzas para educar de acuerdo con la cosmovisión y a la lengua nativa". Programa de Educación propia del pueblo Cofán y los Cabildos indígenas del Valle del Guamuez y San Miguel. Putumayo, Colombia. Fundación ZIO–A`I, mimeógrafo.

para cantar"[12]. Estas reivindicaciones ganan espacio y las etnias indígenas comienzan a tener reconocimiento en el escenario nacional.

Experiencias y diagnósticos

En la década de los 70 en Colombia, al igual que en América Latina, se reconoce la necesidad de una educación para las comunidades amerindias desde su propia cultura, proceso que se dio gracias a las luchas cumplidas en las décadas anteriores, y en contra o en muchos casos a expensas de la escuela oficial y religiosa que antes había sido promovida por el Estado y la Iglesia. Es así como en 1971 seis cabildos de la comunidad Páez, una de las más grandes del país, conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización que presenta un programa que retoma aspectos del ideario de Quintín Lame, como la recuperación de las tierras en manos de los terratenientes, consolidación del cabildo indígena, afirmación de los valores, costumbres, tradiciones e historia propia. Así mismo, se exigió la formación y el nombramiento en las escuelas de profesores que enseñaran de acuerdo con las necesidades de cada comunidad y en sus respectivas lenguas.

En el artículo 3 del Decreto 1741 del 30 de agosto de 1973, en el Gobierno de Misael Pastrana, se establecen tres principios básicos para orientar el desarrollo de la educación indígena: 1) se reglamenta la enseñanza bilingüe; 2) se estructuran programas acordes a la idiosincrasia indígena, respetando sus valores culturales y 3) se desarrollan calendarios lectivos ajustados al sistema de vida de la población indígena[13]. Y por primera vez se vislumbra lo que dos décadas después se conocerá como etnoeducación[14].

Hacia 1977, el esquema de educación contratada administraba en el nivel de básica primaria unos 779 establecimientos, que representaban el 5,7

12 Manuel Quintín Lame, *Los pensamientos del indio que se crio dentro de las selvas colombianas.* 1918, 17.

13 "Decreto 1741 de 1973. Por el cual se dictan normas sobre las corporaciones y fundaciones constituidas para desarrollar actividades relacionadas con las comunidades indígenas". Diario Oficial del Congreso de la República de Colombia. Año XC. N. 33934. 21 de septiembre, 1973, 1.

14 Lo que generó que en 1976 se expidiera el Decreto Ley 088, en donde el Estado se refiere a la necesidad de que la educación de las comunidades indígenas tenga en cuenta la realidad antropológica y fomente la conservación y divulgación de sus culturas autóctonas.

% en los departamentos, el 18,2 % en las intendencias, y el 40 % en las comisarías; en secundaria atendían 76 establecimientos, que representaban el 5,6 % en los departamentos y el 60 % en las intendencias, siendo en este nivel poco significativo el porcentaje en las comisarías. Estos indicadores permiten decir que, a pesar de las luchas y reivindicaciones de las etnias, los efectos reales de la legislación y normativa a favor de una educación propia no tuvieron gran impacto, o bien porque la política educativa aún no estaba clara o porque no se aplicó con la diligencia debida.

Posteriormente se expide el Decreto 1142 de 1978, por medio del cual se reglamenta el artículo 11 del Decreto Ley 088 de 1976[15], contemplando, entre otras cosas, que la educación indígena debe estar de acuerdo con las características culturales y necesidades de las comunidades indígenas y que estas participen en el diseño de los programas educativos; que la alfabetización se haga en lengua materna, estableciendo criterios para la selección y formación de maestros indígenas.

El CRIT[16] (Consejo Regional Indígena del Tolima) y otras agrupaciones indígenas conforman en 1982 la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), pensada como una gran "Maloka" de las etnias indígenas del país, en donde se concretan muchos de los planteamientos y aspiraciones del proceso de lucha y organización indígena en Colombia. El programa de la ONIC respecto a la educación contempla la defensa de la historia, cultura y tradiciones indígenas; la educación bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas; y programas educativos que enfaticen en las costumbres, la historia propia y la enseñanza de la lengua materna.

Cabe destacar que durante este periodo en Colombia y en América Latina se emplearon indistintamente los conceptos de "educación indígena" o "educación propia" y "educación bilingüe". Por ejemplo, el Consejo

15 Este decreto es de gran importancia, por cuanto puede decirse que en él por primera vez se reglamentó en forma clara la educación indígena en Colombia.

16 La organización de las etnias sigue su ruta y en 1980 se organiza el Primer Congreso Nacional del CRIT, es decir, del Consejo Regional Indígena del Tolima, organismo conformado por indígenas pijaos y coyaimas, reunión en la que prácticamente expulsan al Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y otras instituciones que no eran acordes a los cambios que se estaban presentando en la educación indígena, y que en ocasiones habían bloqueado el cumplimiento del Decreto 1142. Surge en 1990 el *1er Congreso Nacional Indígena en Bosa D.C.*

Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Escuela Normal del Mitú y algunos grupos Emberá hablaban de educación bilingüe para referirse a la educación propia o indígena que estaban reivindicando. Sin embargo, el concepto de educación bilingüe no tuvo el carácter crítico, endógeno y contestatario frente a la educación oficial que sí tuvo, en muchos casos, el de educación indígena; esta situación llevó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a definir claramente estos conceptos y a plantear proyectos apropiados para cada caso.

Por esta época, uno de los proyectos efectuados en el que vale la pena detenerse es el proyecto Holanda-Colombia, impulsado desde el MEN, adaptado a las características y necesidades de los grupos humanos de los territorios nacionales[17], desarrollado entre 1978 y 1982. En este, a través del diseño y la aplicación experimental de un modelo de educación para los territorios nacionales, se definía al mismo tiempo un sistema adecuado para su desarrollo. De esta práctica, las etnias indígenas aprendieron que, si bien es cierto que durante décadas se había estado hablando y legislando sobre educación indígena, aún no se tenían muchas certezas sobre el tema.

El Plan de Integración Nacional para el Sector Educación, formulado en 1978 por Julio Turbay Ayala, concebía la educación como "un bien social, es decir, como un elemento esencial del bienestar de la población y no como un simple medio para lograr dicho bienestar"[18]. Este supuesto implicaba, a la vez, que en la planificación social el bienestar de la población debía ser considerado como elemento rector y no como una resultante del crecimiento económico[19]. Luego, en la década de los 80, se registraron cambios drásticos que se vieron reflejados en la región y conllevaron la necesidad de replantear la conservación y el desarrollo

17 Los territorios nacionales en Colombia eran las intendencias y comisarías, las cuales se convirtieron en departamentos desde la expedición de la Constitución Política de 1991.

18 "Plan de integración social (1978-1982) - Julio César Turbay". Departamento Nacional de Planeación (DNP).

19 En este contexto se generó el proyecto Holanda-Colombia, pues el Plan consideraba entre sus acciones específicas el establecimiento de un modelo de educación para los territorios nacionales que tuviera en cuenta las características de los grupos humanos indígenas, y la adecuación de los contenidos y métodos al medio ecológico y social en donde iban a ser aplicados.

de las comunidades y su relación con el contexto nacional. A lo anterior hay que agregar el fenómeno del narcotráfico[20].

El narcotráfico generó otros problemas. Además del fenómeno inflacionario impulsado por la abundancia de dinero, se dan cambios radicales en los hábitos de consumo. Las comunidades indígenas van entrando en una sociedad consumista que nada tiene que ver con sus necesidades y adquieren, en la medida de sus posibilidades, artículos suntuarios que casi siempre van en contra de las tradiciones de su comunidad. En este contexto, la experiencia Holanda-Colombia concretó metodologías que desde la investigación participativa lograron la integración de los diferentes modos de educación y de las instituciones que prestaban servicios educativos, de acuerdo con los siguientes objetivos:

- La contribución al mejoramiento de la nutrición y la salud de la población indígena mediante la investigación y la educación.
- Promoción del desarrollo cultural y científico de las comunidades mediante el fortalecimiento de los valores autóctonos y del patrimonio científico de los indígenas.
- Desarrollo de posibilidades e implementación de distintos modelos ecológicos apropiando las tecnologías más adecuadas a la situación socioeconómica actual.
- Integración de trabajos y problemas comunales en el proceso de la educación formal.
- Impulso del desarrollo de técnicas indígenas con elementos científicos y tecnológicos de la sociedad mayor, facilitando la asimilación de los elementos exógenos al acervo de tradiciones, valores y conocimientos autóctonos.

Este proceso fue apoyado por instituciones como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Departamento Administrativo de Intendencias y Comisarías (DAINCO), el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), entre otras. En el desarrollo del proyecto se establecieron talleres educa-

20 Se generó una economía subterránea sin planificación, fue impulsada por una ola colonizadora que favoreció la implantación y el crecimiento de cultivos ilícitos. En esta década la creciente demanda de cocaína determinó cambios radicales en costumbres ancestrales: la hoja de coca pierde sus atributos rituales o medicinales, pasa a convertirse en la materia prima sobre la que se levanta una mafia mundial. Se desatiende la agricultura tradicional, la pesca y la caza, que tradicionalmente constituían la fuente de alimentos para las etnias.

tivos dentro de la comunidad con la participación de miembros como el capitán[21], el payé[22], o los viejos[23]; y de agentes endógenos como el maestro o el alfabetizador, el promotor de salud, el jefe de Acción Comunal y los líderes del Centro de Atención Pastoral Indígena (CAPI). El equipo fue coordinado por un agente educativo aceptado por todos y que correspondía a un doble carácter de agente endógeno y exógeno.

Así, se pusieron en marcha doce talleres locales: seis en el Alto Papurí, cuatro en comunidades de los caños Paca y Viña en la zona de Acaricuara, uno en el río Vaupés y uno en el caño Cuduyarí en la zona Mitú. Dos más que se habían iniciado en las proximidades de Mitú, sobre el caño Cuduyarí, no pudieron desarrollarse debido principalmente a interferencias de tipo religioso evangélico[24]. Los problemas identificados fueron: alcoholismo, deficiente atención médica, abandono de los trabajos comunales y, fundamentalmente, abandono de la visión y tratamiento comunitario de los asuntos propios de los indígenas.

Al haberse planteado el estudio y uso de las lenguas indígenas no solo como un instrumento de comunicación, sino como constitutivas en la organización del conocimiento y estructuración de las categorías cognitivas de las comunidades, se hizo necesario estudiar su estructura básica, tanto gramatical como de visión del mundo, y experimentar una metodología para establecer un programa de alfabetización en la propia lengua, que fuera manejado por ellos mismos. Los talleres se trabajaron en coordinación con el entonces denominado Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), que apoyó el montaje de varios centros culturales que incluían bibliotecas y centros de documentación, así como programas de promoción de grupos artísticos, artesanales y de estudio, siempre en función de la recuperación y el desarrollo de la cultura tradicional de las comunidades.

Hacia 1982 se propendió a la articulación del Proyecto Holanda-Colombia con los demás programas educativos que se adelantaban o que estaban previstos para la zona, en particular con el Programa Escuela Nueva, el

21 Dirigente y líder de la comunidad.
22 Guía espiritual de la comunidad.
23 Sabedores de las tradiciones y problemas de la comunidad.
24 La Amazonia y la Orinoquía estuvieron afectadas por la presencia de procesos evangelizadores, como es el caso de Sophia Müller de Misiones y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV).

de Mapa Educativo, las actividades de capacitación del Centro Experimental Piloto (CEP) y con la Escuela Normal del Mitú. Lo anterior se coordinó mediante jornadas de trabajo con las dependencias del MEN involucradas en el proceso. En el desarrollo de esta iniciativa se buscaba determinar el papel de la educación en la clarificación y solución de los problemas de las comunidades.

Los resultados, a pesar de ser satisfactorios, en el sentido de que nunca antes en el país se había emprendido una tarea de investigación científica en antropología cultural de esta magnitud y que tampoco se había abordado la educación como fenómeno particular como sí lo hizo el Proyecto Holanda-Colombia, se registran varias falencias respecto al modelo aplicado, así:

- No se logró la participación plena de la comunidad, por lo que varias etapas del proyecto se adelantaron solo con algunos líderes.
- En algunas etapas del proyecto no se tuvo en cuenta la cultura material, espiritual y la cosmovisión de las comunidades.
- No hubo firme exigencia frente a la Iglesia y otras agencias de control que interactuaban en la zona (misioneros, el ILV, colonos, narcotraficantes, etc.) y que afectaron el proceso natural y cultural de las etnias participantes en el proyecto.
- La metodología aplicada en los talleres, si bien funcionó en algunas fases, dejó claro que estos talleres deben ser un proceso continuo, con mecanismos de seguimiento, sistematización y evaluación por parte de los diferentes involucrados.
- Respecto a la elaboración de un currículo para aplicarlo en las comunidades, se definió que la metodología empleada no fue la correcta, ya que dicho currículo fue diseñado por agentes externos, lo que se reflejó en los contenidos del plan de estudios y la metodología recomendada.
- En todo el proceso no se sensibilizó a los maestros no indígenas.
- No se tuvieron en cuenta las experiencias de comunidades indígenas de la Sierra Nevada o las del CRIC, que ya tenían un valioso recorrido en educación propia.
- Finalmente, la experiencia ganada en el proyecto no se ha multiplicado como inicialmente se había pensado, por lo que su valor como antecedente de investigación es limitado.

Así, puede concluirse que la aplicación del método al tema de la educación indígena en el proyecto desarrollado en los territorios nacionales se limitó a describir algunos fenómenos naturales y sociales encontrados, sin aprovechar esencialmente la información recogida[25].

Experiencias regionales

En agosto de 1985, por iniciativa de la ONIC y con el apoyo de la Interamerican Foundation, se desarrolló el Primer Seminario Nacional de Etnoeducación cuya coordinación general estuvo a cargo de la antropóloga Yolanda Bodnar, especialista en el tema. A este evento, asistieron cerca de 400 personas entre funcionarios del MEN, autoridades, miembros de las comunidades indígenas, líderes y maestros, todos ellos protagonistas de experiencias en etnoeducación anteriores, paralelas y posteriores al Proyecto Holanda-Colombia, las cuales se presentan como insumo valioso para analizar el panorama de lo que ha sido la etnoeducación en el país[26]. En su orden, corresponden a las siguientes organizaciones y comunidades:

- Comunidad Arhuaca-Confederación Indígena Tayrona (CIT)
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)
- Organización Regional Embera-Waunana (OREWA)
- Comunidad Wayuú-Organización Indígena YANAMA
- Consejo Regional Indígena del Vaupés (CRIVA)
- Organización Regional Indígena de Santa Teresa del Tuparro (ORIST)
- Organización UNUMA de los Llanos Orientales.
- A partir del Seminario Nacional de Etnoeducación, la promulgación del Decreto 1142 de 1978 y una vez elaborados los lineamientos generales de la educación indígena, en 1982 el MEN vio la necesidad de realizar un Seminario Nacional de Etnoeducación, en el cual participaran representantes de organizaciones y comunidades

25 A raíz de lo anterior surgieron en el MEN una serie de interrogantes sobre el sentido de la experiencia Holanda-Colombia, y a partir de ahí se iniciaron serias y rigurosas jornadas de trabajo en torno a la educación en las comunidades indígenas, en las que participaron diferentes estamentos comprometidos con el tema, tales como el MEN, las universidades, las organizaciones indígenas, las unidades territoriales y las autoridades indígenas.

26 Lo referente a educación propia de las etnias inga y cofán, objeto principal del presente estudio, se abordan más adelante en “Procesos de Etnoeducación en las etnias inga y cofán”.

indígenas, funcionarios de las entidades oficiales y otros agentes del sector privado que tuvieran que ver con la educación indígena, con el fin de establecer pautas de acción que permitieran la aplicación de dicho decreto, dentro del marco conceptual y operativo del etnodesarrollo y su componente educativo: la etnoeducación.

En este seminario se hizo un análisis de la educación que estaban recibiendo las comunidades indígenas, presentando no solo los aspectos negativos, sino también los aciertos en cada proceso, y las alternativas frente a los problemas y las necesidades de las diferentes etnias. El evento inició con un recuento de los programas de etnoeducación que algunas organizaciones y comunidades indígenas habían llevado a cabo o estaban adelantando[27]. Después, se realizó un estudio de los lineamientos gubernamentales que orientan la educación en las poblaciones indígenas desde el enfoque del MEN y que con anterioridad habían sido puestos en consideración de las entidades, organizaciones y colectividades representadas en el seminario. La parte final se destinó a la programación de acciones conjuntas de las entidades que operan en los diferentes niveles.

En el seminario participaron 71 representantes de organizaciones y comunidades indígenas y 86 representantes de instituciones oficiales y no oficiales, que tenían que ver con la educación indígena en el ámbito nacional y regional. Este seminario constituyó un avance importante en el desarrollo integral de las comunidades indígenas, dado que el enfoque teórico y metodológico propuesto generó acciones educativas desde el etnodesarrollo. En efecto, la educación debía tomar en cuenta que las comunidades indígenas asumieran el control de su propia cultura para beneficio de la identidad nacional. Las actividades realizadas constituyeron un hito significativo, por cuanto se estableció el diálogo entre las poblaciones indígenas ¾a través de sus organizaciones representativas¾ y las entidades oficiales y no oficiales, que tenían que ver con la educación indígena.

27 A partir de estas exposiciones se hizo el recuento de experiencias regionales que se desarrolló en los puntos anteriores.

Los objetivos fueron:

- Analizar la legislación existente sobre educación indígena y el documento "Lineamientos Generales de Educación indígena del Ministerio de Educación Nacional".
- Intercambiar experiencias en materia de etnoeducación, presentando y evaluando las adelantadas por algunas comunidades indígenas.
- Establecer pautas de acción para diseñar, ejecutar y evaluar programas de etnoeducación en el entorno regional y local. Estas pautas debían surgir del análisis de las experiencias regionales y de las necesidades de las comunidades indígenas.

No obstante, la diversidad de entidades representadas y la multiplicidad de temas relacionados con la educación, el análisis se centró en el mejoramiento de los aspectos relativos a la educación indígena, razón fundamental del seminario. La ONIC resaltó los efectos negativos de la educación impuesta en las comunidades indígenas, manifestando la urgente necesidad de que el Estado implementara de manera efectiva lo dispuesto en el Decreto 1142 de 1978. Las organizaciones indígenas rechazaron el modelo integracionista que ha inspirado los programas educativos oficiales, manifestando más inquietudes y expectativas que pueden resumirse en los siguientes interrogantes:

- ¿Impedirá el Estado colombiano la desintegración de las comunidades indígenas por la acción proselitista del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) y otras misiones, tanto católicas como protestantes?
- ¿Permitirá el Estado que la educación se enfoque a la defensa y desarrollo de la cultura?
- ¿Permitirá el Estado que los maestros sean elegidos por las mismas comunidades?
- ¿Permitirá el Estado que la educación capacite a los niños en los aspectos prácticos que le exige su medio ambiente, respetando y contribuyendo a desarrollar las tradiciones?
- ¿Permitirá el Estado que se eduque a los niños en la conciencia de la lucha indígena?
- Los organismos estatales que promueven la educación en diferentes campos, tales como el SENA, Bienestar Familiar, el INCORA, Asuntos Indígenas, el Plan CAMINA, ¿permitirán la presencia de

> las comunidades y organizaciones en la elaboración, ejecución y supervisión de lo relacionado con educación indígena?

Estas preguntas generaron discusiones y análisis que posteriormente, a través de la División de Asuntos Indígenas, se convirtieron en acciones estatales, algunas no tan determinantes como las situaciones lo exigían, pero siempre dando pasos adelante en este proceso. Con referencia al ILV, institución indeseable para las comunidades indígenas, se manifestó la necesidad de prescindir de sus servicios y a cambio el Estado celebró convenios con la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional, instituciones que estaban preparando etnolingüistas en el nivel de posgrado, que en un futuro cercano podrían entrar a ejecutar directamente y con mejores criterios lo que hacía el ILV. Para el desarrollo del seminario se establecieron los comités de evaluación, prensa, disciplina, recreación y enfermería. El temario desarrollado demostró la importancia del evento.

> Al final del seminario se concluyó que, a pesar de los avances legales, de la apertura democrática que se dio en el país, de la descentralización de las entidades y los acercamientos logrados con las experiencias regionales, en realidad no se había avanzado mucho, ya que los procesos en etnoeducación en Colombia han estado mediados por los conflictos políticos y sociales que amenazan la supervivencia física y cultural de las etnias, lo cual se manifiesta en el desplazamiento de sus territorios ancestrales, en los daños ocasionados al suelo y subsuelo, en la participación forzada en los conflictos armados, en la amenaza constante a las familias indígenas, a la cohesión comunitaria y a la conservación de valores culturales[28].

Entre los compromisos y recomendaciones que se convinieron en este evento, están los siguientes:

- Enviar una copia del material fílmico e investigativo del Proyecto Holanda-Colombia sobre adecuación del modelo curricular para territorios nacionales, al Comité de Lingüística Aborigen.

28 María Trillos, "El entramado de la multiculturalidad". En *Memorias de Simposio de Etnoeducación*. (Barranquilla, Colombia: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 1999), 13.

- Que se dé aplicación a la Ley 85 de enero 23 de 1980, para reconocer oficialmente los maestros indígenas que trabajan en los programas de las comunidades.
- Que se descongelen las plazas docentes.
- Que se asigne presupuesto suficiente para asegurar el buen funcionamiento de los programas de etnoeducación que están en curso.
- Que se capacite a los maestros en áreas de pedagogía, salud, nutrición e historia.
- Que se prevea la disponibilidad presupuestal para realizar investigaciones en las comunidades indígenas y que preferencialmente contraten miembros de las comunidades indígenas, a través de sus organizaciones con el previó aval de las autoridades tradicionales o de los cabildos o quien corresponda.

Si bien se hicieron recomendaciones y compromisos, al visitar las instituciones, se observó que, en varios centros educativos de básica, media y universitaria, no tuvieron en cuenta ni los compromisos ni las recomendaciones. Situación que, asumieron los mismos resguardos con el apoyo de autoridades tradicionales. En la mayoría de las instituciones ubicadas en estas zonas y en estos territorios afectados por la violencia o el conflicto armado, aún se mantienen paradigmas tradicionales y no se denota una sensibilidad social frente a estos fenómenos incluido el narcotráfico que atenta contra la salud emocional de los niños y jóvenes, en los que no se tienen en cuenta las pautas sociales, culturales y lingüísticas, pues sus procesos de enseñanza-aprendizaje son mecánicos, sus relaciones de tipo colonial y hegemónico, legitimando así lo occidental y generando rupturas en las escuelas y organizaciones.

Lo anterior pone en evidencia el serio panorama de violación de los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario a las que se ven sometidos los pueblos indígenas de varios países, entre ellos Colombia, donde, en medio del fuego cruzado, se han visto sometidos históricamente a una alta situación de vulnerabilidad. En una visita realizada a Colombia por el Foro Permanente de la ONU

para las Cuestiones Indígenas en 2010, determinó que "La situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas en Colombia continúa siendo sumamente grave, crítica y profundamente preocupante, a pesar del reconocimiento constitucional de estos derechos". Y tal como lo afirma la Relatora Especial, en la actualidad se hace más crítica la situación si se tiene en cuenta que existe un profundo desconocimiento sobre sus derechos económicos, sociales, y culturales. Se puede afirmar que la violencia y otros crímenes, así como el desplazamiento forzado y el confinamiento, amenazan la supervivencia física y cultural de los pueblos indígenas de Colombia. [29]

Por ello, consideró necesario implementar procesos de sensibilización que les permitieran tanto a las directivas escolares como a los docentes indígenas y no indígenas, tomar en consideración la importancia de la participación de las autoridades tradicionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puesto que la riqueza cultural que tenían solo se aprovechaba en lo exótico o folklórico en los espacios escolares, ocultando los procesos identitarios, por ello es relevante el sostener el concepto político de la identidad como pilar del proceso reivindicatorio, capaz de enfrentar los debates históricos, políticos, culturales, epistemológicos con las esferas de una sociedad hegemónica – dominante con estructuras de poder sólidas. En efecto, sólo a partir de procesos educativos es posible transformar realidades, derribar las violencias epistémicas, romper estructuras de poder entre otras.

Etnoeducación y política pública

La educación es un proceso social que se desarrolla en el interior de una comunidad y que se cultiva en los individuos con el ánimo de favorecer su formación integral, a fin de que puedan convertirse en agentes de su propio desarrollo y del grupo social del cual hacen parte. Este proceso presupone una manera determinada de concebir al hombre y la sociedad, ya que los valores implícitos de toda práctica educativa son el fundamento real de la cultura. Así, puede decirse que todo pueblo que alcanza un

29 Jaime Antonio Soler Álvarez, "Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y Justicia ordinaria, un intercambio cultural posible" *Revista historia de la educación latinoamericana*, 2019, vol. 21, no 33, p. 35-59.

cierto grado de desarrollo se caracteriza por el avance en sus procesos educativos.

Esta dimensión social de la educación se fundamenta en la certeza de que "cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora"[30]; desde esta misma perspectiva, se concibe como "la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad"[31].

La educación bien implementada enfatiza la libertad de pensamiento y de acción, por cuanto no podría hablarse de *conciencia crítica* y transformación si estas características no se concretan en mejores condiciones para todos, y si no propende a la construcción de un espíritu social y democrático, entendiendo este proceso como esencial no solo para la persona sino para la comunidad y su colectivo.

> La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida hacia la consecución de un fin. La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual, y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para la sociedad[32].

30 Luis Alberto Artunduaga, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13 (1997): 13.
31 *Ibíd.*, 13.
32 J. Werner, *Paidea*. (México: FCE, 1980), 3.

La educación en Colombia es un derecho consagrado en la Constitución y definido en la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, artículo 1, como el "proceso de formación permanente, cultural, y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes". La educación, considerada en un ámbito indígena, bilingüe, rural y diglósico[33], debe tener como meta una función integradora que, en el mejor de los casos, promueva y favorezca el pleno desarrollo del educando y de su comunidad, partiendo de su propia cultura, intereses, necesidades y ambiciones.

Un concepto de educación construido desde esta visión "es el proceso que hace posible que las prácticas, experiencias y vivencias sean comprendidas y explicadas en el diálogo de saberes, que promueva la construcción del ser y de un nosotros inspirado en la aceptación y el respeto de sí mismo, la apropiación de una cultura, de unos principios, de unos valores"[34].

Así lo reconoce el Estado colombiano en la Constitución promulgada en 1991, la cual estatuye que "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana" (art. 7) y que "Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural" (art. 68). Estos logros de las etnias indígenas[35], del Estado y de la sociedad en su conjunto entrañan múltiples compromisos, ya que al reconocerse en la Constitución la diversidad étnica y cultural de la nación, al mismo tiempo se reconoce una implicación pedagógica.

Lo anterior conduce a que se reglamente la atención educativa para grupos étnicos en Colombia mediante el Decreto 804 de 1995, en cual establece que "La educación hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de

33 Convivencia de dos o más lenguas en un mismo contexto geográfico.

34 "Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y los Cabildos Indígenas del Valle del Guaméz y San Miguel" (Putumayo, Colombia: 2000). *Fundación Zio-A'i–Unión de Sabiduría.*

35 Hacen parte de las *etnias indígenas* aquellas personas que se autoreconocen como pertenecientes a etnias y comunidades indígenas (amerindias), en la medida en que comparten su cosmovisión, sus costumbres, su lengua y sus códigos relacionales (socialización). Es indígena quien pertenece a una tradición cultural (de acuerdo con procesos de socialización, comunicación, trabajo, cosmovisión), descendiente de las etnias originarias que habitaban América antes de la Conquista y colonización europea. Ministerio de Educación Nacional MEN, portal Colombia Aprende.

la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos".

Esta disposición determina la necesidad de implementar una educación intercultural "no solamente para las etnias culturalmente diferenciadas, sino también para la sociedad nacional colombiana, que tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente"[36].

Así, al considerar procesos educativos que se han desarrollado desde hace milenios en las comunidades ancestrales, se verifica que su implementación va acorde con necesidades específicas y costumbres ancestrales. Por ejemplo, los varones aprenden la ocupación de su padre de tal forma que después puedan ayudarle en sus tareas, o bien se les prepara para las profesiones de Estado como la milicia. En la educación de las niñas se considera indispensable iniciarlas en actividades técnicas propias de su pueblo y en las tareas domésticas. En este proceso educativo intervienen la exhortación y el ejemplo.

En estas comunidades, los padres modelan a sus hijos a su imagen y semejanza, iniciándolos en roles que, de acuerdo con su género, posteriormente deben desempeñar, aplicando conocimientos que van desde su preparación como gobernantes, sacerdotes, agricultores, artesanos, músicos, guerreras o danzarines, hasta el arte de componer nudos para la contabilidad, el cálculo, las matemáticas, o la astronomía. Así las cosas, la educación es uno de los aspectos más importantes de la vida comunitaria, donde los progenitores y demás miembros del grupo, según su tradición y métodos, trasmiten a través de la práctica lo político, lo militar, lo social y lo cultural a las nuevas generaciones. Por ejemplo:

> (…) las castas Incas y otras que completaban los cuadros militares recibían una educación para gobernar; y tal educación era bastante

36 Luis Alberto Artunduaga, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 13 (1997): 38.

> férrea. Antes de ser declarados maduros o mayores de edad pasaban por enérgicas pruebas de ejercicios físicos y de resistencia cuya finalidad era inculcarles disciplina, agilidad, atención, aguante en las marchas forzadas, dejando de lado los aspectos atractivos. Todo lo cual tenía que ser demostrado en una fiesta ritual y deportiva llamada Huaranchicuy[37].

En efecto, la formación hace parte del desarrollo de una comunidad y como tal, ha contribuido al proceso de constitución de la nación colombiana. Esto significa que al estudiar los problemas educativos presentes y pasados de estas comunidades, así como de quienes interactúan con ellas, es necesario tener en cuenta lo que pervive de sus procesos educativos. Así surge el espíritu de la etnoeducación, la cual "Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones"[38].

La etnoeducación

Desde su concepción, la etnoeducación propende a que cada etnia[39] tenga autonomía en el desarrollo de sus planes, programas y proyectos educativos, permitiendo, además, que ganen espacios de concertación con otras culturas y con los estamentos administrativos a nivel local y nacional. El concepto de etnoeducación implica múltiples sentidos, ya que por su propia naturaleza ha de ser monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna como elemento de identidad y estructuración de pensamiento. Se constituye igualmente como un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de conocimientos y de

37 Waldemar Espinosa, *Los Incas, economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. (Perú: Editores Amarú, 1990), 271.

38 "Ley 115 de 1994 Por lo cual se expide la ley general de educación", Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Congreso de la Republica de Colombia. Art. 55.

39 La política etnoeducativa en Colombia está dirigida a los grupos indígenas, a las comunidades ROM o gitanos, y los afrocolombianos. Un grupo étnico es aquel que se diferencia en el conjunto de la sociedad nacional o hegemónica por sus prácticas socioculturales, las cuales pueden ser visibles a través de sus costumbres y tradiciones. Estas últimas le permiten construir un sentido de pertenencia con su comunidad de origen, pero tal auto reconocimiento, no es un obstáculo para que sean y se identifiquen como colombianos. De este modo, comparten dos sentires: uno étnico y otro nacional. Ministerio de Educación Nacional MEN, portal Colombia Aprende.

medios de vida desde las necesidades y retos que a cada comunidad le plantea su entorno, evitando, en lo posible, que el pensamiento occidental intervenga en la cosmovisión de las comunidades indígenas.

La etnoeducación[40] es intercultural, parte del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, se proyecta hacia otros grupos humanos desde una perspectiva de articulación cultural comunitaria. La etnoeducación se entiende como "un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades"[41]. Esta es el cauce de las luchas y reivindicaciones históricas de los indígenas en Colombia, proceso a través del cual los grupos étnicos han buscado definir y construir un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones, exigiendo un replanteamiento de los fundamentos, elementos y funciones curriculares en su conjunto, a partir del pensamiento y desarrollo histórico de cada pueblo.

Así, "En las décadas del 70 y 80 las luchas indígenas consiguen que sus exigencias de una educación propia queden reconocidas y plasmadas en la legislación"[42]. Se planteó una coordinación interinstitucional clara y decidida, para que las apuestas pedagógicas y administrativas fueran coherentes y consistentes con las necesidades reales de las etnias, que hubiera una relación de respeto y diálogo entre los organismos gubernamentales y no gubernamentales con las comunidades. Los contenidos curriculares han de ser participativos, en el sentido de que sean diseñados por la comunidad, plasmando en ellos un proyecto de vida que articule el sentir, el devenir histórico de cada pueblo.

40 Programa de etnoeducación, como "un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico".

41 "Lineamientos Generales de Educación Indígena" Ministerio de Educación Nacional MEN. 6.ª ed. (Bogotá, Colombia: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987), 51.

42 Ministerio de Educación Nacional MEN. *La Etnoeducación: realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianos*. Serie Documentos de Trabajo. (Bogotá, Colombia MEN, 1996), 25.

Por ello, el papel del maestro, o del agente educativo que participe en procesos etnoeducativos, debe considerar en su trabajo una relación de compromiso con la comunidad, con sus autoridades, su organización, sus instituciones y, por supuesto, con el grupo de educandos bajo su responsabilidad. En este orden de ideas, la escuela espacio en donde se desarrolla el proceso educativo es esencialmente un lugar para el aprendizaje, *la casa del saber* (como la llamarían los incas), mecanismo propio de socialización, creación y recreación del conocimiento, o foro de negociación y construcción de sentido.

Así, la comunidad educativa en donde interactúa el maestro y sus educandos se nutre con el espacio físico en el cual se desarrolla este proceso, que en las etnias indígenas bien puede ser el fogón, la chagra o lugar de cultivo, el río, el conuco o choza, los árboles, la montaña, la maloca o lugar de reunión de saberes o mingas de pensamiento, constituyendo un entorno educativo que busca formar miembros cada vez más autónomos y auténticos, aptos para dar respuestas contextuales a los requerimientos de su comunidad.

La concientización frente a los procesos educativos en las etnias se ha manifestado ante diversas instancias, mediante la capacidad autónoma de decisión de una comunidad. Diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implica una organización equitativa y propia de poder. Comparada con el concepto de *etnodesarrollo* que, se suponía, implicaba la plena participación de las comunidades indígenas, en "La declaración de San José en 1982 las ponencias de Bonfil, y otros en San José, en Costa Rica"[43].

Esta decisión ha sido permanente, optándose por la reflexión y construcción colectiva para que las etnias fortalezcan su autonomía en un marco de interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos, así como el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural expresada en su proyecto global de vida. Sin embargo, a finales de la década de los 80, se cuestionó el

43 "Lineamientos Generales de Educación Indígena" Ministerio de Educación Nacional - MEN, 42.

modelo *desarrollista* que estaba en pleno auge. Así lo señalaron algunos autores:

> Las consecuencias económicas de este modelo de desarrollo también fueron de un alto costo social, puesto que, en vez del espejismo de la codiciada riqueza, hacia la abundancia y la felicidad sin límite, lo que generó fue el abandono del campo y la consecuente pauperización de la población, fenómeno observado en forma abrupta en las ciudades más populosas a raíz del surgimiento de los llamados 'cinturones de miseria, con la agudización del desempleo, la violencia, la desnutrición infantil y el desarraigo cultural[44].

Interculturalidad

Al tratar los temas relacionados con la etnoeducación saltan al primer plano los principios de interculturalidad[45] y diversidad cultural. "Cuando hablamos de interculturalidad tenemos que partir del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas. Es decir, el indígena debe reconocerse como miembro de la sociedad (…)"[46]. Igualmente, se hace referencia a los procesos de formación que buscan aplicar una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal.

Es decir, que la interculturalidad reúne, por una parte, los objetivos de la etnoeducación, y por otra, la pluralidad e intereses de las etnias indígenas y de las instituciones y personas que interactúan con ellas. La cuestión de la interculturalidad en Latinoamérica está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que esta y su derivada, la Educación Intercultural Bilingüe, emergieron de las ciencias sociales hace cerca

44 Afranio Duarte, *La problemática de la dependencia en etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. (Bogotá, Colombia: MEN-PRODIC, 1990), 167.

45 Para una discusión del concepto de interculturalidad, véase: MEN, "Programa de Formación de Etnoeducadores" en *Lineamientos Generales de Educación Indígena*, (Bogotá, Colombia: MEN, 1982).

46 Yolanda Bodnar, *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. (Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993), 78.

de tres décadas[47]. Para algunos, este concepto viene de Europa, con una concepción diferente, se diría que unívoca, unidireccional y decolonial.

Para el caso nuestro, la interculturalidad surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena específica en la zona arahuaca del río Nero, en Venezuela. Este concepto fue construido y puesto en discusión en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano. En esta reunión se plantea poner en vigencia una educación en un idioma quechua, kogui, inga o cofán, de manera que se propicie en los educandos el desarrollo de competencias comunicativas en dos modalidades a la vez: la que tiene que ver con su lengua materna, la que compete a la lengua foránea y los contenidos culturales que entraña. De este modo, se persigue la revalorización de los idiomas amerindios y la recuperación de un proceso de desarrollo idiomático truncado por la conquista.

La apuesta por la supervivencia de las diferencias inherentes a las mismas propuestas de educación intercultural y de educación intercultural bilingüe (EIB) hace que persista la noción del conflicto como un rasgo constitutivo del ser intercultural. Sin embargo, es importante resaltar que ha habido un avance significativo con relación a la EIB, ya que a principios del siglo XX eran pocos los países que aplicaban estas modalidades, con procesos focalizados en países como Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala, y Perú. Solamente en México la EIB se atendía por mandato legal y de manera obligatoria.

Actualmente, son más de 17 los países de la región que han implementado programas de EIB[48] y en dos de ellos, Ecuador y México, la EIB es de cobertura nacional en todas las áreas de concentración de población indígena y se ofrece a través de subsistemas del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general. En países como Bolivia y Colombia[49], la EIB tiene cobertura nacional, pero no se ofrece desde

47 Sonia Comboni, *La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana*. (México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1999).

48 Estos países son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guayana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela.

49 La situación colombiana difiere en tres aspectos: primero, porque la EIB recibe la denominación de etnoeducación, la dimensión bilingüe e intercultural constituyen solo dos de los factores que intervienen en ella; segundo, porque a pesar de ser un país con poca

una instancia específica. En el caso de Colombia, cabe señalar que no se habla de una educación intercultural bilingüe (EIB) ni de educación bilingüe intercultural (EBI), sino que hace parte de los principios de la etnoeducación, pues como se asume desde un:

> Enfoque pedagógico, con perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, construir puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las disparidades, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En tal sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad. Este planteamiento ha merecido una aceptación cada vez mayor en la realidad latinoamericana[50].

En México, donde la preocupación por la educación propia ha sido acuciosa, afirman que las escuelas interculturales que se han cuestionado o se esfuerzan por desenmarañar estos preceptos coloniales, mantienen constantes búsquedas para el fortalecimiento de la identidad cultural del territorio en común-unidad y abordan la construcción de una escuela alternativa a la educación homogeneizadora y reproductora de la cultura dominante contemporánea, causante de múltiples conflictos sociales y políticos… la diversidad cultural no es vista como un problema u obstáculo para el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, sino como un elemento central que enriquece y posibilita el intercambio equitativo de los bienes culturales[51].

Al igual que nuestras comunidades en estudio a lo largo de las décadas, los líderes y responsables por la educación no han dado tregua para afinar cada día su formación en el seno de las comunidades. Parafraseando a López, necesariamente, la cuestión de la interculturalidad en la región está estrechamente relacionada con la problemática latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas

población indígena (1,7 %), recibe una importante atención en oferta educativa dentro de la política nacional (seis universidades forman licenciados en este campo); y tercero, la propuesta de etnoeducación trasciende lo indígena y se extiende a población afrocolombiana y gitana.

50 Ruth Moya, "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998): 105.

51 María Guadalupe Millán y Enrique Nieto. *Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI*. (México: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Dríada, 2006), 78.

que la noción de interculturalidad y su derivada educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas[52].

Si bien, las prácticas de interculturalidad se han planteado en el país, no visibilizan el reconocimiento ni la dignificación de lo diverso, y sí se observan caso de racialización y exotismo del otro en las escuelas. En Colombia, la interculturalidad relacional se ha dado desde siempre por la existencia de diversidad de población. Por su parte, la interculturalidad funcional se ha quedado estancada en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural en leyes, formas y discursos que son funcionales en sí, para el sistema dominante que se mantiene. Además, se siguen haciendo lecturas de interculturalidad desde una mirada occidental y eurocéntrica, otra manifestación de la ceguera inconsciente en que vivimos dentro del mismo sistema dominante.

Mientras que en la perspectiva de la interculturalidad crítica- como una actitud de vida y compromiso haciendo una lectura de las realidades desde el contexto de los pueblos para llegar a construir un pensamiento propio frente a la educación intercultural; "una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización" [53]

Al respecto, Mancilla, al hablar de interculturalidad en Chile, manifiesta que:

> En América Latina es tener como horizonte el mundo indígena. Ahora una cuestión es situarse desde la interculturalidad funcional-neoliberal, y otro asunto muy distinto es posicionarse desde una interculturalidad crítica reflexiva. Históricamente el Estado chileno se ha posicionado desde una lógica funcionalista e instrumental. La escuela y su perspectiva colonizadora, a partir de currículos disciplinarios monoculturales, fabricó/fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, dóciles al amparo de

52 Luis López, "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ), 2001), 22.

53 Katherine, Walsh. "Interculturalidad y Educación Intercultural" Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009, p.203).

> la invención de una nueva anatomía política, que se tradujo/traduce en una multiplicidad de procesos, con frecuencia menores, de origen diferente, de localización disemina-da, que coinciden, se repiten o imitan, se apoyan unos sobre otros, convergen y delinean.[54]

Hall[55] manifiesta que el término en esencia de "diferencia", según Saussure, es necesario para el significado, sin ella, no podría existir. Esto refiere la mirada sobre la diferencia como una configuración mediada por el lenguaje, en la cual la humanidad se mueve dentro de sus prácticas, construyendo pensamiento en ellas. Una escuela "otra", es una escuela intercultural, como es referida por Catherine Walsh cuando define interculturalidad como aquello que "no puede ser pensado sin considerar las estrategias políticas contextualizadas, como tampoco sin asociarlo a las políticas culturales de identidad y subjetividad. Las políticas culturales y las políticas de lugar se hayan entretejidas"[56]. Es decir, como un "un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes… en otro ordenamiento social[57]".

En síntesis, la interculturalidad no debe ser un concepto, término o una apuesta política, va más allá, en cuanto no se determina en un asunto meramente funcional para cumplir un propósito a ultranza. Así, su naturaleza le permitirá establecer alianzas, nexos, acuerdos, descensos, diagnósticos, procesos pedagógicos y escolares que transitarán continuamente en la escuela, la comunidad, con tendencias, fracturas y lenguajes propios, accesibles, que estén siempre dispuestos a comprender a los otros. La interculturalidad no solo es un proceso que se debe gestar en la escuela, en las comunidades se asume como parte de estas, por crear vínculos que propician espacios dialógicos en escenarios respetuosos y tolerantes dentro de ella.

54 Juan Mansilla Sepúlveda, "Olivia Arévalo Lomas: una ventana desde el infinito. Asesinato del canto sagrado shipibo-konibo-xeteba" *Revista de historia educación latinoamericana*" volumen. 21 No. 33, julio-diciembre 2019 - ISSN: 0122-7238 - pp. 17 - 34

55 Stuart Hall, "El espectáculo del 'Otro'", en *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, (Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar, 1997).

56 Catherine Walsh, *Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas*. (Quito, Ecuador: Universidad Simón Bolívar-Abya Yala, 2005), 63.

57 Consejo Regional Indígena de Cauca CRIC, *¿Qué pasaría si la escuela…? 30 años de construcción de una educación propia*, (Popayán, Colombia: CRIC, 2004), 118.

La etnoeducación en las comunidades inga y cofán

A raíz de muchas discusiones y polémicas en torno a la educación propia, surge la escuela bilingüe[58], promovida por las mismas organizaciones indígenas, que para entonces ya contaban con un buen número de reivindicaciones sociales, desde antes de la etnoeducación. Se buscaba enfrentar la escuela monolingüe en castellano que de *evangelizadora* había pasado a ser *aculturizadora.* En el primer seminario de experiencias regionales se le manifestó a la Escuela Normal Superior del Putumayo que era necesario y prioritario que se vinculara la concepción de etnoeducación.

A la Secretaría de Educación del Departamento del Putumayo se le recomendó extender el proceso de educación bilingüe hacia las comunidades indígenas del Putumayo, a través del nombramiento en forma paulatina de los maestros indígenas para estas comunidades, y divulgar los distintos planteamientos y conceptos recibidos sobre etnoeducación en este seminario a los distintos estamentos y a la comunidad en general, a pesar de que desde 1982 se habían establecido los lineamientos generales de educación indígena basados en el concepto de etnodesarrollo y en otras posiciones teóricas sobre la cultura y las relaciones de poder que se dan en tales comunidades.

> Con fundamento en esto comenzó a surgir una nueva forma de abordar dicha problemática desde la educación, la cual se ha denominado Etnoeducación, esta conceptualización con sus debidas modificaciones buscó dar cuenta de un tipo de relación intercultural que podía establecerse no desde la imposición y la dominación sino a través del establecimiento de relaciones de mutualidad, el reconocimiento de las diversas culturas como diferentes con características y pensamiento particular[59].

Aquí se manifiesta que este término que se ha venido replanteando a raíz de la conceptualización desarrollada como resultado del trabajo iniciado a principios de los 80 por cuanto la teoría del etnodesarrollo recae en aquello

58 La Escuela Bilingüe es aquella en que sus procesos de aprendizajes se imparten en la lengua materna o nativa, situación que se dificulta en algunas instituciones, puesto que en el Putumayo hay escuelas que albergaban niños de cinco o seis etnias diferentes.

59 Yolanda Bodnar, *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. (Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993), p. 813.

que se pretende superar: el desarrollismo y todas sus corrientes¾ radica en que sean las mismas comunidades indígenas quienes se desarrollen, lo cual sería seguir admitiendo que siempre habrá culturas que estén a la saga de otras. La raíz etno podría interpretarse como el reafirmarse en lo propio solo por serlo, negando así la posibilidad de la interculturalidad, su connotación de raza recalca diferencias relevantes de la humanidad como disculpa para el ejercicio de prácticas como la discriminación[60].

Por tanto, en vez de hablar de asimilación, integración o incorporación de las comunidades indígenas a la vida nacional, se habló de articulación a ella. Con este concepto se enfatizó que también era necesario pensar en la posibilidad de apropiación por parte de una colectividad de conocimientos y saberes de otras culturas, así como en la generación de nuevas formas de vida que propicien el enriquecimiento cultural. En este contexto, muchas organizaciones del país iniciaron procesos de cambio en el interior de sus comunidades. Los ingas y cofanes venían promoviendo, por medio de la Organización Zonal Indígena del Putumayo (OZIP) y Musurrunakuna (Hombres Nuevos y ZIO, A'I), la unificación de su alfabeto, con el apoyo de entidades gubernamentales y de especialistas en los campos de la lingüística, antropología y pedagogía.

Para llevar a cabo lo anterior se realizaron seminarios con hablantes de varias zonas, puesto que los ingas están dispersos por todo el Putumayo, y en ellos se resaltó el hecho de que incluso los mayores utilizan bastantes préstamos del castellano en su comunicación cotidiana. Mientras que los cofanes siempre han convivido en zona de frontera (Colombia-Ecuador), específicamente en el municipio de San Miguel, situación geográfica que posibilita mantener su legado lingüístico propio.

Ante esta situación, se llegó a consensos referentes a utilizar las lenguas en todos los contextos posibles. También hubo casos de jóvenes ingas que se empeñaron en aprender su idioma, pues en sus familias no le enseñaron a causa de la evangelización o por prohibición, o se negaron a aprenderla por situaciones racializadas o prejuicios lingüísticos. Con este fin se realizaron diferentes encuentros dirigidos a sensibilizar y resaltar

60 *Ibíd.*, 813.

los valores culturales autóctonos, tales como presentación de danzas, narración de cuentos, mitos, etc.

> Respecto del alfabeto se han tomado decisiones sobre la representación de algunos sonidos y otros se encontraban en proceso, es posible que las experiencias que vienen adelantando sobre el quechua los demás países andinos (Ecuador, Perú y Bolivia) alienten de alguna manera este proceso, pues no sería deseable desconocer la acumulación de conocimientos importantes sobre el tema y así lo considera la organización indígena[61].

Así, las comunidades inga y cofán reinician un proceso desde las organizaciones, en el que plantean una educación propia, diseñando instituciones con características propias. Sin embargo, debido a la extensión de sus territorios ha sido imposible adecuar las instalaciones. En el plano operativo, algunos currículos incluyen planes de estudio, programas y metodologías que contribuyen al logro de las finalidades expresadas antes. No obstante, la dificultad se ha centrado en el recurso humano, académico, financiero, legal, técnico y administrativo, para poner en práctica las políticas del Estado y llevar a cabo el proyecto pedagógico nacional.

El Grupo de Etnoeducación del Ministerio de Educación continuó contando con la participación directa de los representantes de las organizaciones indígenas para la toma de decisiones. El Ministerio de Educación previó un presupuesto suficiente a partir de 1986 para etnoeducación, con el fin de dar cumplimiento a lo estipulado en el artículo 3 del Decreto 1142 de 1978. De esta manera se inicia la revisión de los programas curriculares tanto de primaria como de secundaria del pénsum nacional, para incluir áreas donde se enseñe la realidad indígena del país y en particular de cada región, y así dar cumplimiento a lo estipulado en el artículo 12 del Decreto 1142 de 1978.

El Estatuto Docente debió modificarse de manera que se adaptara a las características y requerimientos de los docentes indígenas y sus comunidades. Igualmente, se revisó la administración y orientación de los internados indígenas, con el fin de reorganizarlos de acuerdo con los

61 *Ibíd.*, 813.

intereses, las necesidades y aspiraciones de las comunidades indígenas. Se llevaron a cabo investigaciones lingüísticas que unificaron la grafía de las lenguas indígenas, se realizaron cursos y encuentros sobre etnoeducación y lingüística para maestros indígenas y no indígenas que trabajaban en las comunidades; se efectuaron capacitaciones del nuevo currículo, teniendo en cuenta los Lineamientos de la Educación Indígena del Ministerio de Educación para darlos a conocer y para planificar las acciones del funcionario indígena del CEP del Putumayo a los maestros indígenas.

La educación formal fue una de las causas para el desplazamiento de las lenguas nativas y de la imposición del español dentro de los territorios del Putumayo; sin embargo, gracias a la preocupación y el esfuerzo de múltiples profesores comprometidos con organizaciones como Musurrunakuna, OZIP, ZIO'AI, se han venido realizando en los últimos años encuentros, foros, simposios, congresos, entre otros, tanto de las comunidades ingas como cofán, para tratar de comprender la problemática indígena y buscar soluciones colectivas a esta, creando así un movimiento pedagógico. Es aquí donde los gobernadores de los cabildos han cuidado la conservación de la lengua con mucho interés, ya que bastante ha costado recuperarla para reafirmar la identidad cultural.

Por ello, solicitaron desde los años 80 "la formación y cualificación de sus docentes bilingües, el ajuste del currículo educativo, pedagogías y metodologías apropiadas a sus realidades mediante el ajuste de los proyectos educativos"[62]. Las comunidades libres que registra la historia han educado a sus individuos de acuerdo con su ideal particular. De alguna manera, las comunidades indígenas que no quebraron su estructura social totalmente, por mantener un cierto aislamiento frente a la sociedad no indígena, alcanzaron un ideal particular dentro de sus comunidades.

> Llegada inevitable de la colonización y la inferencia efectiva del Estado, empujados por la globalización o expansión de la llamada sociedad moderna, que tocó a sus puertas, esta vez no con elementos bélicos, trampas o engaños sino con otros más sofisticados, más velados, más

62 Tysoy, Luis F. lftisoy@sedputumayo.gov.co , 22 de febrero de 2023. 4 de 2002

aniquiladores a largo plazo, como la escuela y la imposición de un conocimiento[63].

La misión de las misiones

Además de la educación impartida por la Iglesia católica, hubo sectas religiosas que cumplieron, según sus intereses, una misión evangelizadora. La evangelización promovió patrones ideológicos que poco diferían de las enseñanzas religiosas católicas: "trasmitir y propagar el evangelio", "alfabetizar y moralizar a los indígenas", "promocionar buenas costumbres y prácticas", "planificación de la familia" (misiones religiosas que operan con comunidades indígenas en Colombia-, informe 1976-1977). Entre los grupos religiosos que operaron en las zonas vecinas se encuentran, según el cuadro elaborado por los participantes indígenas en el seminario, los siguientes: Movimiento Misionero Mundial (MMM), Misión Nuevas Tribus de Colombia, Corporación Cruzada Evangélica, Asociación Bautista para la Evangelización Mundial[64] y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), sobre el cual se expondrá más adelante.

La Ley 115 de 1994 estableció áreas obligatorias y fundamentales de conocimiento que tendrán que ser ofrecidas en todas las instituciones educativas de acuerdo con el currículo y el proyecto educativo institucional. Y determina también que recibir educación religiosa es un derecho (art. 23). Y que esta debe impartirse de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Ley 133 de 1944). Aunque considero que se confunde espiritualidad con religión.

En consecuencia, las agencias religiosas "reiteraron una lógica de desestructuración social que escasamente presta atención a la producción de sentido cultural propio de las comunidades indígenas. Al afectarse la estructura social pierden valor las formas de interacción ceremonial ¾junto con sus instrumentos¾ las estructuras jerárquicas y los saberes"[65].

63 Daniel Aguirre Licht, ¿Etnoeducación etnocoacción? en *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. (La Guajira, Colombia: ICFES/ MEN, 1988), 51.

64 Myriam Jimeno y Adolfo Triana. *Estado y minorías étnicas en Colombia.* (Bogotá, Colombia: Cuadernos del Jaguar, 1985), 35.

65 José Muñoz, "Etnoeducación, interculturalidad y agencias de control". *Revista del MEN*, (1989), 47.

En Colombia esto es particularmente notorio, en una sociedad que se moderniza desigual y destructivamente[66].

De acuerdo con Pardo[67], las comunidades indígenas, con el movimiento de liberación, se erigen "supracomunitaria y supraétnicamente" como un nuevo actor, un actor étnico que participa como tal en la vida de la nación, donde organismos nacionales o internacionales particulares, en defensa de las minorías étnicas, entran a percibir dinero estatal. Hay una ruptura en la unión del sector de la población (con el control y manejo de la producción) y otros sectores como la educación, conllevando nuevas metodologías, ya no más catequesis, pero entraron otros modelos educativos como el ILV, la Escuela Nueva y la Educación Bilingüe Intercultural.

Presencia del Instituto Lingüístico de Verano (ILV)

Además del control de la Iglesia, el Estado autorizó hacia los años 70 la intervención del ILV[68] en los territorios nacionales, situación que generó polémicas de todos los matices, puesto que lo que se conocía de este no era muy halagador. El contenido de su propuesta para pueblos indígenas causó una ansiedad particular. Basándose en un extenso estudio de creencias tradicionales sobre el ILV y el impacto de su acción proselitista en las poblaciones donde operó. Se desataron enormes controversias sobre su intervención, puesto que existían acusaciones de que su acción estaba encaminada a la disolución de las culturas indígenas y de estar al servicio del imperialismo norteamericano.

> El ILV se presentó como una entidad lingüística, mientras que su naturaleza era misionera evangélica; asimismo, ha señalado su actitud negativa de la diversidad cultural, al satanizar y condenar sus tradiciones y pautas culturales indígenas. Los traductores norteamericanos

66 Christian Gross, *Indigenismo y etnicidad. El desafío neoliberal*. (Bogotá, Colombia: ICANH, 1997), 51.

67 Mauricio Pardo, *Movimientos sociales y actores no gubernamentales*. (Bogotá, Colombia: ICANH, 1997), 207.

68 El ILV era una dependencia oficial de los gobiernos de México, Guatemala, Honduras, Panamá, Surinam, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil. Aunque todas las órdenes misioneras de la Iglesia católica fueran una sola, ninguna organización transnacional superaba su influencia entre los indígenas, ni podía competir con su sistema logístico, conexiones oficiales y dominio de las lenguas nativas.

> continuaban utilizando los idiomas de las etnias nativas para combatir sus tradiciones y creencias espirituales[69].

Por otra parte, Stoll manifiesta que cuando surge el ILV, estuvo presente en más de 40 países, 12 solo en América, pero más tarde fueron expulsados de algunos países. Stoll se refiere a un estudio patrocinado por el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo, la Asociación de Desarrollo de la Selva Peruana en Lima, Perú, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP, Bogotá, Colombia), el Cultural Survival Inc. (Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos) y Ediciones Abya-Yala (Quito, Ecuador), porque considera que permite esclarecer no solo el quehacer del ILV en el país, sino también sus lazos y relaciones con la política del gobierno norteamericano, que ocasionaron una intromisión ideológica-cultural de consecuencias negativas para nuestra población aborigen[70].

Cabe señalar que el ILV no tuvo en cuenta el conocimiento de los abuelos, autoridades tradicionales, ni a los chamanes, no se ha visto el caso de indígenas que acaben con el ambiente; por ejemplo, nunca se habían visto estos casos antes de que penetraran todas las formas de producción en las comunidades indígenas. "Cuando se empiezan a ver y a crear esas dependencias y a creer que el conocimiento lo tienen los de afuera, y se empiezan a producir problemas por ignorar el conocimiento que tienen los pueblos"[71].

> Cada año invitan a algunos informantes lingüísticos a la base central para avanzar con el estudio intensivo del idioma, sacar a la luz credos que se han mantenido celosamente guardados del mundo exterior, llevar a cabo el entrenamiento en habilidades tales como la pedagogía, prestar atención médica primaria y –aunque el ILV lo niega a pesar de las evidencias– realizar conversiones al protestantismo evangélico.

69 Cabe señalar que se pensaba que las intenciones del ILV eran solo de carácter lingüístico para favorecer a la educación en las comunidades indígenas, pero no fue así. Roberto Pineda Camacho. "Estado y etnias indígenas en el siglo XX". *Revista Credencial Historia*, n.° 146 (Bogotá, Colombia: 2002), 165.

70 David Stoll, "¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?" En *Nódulo*, 2002. https://nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm

71 *Ibíd.*

> Convenientemente, la traducción de la Biblia es una forma de intenso estudio de esta[72].

Por lo anterior, algunos científicos sociales y sacerdotes católicos aprovecharon el momento coyuntural para alimentar sus intereses a expensas de los pueblos originarios. Esto debido a las creencias religiosas y la educación contratada estatal, y en el caso del ILV, estos contaron con el apoyo de los gobiernos de turno, generando conflictos, los cuales salieron a la luz en el intento gubernamental de utilizar la agitación contra los misioneros norteamericanos; por esta razón, los pleitos entre los indigenistas para legislar poderes dictatoriales sobre los indígenas sirvieron de soporte para legitimar así la represión de los movimientos indígenas.

No obstante, la presencia del ILV se mantuvo hasta finales de los años 90 con el apoyo de la Iglesia, la Secretaría de Educación del Putumayo y la educación contratada; allí se elaboraron materiales para desarrollar procesos de lectoescritura en las comunidades indígenas de esta zona del país; se intentaron modificaciones en cuanto a los programas educativos, propiamente dichos, introduciendo nuevas metodologías de la enseñanza de sus contenidos, pero, ante todo, se esperaba contar con el alfabeto unificado para producir los materiales educativos requeridos. Pero, en dialogo con los docentes entrevistados, expresaron que el material diseñado por el ILV no se utilizó en sus escuelas, por ser textos estar descontextualizados, además, las imágenes, la diagramación y la baja calidad del papel dejaba mucho que desear. Y los maestros formados en entornos etnoeducativos sugieren, trabajar textos que respondan a los desafíos de sus comunidades, los cuales son arrancados de temas transversales de análisis y reflexión permanente.

> El ILV es una entidad norteamericana con una ideología más afín y algo más tecnificados en cuanto a lingüística. Sin embargo, tanto el uno como el otro, eran evangélicos fundamentalistas encaminados a establecer iglesias del nuevo testamento entre los indígenas. Las primeras fases incluyen convivencia y aprendizaje de la lengua y la

72 *Ibíd.*

cultura, identificación de elementos culturales con los que puede haber sincretismo[73].

Procesos etnoeducativos en los ingas

En la educación formal del Putumayo y la Secretaría de Educación Departamental, los municipios y últimamente los cabildos indígenas, en cumplimiento de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 de 1995, se han propuesto implementar currículos y planes de estudio acordes a los Lineamientos Generales de Etnoeducación. Las organizaciones Musurrunakuna y OZIP adelantaron trabajos desde 1986 en pro de una educación formal adecuada a las necesidades de los indígenas. El trabajo y la gestión adelantada les permitió obtener algunos resultados como la creación de la coordinación de etnoeducación.

De igual manera, se ha logrado la unificación del alfabeto inga. La comunidad inga, al igual que las demás comunidades, ha tenido su propia forma de formarse y transmitir los conocimientos desde tiempos milenarios. Una educación que ha estado basada en los conocimientos de la cultura, el entorno social, la naturaleza, la política, la lengua y la cosmovisión. No obstante, es importante aclarar que en las comunidades indígenas la educación formal se inició en la escuela, donde se les impuso un modelo que les prohibió hablar la lengua propia y las obligó a aprender a hablar en castellano; se impuso una nueva religión, otras costumbres y una educación ajena a las características culturales y lingüísticas de los niños.

Este modelo de educación generó cambios profundos en el comportamiento cultural de las comunidades indígenas. “La educación tiene la intención de transferir valores que le permitan al ser humano dar sentido a su trabajo y sacar a la luz todas sus posibilidades. Suele ser una acción de larga duración y tiene connotaciones escolares”[74] que pueden generar cambios, como el abandonar lo propio, pues la educación estuvo orientada a la integración, asimilación y homogeneización. Por ello, se diseñó un plan de estudios, que fue socializado por todos los implicados.

73 Francisco Ortiz, *Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales.* (Bogotá, Colombia: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1997), 437.

74 Pilar Delgado, *Formación de formadores, Polígono de los Llanos*. (Madrid, España: Editorial Pirámide, 1997), 16.

Plan de estudios inga

Nivel Preescolar: introducir al niño en la percepción y concepción del mundo fundamentado en la cosmovisión inga.

Grado Cero: socializar la cosmovisión inga, a través de los relatos y acciones recreativas interculturales.

Nivel Básico Primaria:

- Introducir al niño en la adquisición del conocimiento fundamentado en la cosmovisión inga y el manejo intercultural.
- Socializar los conocimientos interculturales a través de las acciones escolares y extraescolares.
- Inducir al niño a la adquisición de conocimientos fundamentados en la cosmovisión inga, y en conocimiento intercultural.
- Afianzar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollar el lenguaje escrito en relación con las diferentes áreas.
- Inducir al niño a la adquisición de conocimientos fundamentados en la cosmovisión inga y en el conocimiento intercultural.
- Afianzar los conocimientos adquiridos.
- Desarrollar el lenguaje escrito en relación con las diferentes áreas.

Proyecto educativo cofán

La etnia cofán considera la escuela como algo ajeno a sus intereses culturales y manifiesta que para adquirir los aprendizajes propios se requiere de un espacio propio, es decir, "la maloca". Los diferentes cabildos que conforman la etnia cofán observan con preocupación la educación de sus generaciones venideras, puesto que es un grupo étnico con una población reducida, por tanto, han sido en los últimos años celosos de quien imparta la educación de sus próximas generaciones de docente bilingüe de su comunidad, por ello dicen que:

> La escuela ha sido para nosotros el espacio donde se pierde la cultura. La educación que se imparte en las escuelas fomenta la pérdida de valores tradicionales y empuja a los niños indígenas a la otra cultura en vez de a la propia. La problemática que se ve en las comunidades también tiene que ver con el mal estado de las escuelas, la falta de

> materiales educativos, la escasez de maestros indígenas Cofanes y la falta de un programa propio ajustado a las necesidades culturales de la comunidad, para que los niños no dejen de asistir a la escuela y hagan sus estudios completos. Como la escuela está influyendo en la pérdida de valores tradicionales, los niños y jóvenes se alejan para dedicarse a trabajar en la coca o cualquier otra actividad que le permita ganar plata, descuidando sus estudios y perdiendo más la identidad[75].

Así, la cultura occidental en su tradición hegemónica y etnocentrista desconoció el legado cultural y colectivo de los abuelos; puesto que las investigaciones etnológicas contemporáneas constataron que estas sociedades poseen un acervo cultural pletórico de saberes, escrituras, medicina, historia, astronomía y matemáticas propias, puesto que sus conocimientos se inscriben en cosmogonías, calendarios ecológicos, calendarios agrícolas, trazos de la tierra para las actividades de caza y pesca.

Por las razones expuestas, algunos decretos emanados desde el MEN en torno a la legislación para la etnoeducación, que se expidieron desde el periodo de 1978 - 2000, algunas organizaciones decidieron participar y ejercer vigilancia a la educación de las próximas generaciones, con el ánimo de salvaguardar lo propio. Por tanto, las autoridades tradicionales plantearon que se debe educar desde el pensamiento propio, con la sabiduría de los ancestros, que les han dejado como herencia las generaciones pasadas. La educación propia, según, la autoridad tradicional el Taita Querubín, manifiesta, que es una respuesta a los problemas de la comunidad, teniendo en cuenta la cosmovisión, la lengua, y las tradiciones. Igualmente, los docentes expresan que:

> La educación propia es la educación de 'nosotros mismos como indígenas, está dentro de nuestra cultura indígena', es el reconocimiento del legado que los mayores dejan para los hijos. Es la sabiduría y enseñanzas para educar de acuerdo con la cosmovisión y a la lengua nativa. La educación propia es un deber porque es la respuesta para la vida de los niños. La educación propia también está en la escuela cuando se tiene un proyecto educativo institucional (PEI) o un (PEC) propio, con

75 Palabras del gobernador Cofan (autoridad tradicional de la comunidad) Taita Querubín Queta, 2000.

> pensamiento espiritual, en la que se trabaja un currículo elaborado a partir de la cultura de cada pueblo, con cartillas y materiales propios y profesores hablantes de la lengua nativa[76].

La escuela propia es un espacio natural, pues es la educación impartida a través de metodologías propias, propuestas por la comunidad con el apoyo de los adultos y ancianos con sus saberes adquiridos a través de la tradición oral. Se abordan currículos culturales propios, puesto que fue y es una forma de reafirmar la identidad y evitar el etnocidio; por ello, Magendzo, citando a Edgar Carvalho, dice que "(…) acontece, en cambio, que la trayectoria histórica aborígenes, marcada por la degradación cultural y por el exterminio etnocida, acaba por invalidar la posibilidad de preservación de sus valores materiales y culturales, reducidos, éstos, a una expresión codificada que no encuentra nexo con la práctica real"[77].

Así se vincularon currículos culturales propios, elaborados con pensamiento indígena. Desde aquí se intenta sensibilizar y estrechar lazos entre el mundo tradicional y el mundo contemporáneo, puesto que la enseñanza debe significar, interpretar y construir vivencias y no únicamente entenderla como aquella que está en relación con el mundo occidental, es decir, entretejer conformaciones culturales a través de amplios canales comunicativos que permitan el acceso al conocimiento y al intercambio. Lanzar tramas que se anudan a otras urdimbres para conformar una educación armónica marcada por diversos matices, tonos propios y funciones diferentes dentro de la cultura cofán.

De esta forma, con los espacios culturales recrean el contexto pedagógico; allí se alimenta un proyecto de educación propia para la comunidad cofán a través de la socialización, entendida como proceso de incorporación de los niños a la vida social y cultural mediante la transmisión y el aprendizaje de la cultura. Aprendizaje que se presenta a cada instante, en cada sitio de la vida cotidiana de la comunidad. En este sentido, se puede concentrar el análisis en los ámbitos socioculturales que abarcan la dimensión espacio - temporal donde se produce la formación del infante,

76 Libardo Chapal, *Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y Cabildos Indígenas*. (Mocoa, Colombia: Secretaría de Educación Departamental del Putumayo, 2000), 58.

77 Abraham Magendzo, "Currículum, modernidad e identidad cultural". En *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad.* (Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Democracia, 1996), 177.

como el hogar, las áreas de trabajo, la huerta, el bosque, el río, la selva, los sitios ceremoniales, la escuela. "Sus protagonistas se involucran conscientes o inconscientes a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural de los niños en donde se observan lazos comunicativos estrechos como madre e hijo y padre e hijo, parientes-niños (en especial, abuela y tíos) mayores, líderes-niños y docente-niño"[78].

De igual manera, las construcciones pedagógicas de los cofanes con el apoyo de los mayores y la sistematización de pedagogías étnicas se han hecho por exigencia de los cabidos, puesto que lo que se planteó fue la reivindicación de los valores tradicionales, ya que la educación recibida por décadas ha sido un instrumento de poder económico, político, social y religioso, a favor de la sociedad hegemónica con la escuela como institución que centró y aún se centra en producir individuos acríticos, sin posibilidad de participar y proyectar un desarrollo social propio. Situación que desde las autoridades tradicionales se ha querido y se quiere evitar, para cambiar el rumbo de la educación en las comunidades indígenas de la etnia cofán.

La estructura se enfocó en un plan de estudios, que expresó en su misma estructura el camino para la construcción de currículos diferenciados. Se desarrolló a partir de la lengua cofán, pero se pueden implementar el bilingüismo y la interculturalidad. En ese sentido es un camino para la diversidad y el encuentro de identidades que conduce a una relación más equilibrada. El plan de estudios que se presentó se constituyó a partir de siete componentes del Plan de Vida. En el esquema de cuadro se organizan todos los elementos constituyentes del plan:

1. Escolaridad de referencia
2. La historia tradicional
3. Bilingüismo
4. Lengua y pensamiento, ley de la lengua, lengua propia, lengua y norma.

78 Lisseth Pérez, "Procesos de socialización infantil". En *Memorias de Simposio de Etnoeducación y VII Congreso de Antropología: Culturas Lenguas y Educación*, compilado por Daniel Aguirre Lischt. (Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología y la Universidad del Atlántico, 1999), 119.

El plan de estudios se convirtió en una matriz curricular, que posibilitó el desarrollo y la apropiación de conocimientos en todas las áreas, de grado cero a quinto de primaria (nivel máximo que presentan las escuelas indígenas del pueblo cofán). La propuesta curricular respondía a necesidades sentidas y actuales, pues las escuelas indígenas solo cuentan con educación básica hasta quinto grado y se prevé un crecimiento gradual de una escuela por cada centro etnoeducativo, adecuada a los contextos culturales.

Metodología

Para esta investigación se abordó el método histórico-social, considerando que el objeto de estudio es de comunidades indígenas que están trabajando día a día por la defensa no solo de su educación sino de su territorio, y por las relaciones que estos establecen con la escuela y el Estado. En términos generales, la historia social abordó el análisis de los modelos de sociedad, sus procesos de construcción, consolidación y reestructuración. Tuñón de Lara manifiesta que "la historia es la gran memoria colectiva de los hombres acumulada en el transcurso de los tiempos. Su conocimiento es una condición imprescindible para la liberación al alcance del gran público"[79].

El método se convierte en un marco de referencia, en cuanto posibilita el análisis de las interacciones sociales, políticas, expectativas, opiniones y necesidades de la sociedad en general con relación al objeto de estudio, desde sus aportes teóricos, concepción y método. Para Pierre Vilar, el método de la historia social.

> Constituye una herramienta conceptual no solo para la comprensión, sino también para acceder al presente. Comprender el pasado es dedicarse a comprender los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir tras los textos, los impulsos (consientes e inconscientes) que dictan los actos conocer el presente equivale, mediante la aplicación de análisis crítico que exige la historia, someter a reflexión la información deformante que nos llega[80].

79 Manuel Tuñón, *Por qué la Historia*. (Barcelona, España: Editorial Salvat, 1993), 98.
80 Pierre Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. (Barcelona, España: Editorial Grijalbo, 1982), 19.

Así mismo, la historia oral es una de las fuentes válidas en el estudio, dado que el tema permite conocer protagonistas y actores del fenómeno en cuestión; por ello se acudió a varios informantes, que posibilitaron espacios para replantear algunos aspectos del estudio y obligó a construir miradas más objetivas y cuidadosas frente al objeto de estudio.

> La historia social posibilita el trabajo de la historia oral en el cual se rescata la presencia de la memoria y la subjetividad. Ante la rigidez de la historia escrita, las etnias han encontrado en la tradición oral el espacio apropiado para transmitir de generación en generación un conocimiento histórico en permanente cambio y evolución, que por su flexibilidad propicia la creatividad y la innovación. Fuera de un núcleo de elementos fijos y constantes que son el sustrato del conocimiento histórico propio, los individuos y comunidades tienen la opción de a partir de allí, elaborar sus propias reflexiones y construir sus propios saberes históricos. Esos han sido precisamente los aportes que han impedido que la tradición se quede petrificada en el pasado[81].

Así mismo, Boud manifiesta en cuanto a la eficacia del conocimiento histórico dado por la oralidad que

> La tradición oral se funda no en la repetición o rememoración fiel y exacta de los acontecimientos pasados, sino en la posibilidad que brinda el traerlos al presente de una manera libre, donde hay un lugar para la inventiva y la creatividad de los individuos y comunidades. Por eso puede decirse que con la palabra hablada los indígenas encontraron un espacio para la resistencia. Es decir que cobra la memoria, las ideas de las personas y los deseos inconscientes apoyan la construcción de la fuente. Una verdadera historia social, surge en el momento en que los protagonistas son "actores activos de su propia existencia. Puede mostrarnos, por ejemplo, que el desprecio tradicional hacia la gente popular, por parte de las elites urbanas, ha cerrado los ojos a las elites para percibir la creatividad y la energía que en el pueblo se puede

81 Juan Martínez, *Aproximación a la historia oral del pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada Santa Marta*. ONIC, 1995, 5.

> encontrar y contradice por completo la pasividad y apatía que se les imputa[82].

Igualmente, se contó con la participación de líderes regionales en cada una de las comunidades, se reflexionó sobre la etnoeducación como un proceso social continuo, permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades que las capacitan para su autodeterminación.

Implicó, además, penetrar en sus espacios, pero no se encontraron mayores vestigios que indagaran sobre los procesos educativos adelantados desde los años 70; alguna documentación se encontró en archivos, actas de reuniones, memorias de encuentros o eventos, investigaciones desarrolladas por algunos docentes, informes de los directivos de núcleo a los que no se les hace seguimiento y diarios de asignaturas. La información estadística de gastos detallada estaba archivada por funcionarios del Vicariato de Sibundoy, Putumayo[83]; se realizaron visitas a escuelas, entrevistas a supervisores, encuentros con docentes indígenas y no indígenas, visitas a familias ingas y cofanes.

En las investigaciones encontradas se observaron algunos temas de etnolingüística, procesos ambientales, culturales, de tradición oral; pero respecto a un análisis histórico social de la educación y sus cambios, allí no se encontró ningún soporte. Desde esta perspectiva, se abordó el estudio de la etnoeducación en el departamento del Putumayo, que no se refirió de modo aislado a la reconstrucción de hechos, autores y modelos del pasado, sino que buscó proporcionar elementos que permitieran tratar los problemas relativos a este estudio. En este sentido, Burker plantea lo siguiente:

82 Michel Boud, *Posibilidades y limitaciones de la historia oral en las voces del tiempo.* (Bogotá, Colombia: Editores y Autores Asociados, 1997), 66.

83 Para revisar la documentación del Vicariato es necesario tener permiso del obispo, y si el obispo no ve conveniente el propósito de la investigación, no da el permiso. A no ser que sea misionero o seminarista, pues debido al suceso con el profesor Daniel Bonilla se prohibió rotundamente el acceso a la documentación dejada por los capuchinos. Sin embargo, el profesor Ignacio Ordóñez de Santiago informó que la mayoría de los libros fueron quemados por la Iglesia. Y no se sabe a ciencia cierta si hay o no documentos.

> Los usos y valores del lenguaje en sus ámbitos o dominios de aplicación. Como elemento social que es, el lenguaje está también sometido en cada momento de la historia a reglamentaciones y restricciones por parte de las instituciones y comunidades. El lenguaje, en todas las épocas, ha sido siempre un elemento regulado, variando la fuerza coercitiva aplicada a las trasgresiones. Lo correcto o lo incorrecto, la forma de prestigio y la popular, etc. son objeto de atención y motivo de reflexión sobre los intercambios lingüísticos como elementos condicionados en la práctica social[84].

Lo anterior implicó el desarrollo de un proceso interdisciplinario desde la historia, lingüística, sociología, antropología, etnología y pedagogía, entre otras, que apoyaron la acción y renovación de saberes para transformarlas en interpretación y diálogo con las etnias y de estas con el mundo. Y se apoyó en textos literarios, antropológicos, crónicas como "fuentes de manera fragmentaria, por su valor testimonial, o por la descripción de un ambiente[85].

El periodo seleccionado (1975-2000) se subdividió en tres momentos:

Primer momento: de 1975 a 1984, se presentan por primera vez en Colombia dos eventos de carácter legal relativos a la educación indígena: 1) la expedición del Decreto 1741 del 30 de agosto de 1973 (artículo 3º), por el cual el Gobierno colombiano estableció tres principios básicos para orientar el desarrollo de la educación indígena en Colombia; 2) el surgimiento de experiencias desde la Sierra Nevada de Santa Marta, y otras desde el CRIC, que propendieron a una educación acorde con sus características y necesidades. Situaciones que obligaron al MEN a dictar el Decreto 1142 en 1978. Posteriormente, en 1982, se analizó la situación educativa indígena, en la que los participantes no solo evidenciaron aspectos negativos que afectaron a las diferentes etnias, sino que propusieron alternativas concretas de solución a los problemas y necesidades, por eso en 1984[86] se expide la Resolución n.° 3454 sobre la educación propia.

84 Peter Burke, *Hablar y callar en función del lenguaje a través de la historia*. (Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1996), 38.
85 Manuel Tuñón, *Por qué la Historia*. (Barcelona, España: Editorial Salvat, 1993), 28.
86 Programa de Etnoeducación.

Segundo momento: de 1985 a 1991. Se creó la Oficina Especial de Etnoeducación en el MEN. Posteriormente, se inician procesos de capacitación de docentes indígenas y mediante la Resolución 9549 del 31 de julio de 1986 se establece un sistema especial de profesionalización para maestros indígenas que se encuentran en ejercicio, dirigidos por el CEP, para obtener el título de *bachiller pedagógico*. En el mismo año, el 14 de julio, se dicta el Decreto 2230 en el que se crea el Comité Nacional de Lingüística Aborigen, encargado de asesorar sobre la enseñanza de las lenguas indígenas en Colombia. Y en 1991 se promulga la Constitución Política que estableció el carácter étnico y plurilingüe del país.

Tercer momento: de 1992 al 2000, ya en vigencia de la Constitución Política de 1991, se iniciaron procesos reflexivos dentro de las comunidades, puesto que en el año 1992 se conmemoraban los 500 años del descubrimiento de América, fecha en la que la mayoría de las etnias de Colombia y América se manifestaron acerca de desarrollar procesos autónomos frente a las condiciones históricas de dominación.

También se expidió la Ley General de la Educación de 1994, cuyo artículo 57 determinó enfatizar el quehacer pedagógico en el estudio de la lengua materna. Después, el Decreto 804 de 1995 en su artículo 2 obligó a los departamentos a contemplar en sus planes sectoriales la diversidad étnica y cultural de cada entidad territorial. En 1996, el MEN elabora el documento *Realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianas*, en el que se describen los lineamientos de etnoeducación y los proyectos etnoeducativos institucionales. Y del 1997 al 2000 se revisa el proceso, el seguimiento y la autorregulación de las instituciones y organizaciones responsables de la etnoeducación, a fin de comprobar si se dieron los cambios.

Análisis de información

Al analizar los hallazgos se observaron procesos que implicaron rupturas constantes, así como quiebres e incertidumbres que permitieron notar cambios y tendencias en medio de zozobras de la etnoeducación en contextos diversos sierra-selva, lugares que fueron invadidos por “otros”e hicieron posible que nos reencontráramos con la historia viva a través de

sus voces, documentos, textos, escenarios y demás técnicas que permiten ver más allá de lo que comúnmente se dice en la historia oficial.

Desde el punto de vista político, a partir de los años 70 los líderes de las comunidades vienen participando activamente en los escenarios políticos, lo que los llevó a obtener reconocimiento en las diferentes esferas del ámbito nacional y a participar en la elaboración de la Constitución Política colombiana de 1991, que permitió generar espacios e incluir necesidades sentidas de las comunidades, las cuales están plasmadas en el Decreto 804 de 1995. Por otro lado, se fortalecieron las organizaciones regionales de cada una de las etnias con recursos para financiar proyectos presentados por estas. Dicho reconocimiento trascendió al ámbito internacional, situación que les permitió obtener transferencias económicas para proyectos educativos, ambientales y culturales por parte de las ONG.

Pero estos recursos adquiridos en las diferentes instancias los llevó a conflictos internos en las organizaciones regionales, puesto que los dineros no fueron distribuidos moderadamente. Y aquellos responsables han evadido a las autoridades regionales y tradicionales.

En otro orden de ideas, se observa una participación decidida de líderes y docentes en cada uno de los momentos, tanto en los procesos educativos como en propuestas estatales, a través de experiencias regionales significativas en elaboración de proyectos curriculares, utilización de modelos pedagógicos, aplicación en el aula, intervención en el diseño y la elaboración de materiales de la cultura propia.

No obstante, se señala que a pesar de las acciones de líderes y docentes, de la apuesta política por parte del Estado a través del MEN, desde el Decreto 1142 de 1978, de las iniciativas dirigidas por representantes indígenas que plantearon directrices en los lineamientos curriculares desde 1987 para la transformación e innovación de la educación en las comunidades indígenas, e incluso de los principios y derechos contenidos de la Constitución de 1991, no se dieron los cambios en las comunidades inga y cofán. Los docentes de las escuelas manifiestan que los calendarios no se adecúan ni contextualizan, así que se han ido desvaneciendo en el tiempo y en el espacio, puesto que no se desarrollan en la práctica escolar.

Incluso algunos no aplican la política y continúan con la formación que le ofreció la ENS o la universidad a distancia.

La función de la educación contratada y la Escuela Nueva en las comunidades indígenas se profundizó en aspectos particulares que permitieron conocer las necesidades, intereses y expectativas en torno a la educación propia de las etnias (inga y cofán), y a partir de allí se revisaron procesos pertinentes que intervinieron en el cambio y que afectaron la identidad de estas etnias. Por tanto, se generaron espacios de reencuentro y resignificación de valores culturales para una mejor convivencia y reafirmar así la identidad individual y colectiva. Es allí donde la etnoeducación tiene un rol fundamental en la transformación bajo principios étnicos y tradicionales.

Obviamente, se profundizó en saberes endógenos de las culturas. Este estudio exigió una dinámica que diera cuenta de la apropiación de procesos de enseñanza en las etnias inga y cofán en el departamento del Putumayo y sus relaciones, en primer lugar, con la sociedad colonizadora de origen europeo, y en segundo lugar, con el Estado y la sociedad colombiana que resulta después de la independencia, pues estas etnias han pasado por diferentes etapas no siempre sucesivas ni completamente superadas, pues fenómenos como la guerra y la esclavización han hecho presencia bajo formas diversas históricamente.

En lo económico fueron más proclives al cambio, pues los efectos colonizadores fueron más profundos, ya que tanto la evangelización como los intensos horarios de trabajo en las haciendas hicieron de ellos una sociedad más andina (campesina) que indígena, y tuvieron que dejar sus tradiciones y formas de vida, como la elaboración de las vasijas, de su vestuario, la preparación de sus medicinas, etc. Y al salir, adquirieron para sus comunidades artefactos y elementos que ellos antes elaboraban (ollas de aluminio, radios, relojes, ropa y objetos suntuosos). Estas nuevas formas de vivir resquebrajaron sus esquemas productivos. Además, el tener que desplazarse de un lugar a otro para comercializar sus medicinas los llevó a adquirir hábitos y costumbres foráneas, razón por la cual los ingas son más nómadas y se encuentran a lo largo y ancho del país.

Mientras tanto, los cofanes, invadidos por la colonización del petróleo y la coca, son atacados irremediablemente dentro de sus territorios, muchos tuvieron que desplazarse hacia el Ecuador u otros resguardos, otros sucumbieron y terminaron trabajando en la petrolera o como jornaleros en los cocales; y obtener dinero les facilitó la adquisición de elementos suntuosos que ellos no necesitaban. De esta manera, la productividad basada en la cacería, pesca, elaboración de artesanías y de instrumentos musicales, se cambió por la grabadora, y la música ancestral se olvidó. Es decir, adoptaron la cultura del *otro*, el que va con la intención del rebusque y tras las oportunidades.

Conclusión

El tener la oportunidad de laborar en 1984 en los territorios nacionales de Colombia como docente de un internado indígena, me permitió conocer e interpretar de qué manera la modernidad generó transformaciones radicales dentro de las comunidades indígenas, puesto que el ser "moderno" implicaba asumir nuevos roles, lenguajes, actitudes, avances tecnológicos, lo cual ocasionó tensiones en los campos culturales, sociales y políticos, que se acentuaron allí con fenómenos sociales como la guerrilla, el paramilitarismo, el narcotráfico, actores que desestimaron a las comunidades indígenas y, por ende, sus procesos políticos, sociales y educativos son frágiles.

Asimismo, la progresiva pérdida de valores tradicionales por parte de las comunidades con la presencia de actores armados ha afectado sus realidades desde su organización política, productiva, tecnológica y de educación propia. Las comunidades estudiadas no escaparon a esta situación… quizá no hay otra región en el país que haya sufrido tantas alteraciones como el departamento del Putumayo, pues los procesos de modernización llegaron simultáneamente a las misiones, haciendo que la cultura tan arraigada en estas etnias casi desapareciera. Entonces, los cantos, los rituales de iniciación, los compadrazgos, las pautas de crianza, cambiaron radicalmente, como lo relataron los docentes y líderes comunitarios.

El caso de las transferencias para apoyar proyectos ha generado conflictos por la gobernación de los cabildos, que los ha dividido, pues como recibían

recursos para las comunidades, esta organización social se deterioró. Lo anterior preocupa a las autoridades tradicionales, puesto que antes de los años 70 había conflictos con la sociedad mayoritaria, pero no entre ellos. Dicho, en otros términos, las comunidades ingas y cofanes estuvieron divididas por intereses individuales y no colectivos, situación que ha agravado más los procesos culturales.

En lo educativo, el estudio permitió concluir que en la mayoría de instituciones educativas ubicadas en estos contextos se mantienen paradigmas tradicionales, en los que no se tuvieron en cuenta las características culturales y lingüísticas, pues sus procesos de enseñanza-aprendizaje fueron mecánicos y sus relaciones de tipo colonial y hegemónico lo que legitimó su formación occidental; por ello, las organizaciones consideraron necesario implementar procesos de sensibilización que les permitieran tanto a las directivas de la Secretaría de Educación de Putumayo (SEP) como a los docentes indígenas y no indígenas reconocer la importancia de la participación de las autoridades tradicionales en dichos procesos, puesto que la riqueza cultural que tenían solo se aprovechaba en lo exótico o folklórico en los espacios escolares.

Respecto a las escuelas en contextos indígenas, se observó que los niños están siendo escolarizados en centros públicos no adecuados a su cosmovisión, hecho que ha ocasionado el fracaso escolar, pues la repitencia y la deserción han sido constantes, lo que produjo malestar en las comunidades, puesto que veían la escuela como una institución ajena en donde los niños adoptaron comportamientos y actitudes no propias, ya que allí los mantenían todo el tiempo en posición sumisa, silenciosa y pasiva. Lo que posteriormente los llevó a despreciar las costumbres propias, propiciando así la desintegración en sus comunidades.

En cuanto a la evaluación, se observó un modelo transmisionista; el docente era la fuente y el intérprete de la información en el aula, consumía más del 50 % de la clase suministrando información, el resto del tiempo indagaba sobre el acumulado que los estudiantes obtuvieron. La información se devuelve de manera oral en forma pasiva, acrítica, no se dan espacios ni siquiera para preguntar, porque a los niños les daba temor. Pues se comprobó que quien toma las decisiones en clase es el docente y es, a su vez, quien utiliza preponderantemente la “autoridad”. El

modelo de enseñanza correspondía al básico, trasmitido por las misiones que tuvieron a su cargo los procesos educativos en estas comunidades mediante el contrato con el Estado, puesto que tenían como objetivo la castellanización y evangelización.

La mayoría de los maestros que se ubican en estas zonas del departamento del Putumayo fueron formados bajo este modelo, y la profesionalización, que debía ser intercultural, no la desarrollaron, sino que repitieron el modelo recibido por los misioneros. A pesar de los esfuerzos del Estado e institucionales, no se ha hecho una verdadera sensibilización para asumir la etnoeducación como *un proceso reflexivo y permanente*…, pero sí se puede evidenciar un mayor interés por la fiesta de San Pedro, de la Virgen en mayo, de San Pablo, San José, María Inmaculada. Se cree que la educación católica dejó profundos cimientos muy arraigados. Tanto en aula, como en la escuela, el rezo diario, las imágenes de santos, la clase de religión con Biblia incluida. A pesar de que algunas instituciones indígenas del departamento fueron entregadas por la Iglesia al Estado, se observó que ha sido muy difícil la asimilación a la escuela indígena, dado que siguen muy aferrados a lo religioso (católico o evangélicos) lo que exige repensar la formación del etnoeducadores y el quehacer docente en la escuela intercultural.

Por otro lado, la intervención de modelos ajenos como Escuela Nueva, con guías o cartillas descontextualizadas y ajadas, la presencia de la Escuela Normal Superior del Putumayo y de 30 universidades a distancia, no han atendido los puntos neurálgicos y claves del diario acontecer de las escuelas en territorios rurales, específicamente, étnicos y campesinos. Ha pasado casi medio siglo desde que se dictaron los decretos 1142 de 1978 y el 804 de 1995, y la mayoría de los docentes los desconocen. Entonces, el cambio que generaron estos procesos iba en contravía de lo que propone la etnoeducación. Puesto que experiencias con estos métodos de escuela católica, escuela tradicional, Escuela Nueva, o cualquier otra escuela, no entendieron ni se preocuparon por interpretarlas dentro de las diversas comunidades de las etnias en mención.

En cuanto al programa de Escuela Nueva en las comunidades inga y cofán, este no fue adecuado para los alumnos, ya que no respondió a las expectativas y necesidades de aquellas. No obstante, no se pudo abolir

totalmente, pues el poco material que hay en algunas escuelas de los ingas y cofanes eran cartillas de Escuela Nueva o del ILV, o algunas facilitadas por editoriales, como *La alegría de leer, Nachito, Paquito,* y otras tantas totalmente descontextualizadas. Sin embargo, en los congresos celebrados desde los 90 se sugirió que para la elaboración de programas debía haber amplia participación de la comunidad, incluyendo al cabildo, a los mayores, los lideres y a los padres de familia, y diseñar un plan de estudios, material de apoyo y textos que se ajustaran a su lógica de pensamiento, los cuales se elaboraron en su momento por el CEP del Putumayo.

No se llevaron a cabo evaluaciones ni seguimientos rigurosos sobre la aplicación de propuestas etnoeducativas por el MEN, por tanto, no se cumplió con lo establecido en la ley, lo que generó dificultades sociales, culturales y lingüísticas. Tampoco se definieron reglas sólidas para la aplicación de la educación bilingüe. Así fue como los cabildos de la mayoría de algunos resguardos ingas y cofán asumieron el rol fiscal, y a partir de allí se reconstruyeron procesos que recuperaron en parte la situación; en algunas veredas alejadas de los centros urbanos se resignificaron no solo la enseñanza en la lengua materna, la cultura y los valores, sino que se desarrolló una conciencia ambiental que propendiera a un desarrollo sostenible para el futuro de la humanidad.

De igual manera, los docentes que laboran en los resguardos de Yunguillo, San Andrés, San Miguel y Santa Rosa de Sucumbíos plantearon a las comunidades y los cabildos el diseño de proyectos para la elaboración del material didáctico en las áreas de religión, lengua materna (y como segunda lengua el castellano), artesanías, música, danzas propias, rituales, medicina tradicional, legislación indígena y juegos tradicionales, los cuales tuvieron el aporte de la comunidad.

En consecuencia, *la modernización* afectó a las comunidades indígenas en todas sus dimensiones, desde lo educativo hasta lo espiritual, de ahí que los valores tradicionales se encontraron bajo un esquema de transformación, pues se adquirieron nuevos hábitos, se perdió el respeto por las autoridades y ancianos, se modificaron las costumbres tradicionales de productividad y supervivencia, pues fueron sometidas al olvido por

las dinámicas de cambio asimiladas inconscientemente por las etnias cofán e inga.

Bibliografía

Aguirre Licht, Daniel. ¿Etnoeducación etnocoacción? En *Memorias del Primer Congreso Universitario de Etnoeducación*. La Guajira, Colombia: ICFES/ MEN, 1988.

Artunduaga, Luis Alberto. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación* N° 13 (1997).

Bodnar, Yolanda. *Perspectivas y tendencias de la educación indígena en Colombia*. Bogotá, Colombia: Corporación para el Desarrollo de la Ciencia y la Cultura, 1993.

Bonfil, Guillermo, Mario Ibarra, Stefano Varese, Domingo Verissimo, Julio Tumiri et al. "La Declaración de San José y las ponencias presentadas en la reunión". En *América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*, editado por Francisco Rojas. San José, Costa Rica: Flacso, 1982.

Boud, Michel. *Posibilidades y limitaciones de la historia oral en las voces del tiempo*. Bogotá, Colombia: Editores y Autores Asociados, 1997.

Burke, Peter. *Hablar y callar en función del lenguaje a través de la historia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, 1996.

Chapal, Libardo. *Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y Cabildos Indígenas*. Mocoa, Colombia: Secretaría de Educación Departamental del Putumayo, 2000.

Comboni, Sonia. *La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, 1999.

Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1991.

Corrales Carvajal, Martha. *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. *Revista Colombiana de Educación*, N° 48 (2005): 204-213.

Decreto 1741 de 1973. Por el cual se dictan normas sobre las corporaciones y fundaciones constituidas para desarrollar actividades relacionadas con las comunidades indígenas. Diario Oficial del Congreso de la República. Año XC. N. 33934. 21 de septiembre, 1973.

Delgado, Pilar. *Formación de formadores, Polígono de los Llanos*. Madrid, Españal: Editorial Pirámide, 1997.

Duarte, Afranio. *La problemática de la dependencia en etnoeducación. Conceptualización y ensayos*. Bogotá, Colombia: MEN-PRODIC, 1990.

Espinosa, Waldemar. *Los Incas, economía, sociedad y estado en la era del Tahuantinsuyo*. Perú: Editores Amarú, 1990.

Programa de Educación Propia del pueblo Cofán y los Cabildos Indígenas del Valle del Guaméz y San Miguel. Fundación Zio-A'i–Unión de Sabiduría. Putumayo, Colombia: Fundación Zio-A'i, 2000.

Gross, Christian. *Indigenismo y etnicidad. El desafío neoliberal*. Bogotá, Colombia: ICANH, 1997.

Informe sobre problemas de la colonización del putumayo. Instituto Geográfico Agustín Codazzi IGAC. Bogotá, Colombia: IGAC, 1993.

Jimeno, Myriam y Adolfo Triana. *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Cuadernos del Jaguar, 1985.

Landazábal, Julia. *Etnoeducación conceptualización y ensayo*. Bogotá, Colombia: MEN-Prodic, 1990.

"Ley 115 de 1994 Por lo cual se expide la ley general de educación", Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Congreso de la República de Colombia. Art. 55.

López, Luis. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes - Universidad Mayor de San Simón-Cooperación Técnica Alemana (GTZ)) 2001.

Magendzo, Abraham. "Currículum, modernidad e identidad cultural". En *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad.* Bogotá, Colombia: Instituto para el Desarrollo y la Democracia, 1996.

Mansilla S, Juan. "Olivia Arévalo Lomas: una ventana desde el infinito. Asesinato del canto sagrado shipibo-konibo-xeteba" *Revista de historia educación latinoamericana"* volumen. 21 No. 33, julio-diciembre 2019 - ISSN: 0122-7238.

Martínez, Juan. *Aproximación a la historia oral del pueblo Kankuamo de la Sierra Nevada Santa Marta*. ONIC, 1995.

Millán, María Guadalupe y Enrique Nieto. *Educación, interculturalidad y derechos humanos, los retos del siglo XXI*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Editorial Dríada, 2006.

Plan de vida del pueblo cofán. Ministerio de Cultura. Bogotá: Mincultura, 2002.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. "Memorias". En *Primer Seminario de Etnoeducación*, 25-31 agosto 1985, Grupo ONIC, Girardot, Cundinamarca.

Ministerio de Educación Nacional MEN. *Modelo de sistema de educación en territorios nacionales*. Proyecto Holanda-Colombia, Resumen de avance, 1981.

Lineamientos Generales de Educación Indígena. Ministerio de Educación Nacional MEN. 6.ª ed. Bogotá: MEN Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos, 1987.

Ministerio de Educación Nacional MEN. *La Etnoeducación: realidad y esperanza de las etnias indígenas y afrocolombianos*. Serie Documentos de Trabajo. Bogotá. MEN, 1996.

Moya, Ruth. "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17 (1998).

Muñoz, José. "Etnoeducación, interculturalidad y agencias de control". *Revista del MEN*, 1989.

Ortiz, Francisco. *Condiciones sociales de las lenguas indígenas de los Llanos Orientales*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Instituto Caro y Cuervo, 1997.

Pardo, Mauricio. *Movimientos sociales y actores no gubernamentales*. Bogotá, Colombia: ICANH, 1997.

Pérez, Lisseth. "Procesos de socialización infantil". En *Memorias de Simposio de Etnoeducación y VII Congreso de Antropología: Culturas Lenguas y Educación*, compilado por Daniel Aguirre Lischt. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología y la Universidad del Atlántico, 1999.

Pineda Camacho, Roberto. "Estado y etnias indígenas en el siglo XX". *Revista Credencial Historia*, n.° 146 (2002).

Plan de Integración Nacional de 1978-1982. Presidencia de Julio César Turbay Ayala.

Romero, Fernando. "La educación indígena en Colombia". 1970- 2000. *Diálogos Educativos* n.° 3 (2000): 81-90.

Soler A, Jaime Antonio. “Diálogo de saberes: justicia indígena del Cauca y Justicia ordinaria, un intercambio cultural posible” *Revista historia de la educación latinoamericana,* 2019, vol. 21, no 33.

Stoll, D. “¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio?” En *Nódulo,* 2002. https://nodulo.org/bib/stoll/ilv.htm

Tobar, E. y D. Pérez et al. *Pueblo cofán. Los navegantes de río Putumayo, Primera Expedición Botánica Medicinal*. Bogotá: Fundación ZIO-A’I “Unión de Sabiduría”, Instituto de Investigación de Recursos Biológicos, 2004.

Trillos, María. “El entramado de la multiculturalidad”. En Memorias de Simposio de Etnoeducación. Barranquilla: Fondo de Publicaciones Universidad del Atlántico, 1999.

Tuñón, Manuel. *Por qué la Historia*. Barcelona: Editorial Salvat, 1993.

Universidad Mariana. *Programa de Etnoeducación*. Facultad de Educación, modalidad a distancia. Pasto, Nariño: Ediciones UNIMAR, 2000.

Vilar, Pierre. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1982.

Walsh, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz decolonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Simón Bolívar-Abya Yala, 2005.

Walsh, Katherine. “Interculturalidad y Educación Intercultural” Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en el Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

Werner, J. *Paidea*. México: FCE, 1980.

7 CAPÍTULO SIETE

El Otro, eje imprescindible de la formación integral y la movilidad estudiantil en la educación superior

Adriana Judith Nova Herrera[1]
Fundación Universitaria Juan de Castellanos
https://orcid.org/0000-0002-2886-6928
adrisnova21@hotmail.com

Jimmy Yordany Ardila Muñoz[2]
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
https://orcid.org/0000-0003-4916-8704
jimmy.ardila@uptc.edu.co

Introducción

El presente capítulo surge de la reflexión de los resultados obtenidos en dos tesis culminadas en el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA CADE UPTC, a saber: "Límites y alcances de la formación integral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Tunja 2009-2013" y "La movilidad estudiantil en la educación superior colombiana, el caso de la UPTC, sede Tunja 2005-2014". Estas dos tesis permitieron explorar en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) dos aspectos que se enuncian reiteradamente en los discursos políticos de alcance mundial, regional y nacional: la formación integral y la movilidad estudiantil.

Los resultados de los dos procesos investigativos convergen en resaltar la importancia que tiene en la educación superior el hecho de erguir

1 Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana.
2 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y magíster en Bioinformática, Universidad Internacional de Andalucía

un proceso formativo en torno a la relación del Yo con el Otro, en una búsqueda por acentuar la construcción de habilidades sociales, fomentar el intercambio cultural de los futuros profesionales y rescatar la comprensión y el respeto por la diferencia que demanda la construcción de la ciudadanía global.

Las dos tesis se encuentran enmarcadas por el sistema de educación superior colombiano en el que se presentan tensiones ejercidas por la globalización desde sus dimensiones económica y política, que inciden directamente en el quehacer de las Instituciones de Educación Superior (IES); dos de ellas corresponden a: 1) la tensión por formar principalmente en ciencia y tecnología frente a la necesidad de formar integralmente y 2) la tensión entre la autonomía universitaria frente a los modelos de evaluación de la calidad educativa.

La primera tiene su asidero en el denominado desarrollo económico de las naciones, que encuentra en la formación en ciencia y tecnología el instrumento para generar riqueza mediante el despliegue de un discurso que promueve el uso del conocimiento al servicio de los intereses económicos. Por su parte, la formación integral se encuentra presente en la normativa colombiana y aboga por una educación superior que rescate lo humano en el desarrollo de sus diferentes dimensiones, para contar con profesionales felices, defensores de los derechos humanos, responsables de su contexto social y con conciencia ecológica.

La segunda tensión abarca la disputa entre la autonomía universitaria que propugna una educación superior libre e independiente de presiones de diversa índole, con el fin de no sesgar su actuación en la sociedad, frente a modelos de evaluación de la calidad que pretenden mejorar la educación superior del país y posicionar el sistema educativo nacional y sus IES en el contexto internacional mediante el establecimiento de una serie de reglamentaciones que deben ser adoptadas por las instituciones.

En este contexto, existe un interés investigativo por las políticas educativas, en especial por las asociadas con la calidad de la educación superior, en la que se ha podido identificar el desinterés de los modelos en el sujeto y centrándose primordialmente en contar con criterios asociados con una mirada cuantitativa en torno al impacto de los programas académicos,

su pertinencia en los contextos y la trascendencia internacional[3]. En este sentido, se requiere avanzar en torno a propuestas alternativas de evaluación de la educación superior que ponga en el centro de la discusión al sujeto y sus interacciones con los Otros y lo Otro.

En este marco se desarrolla el presente documento que se ha dividido en cinco apartados. El primero se enfoca en describir distintas posturas en torno a las finalidades de la educación superior; el segundo enfatiza la existencia de una globalización que promueve el intercambio de valores culturales que inciden en la educación superior; el tercero enuncia de manera sucinta los aspectos metodológicos presentes en las dos investigaciones; la cuarta presenta algunos hallazgos de las dos tesis sobre la relación del Yo con el Otro; el último apartado expone algunas reflexiones de los autores sobre los referentes teóricos y los resultados hallados.

¿Para qué la educación superior?

Desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se insta a las IES a cumplir los fines misionales contemplados en las leyes 115 de 1994 y 30 de 1992, que incluyen la formación integral, la formación profesional, la formación en investigación y el servicio social. No obstante, el interés de las instituciones se ha encaminado hacia la producción de ciencia y tecnología, privilegiando la formación profesional e investigativa, debido al interés que suscitan la ciencia y la tecnología por su estrecho vínculo con el desarrollo económico de los países, en busca de posicionarse en el mercado global. Asimismo, un mayor desarrollo de la formación en ciencia y tecnología deriva en un mayor posicionamiento del sistema educativo nacional y sus instituciones en el mercado global de la educación superior.

La tensión entre la formación en ciencia y tecnología frente a la formación integral ha sido tema de estudio y reflexión de múltiples autores, entre

3 Rodrigo Ospina. "Calidad de la Educación desde la Convergencia de Criterios en Modelos de Evaluación de la Educación Superior 1996-2006" (Tesis doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008).

los que se encuentran Gimeno[4], Maturana[5], Ruiz[6], Roig[7], Huanacuni[8], Pérez[9], Nussbaum[10] y Aceves-Ávila[11]. Incluso la UNESCO[12] declaraba que la misión de la educación superior es formar ciudadanos que aporten al crecimiento económico y social, objetivo que debe cumplirse dentro del marco de la sostenibilidad, de la comprensión del patrimonio cultural y del compromiso de ser gestores de entornos sociales de paz y armonía. La educación superior deberá formar, por lo tanto, profesionales que propongan soluciones a problemas que afectan a la humanidad.

Precisamente, el beneficio colectivo y la formación son acciones humanas y sociales que deben desarrollarse desde la educación superior sin caer en las presiones propias de una globalización económica que aturde a países como Colombia, con procesos formativos enfocados en la información y el desarrollo individual, en el que las políticas educativas se interesan más por la rentabilidad que por la cobertura[13].

Bajo este panorama, se requiere que la comunidad educativa y los gobiernos comprendan que el crecimiento económico no es sinónimo de calidad de vida. Esta idea ha sido liderada por los pueblos indígenas originarios, quienes han encontrado un mundo que avanza hacia la desolación, discriminación y soledad, "Y, más allá de lo humano, hacia la destrucción de la Madre Tierra"[14]. Huanacuni y los pueblos originarios aseguran que el mundo occidental pasa por una crisis de vida, puesto

4 José Gimeno, *Educar y convivir en la cultura global*. (España: Ediciones Morata, 2001).
5 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*. (Santiago de Chile: Dolmen, 2002).
6 Amparo Ruiz, *Educación superior y globalización: educar, ¿para qué?* (México: Plaza y Valdés Editores, 2001).
7 José Roig, *La educación ante un nuevo orden mundial*. (Madrid: Díaz de Santos, 2006).
8 Fernando Huanacuni, *Buen vivir/vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. (Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI, 2010).
9 Augusto Pérez, *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un mundo nuevo.* (Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011).
10 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores, 2010.
11 Carla Aceves-Ávila, "La dimensión transversal de la sostenibilidad en el currículo de las instituciones de educación superior: Una propuesta innovadora Obligada". En *Educación superior, gestión innovación e internacionalización*, editado por Jocelyn Gacel-Ávila y Natividad Orellana-Alonso, 71-92. (España y México: Universidad de Valencia y Universidad de Guadalajara, 2013).
12 UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción". En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior,* París, 1998. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf
13 Amparo Ruiz, *Educación superior y globalización.*
14 Fernando Huanacuni, *Buen vivir/vivir bien,* 6.

que sobrevalora el mercado mundial sin importar el incremento de las brechas que se establecen entre ricos y pobres; así como el estímulo que se hace a la individualidad, con lo que se afectan las relaciones humanas. El llamado es a recuperar la vida en comunidad, en plenitud; en otras palabras, a lograr un *buen vivir,* que implica la armonía con la Madre Tierra, el rescate de la identidad cultural y el contacto con el Otro.

Así las cosas, asegura Nussbaum[15] que es necesario que la educación no sea tomada únicamente como una herramienta para el desarrollo científico y tecnológico que deriva en un aumento de la rentabilidad; por el contrario, el desafío para los gobiernos es rescatar el valor que tiene el desarrollo humano en la educación y con ello, aumentar la capacidad creativa y el pensamiento crítico, para mejorar la calidad de vida colectiva desde la construcción de una ciudadanía que consolide un futuro próspero.

Por otra parte, Orozco[16] reconoce que los esfuerzos de las IES por formar profesionales íntegros son muy escasos y terminan quedándose en una buena retórica que no se evidencia en la acción institucional. Como lo indica Nussbaum[17], las instituciones han caído en la práctica de disminuir o eliminar las humanidades y las artes de su oferta formativa, puesto que no se consideran útiles para responder a las dinámicas del mercado global, abandonando la posibilidad de crear espacios que enriquezcan el diálogo sobre cuestiones éticas, el pensamiento crítico y el desarrollo de las habilidades, capacidades y gustos de cada individuo.

Nussbaum[18] promueve una oferta educativa que integre la formación en ciencia y tecnología con todos aquellos elementos que las humanidades y las artes aportan a la formación integral, es decir, se trata de brindar a cada cosa su espacio. Lo que se requiere es una integración de saberes que tradicionalmente han sido fragmentados por las cegueras del conocimiento[19].

15 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
16 Luis Orozco, *La formación integral: mito o realidad*. (Bogotá: Uniandes, 1999).
17 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
18 *Ibíd.*
19 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (París: UNESCO, 1999).

Por ende, se busca orientar los propósitos de la formación hacia una ciudadanía sensible a las situaciones que afectan al mundo y la sociedad, hacia el pensar por sí mismo, a interesarse por las cuestiones políticas, a encontrar el sentido de la vida y el desarrollo de la comprensión del Otro como un ser con su propias ideas y creencias, que redunde en el interés de las personas por emerger como defensores de los derechos humanos, que promueva el desarrollo de la individualidad mediante el reconocimiento de sus propios talentos y de su personalidad, para que de esta manera aprendan a vivir en estados de felicidad[20].

Entonces, ¿para qué es la universidad? Una potencial respuesta se halla en Maturana[21], quien considera que la universidad es el espacio para ampliar la capacidad de reflexión y conocimiento sobre el mundo, para actuar con responsabilidad en la construcción de una comunidad humana que viva y actúe en libertad, y que, a su vez, permita a cada nación constituir su propia visión del mundo sin quedar supeditada a planteamientos provenientes de otras culturas, tecnologías y conocimientos.

Para Maturana[22], la universidad no es un centro de productividad, no es una empresa comercial, no es un instrumento político, no es un espacio de transmisión. Esto no quiere decir que esté separada de las necesidades de la nación y del mundo. Por el contrario, la universidad es un espacio social de conversación, de reflexión, de convivencia y respeto mutuo, de vivir en libertad, de transformación mediante la reflexión-acción, de construcción de conciencia social y responsabilidades éticas y ecológicas.

Precisamente, la UNESCO menciona en su Declaración[23] que el papel de la educación en la sociedad es buscar un desarrollo económico que contribuya a reducir la pobreza y disminuya las brechas sociales. Esta idea fue enmarcada por Delors[24] en la misión intelectual y social de la educación superior, para que, en la formación profesional y técnica, y de la mano con las investigaciones desarrolladas, se encaminen los esfuerzos

20 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
21 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano.*
22 *Ibíd.*
23 UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción".
24 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*. (París: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996).

hacia la resolución de problemas prioritarios para su país, entre ellos, los problemas éticos y sociales.

Además, cuando Delors[25] define los pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir), encuentra que la misión de la educación es disponer de todos los recursos para que las personas desarrollen su individualidad, esto es, sus talentos, capacidades creativas y conocimiento de sí, para que logren ser autocríticos, reflexivos y se hagan responsables de su evolución y de elaborar su proyecto de vida.

Orozco[26] se suma a esta idea del desarrollo individual y social del ser en la IES, que se define en coherencia con la propuesta misional de formación integral. En este espacio, asegura Orozco, se consolida el carácter, la personalidad, el sentido ético y el pensamiento crítico del futuro profesional. Un sentido similar le otorga Misas[27], al afirmar que el eje de la formación para las IES está dado dentro de tres aspectos: ética-estética-ciencia; así, el individuo desarrolla su capacidad de creación y todo su potencial, y las IES, a la vez que estimulan la investigación y el nuevo conocimiento, aportan al desarrollo económico, social y político.

En este escenario se cumple la misión educativa de las IES; una misión que desde el punto de vista de Pérez[28] requiere retomar la tradición iluminista del concepto alemán *Bildung* y priorice la formación humana sobre la formación para el empleo. Lo que lleva a que las IES cumplan su función social y humana sin convertirse en un piñón más que integra la máquina del mercado capitalista. Esta demanda por lo humano y lo social requiere una educación superior que asuma un compromiso con la universalización de la humanidad, de su unidad multidimensional, como afirma Morin[29], sin homogenizar las culturas, por el contrario, sembrando el valor del respeto y la comprensión de las diversidades.

Este punto en particular evidencia que lo humano se construye en la medida que se desarrolle una vida en relación con los Otros[30], relación

25 *Ibíd.*
26 Luis Orozco, *La formación integral.*
27 Gabriel Misas, *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo.* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004).
28 Augusto Pérez, *¿Para qué educamos hoy?*
29 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*
30 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano.*

que afina la educación. Así lo definió Pestalozzi[31], quien encontró que la educación debe conducir al hombre a ser un miembro útil de la sociedad, a lograr su autonomía y fortalecer su carácter moral. En virtud de lo anterior, la acción formadora se convierte en una condición fundamental para que las personas se responsabilicen por su sociedad, por sus saberes y por su libertad de pensamiento con carácter y autonomía, en un ambiente de comunidad, de relación permanente con el Otro.

Ahora bien, en este punto de la disertación es conveniente hablar de la formación integral en educación superior. Este es un concepto que se encuentra presente en documentos normativos del orden nacional: la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y Ley de Educación Superior Educación (Ley 30 de 1992); en discursos supranacionales como los de la UNESCO[32], y en múltiples referentes teóricos como Orozco[33], Campo y Restrepo[34], y Remolina, Baena y Gaitán[35]. En consenso, se puede afirmar que la formación integral es una perspectiva formativa que se basa en el desarrollo de los aspectos humanos, que compromete el sentido y el quehacer de los estudiantes, con el fin de avanzar sobre lo que Campo y Restrepo[36] denominan el proyecto de humanidad.

No obstante, desarrollar un proyecto de humanidad requiere de un esfuerzo por parte de las IES por crear un ambiente educativo caracterizado por la interacción de valores sociales y culturales, aunado a la transmisión de saberes y a la ampliación del conocimiento[37]. A lo que Pérez[38] agrega el desarrollo de aspectos como una ecopedagogía para garantizar la vida del mundo futuro, la cooperación y la solidaridad para la convivencia, y la toma de decisiones justas a partir de la conciencia de sí, de la autonomía y de la libertad de pensamiento.

31 Johann Pestalozzi, *Cartas sobre educación infantil*. (Madrid: Tecnos, 2006).
32 UNESCO. "Informe educación superior siglo XXI". En *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Cuba, 1996. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf
33 Luis Orozco, *La formación integral.*
34 Rafael Campo y Mariluz Restrepo. *Formación Integral: modalidad de educación posibilitadora*. (Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999).
35 Gerardo Remolina, Gustavo Baena y Carlos Gaitán. *Tres palabras sobre formación*. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2001).
36 Rafael Campo y Mariluz Restrepo. *Formación integral.*
37 Gabriel Misas, *La educación superior en Colombia.*
38 Augusto Pérez, *¿Para qué educamos hoy?*

Así las cosas, los aspectos sociales son fundamentales en la formación de profesionales. Aspectos que, si bien están presentes en las dinámicas naturales de la actividad educativa, deberían ser tenidos en cuenta en la planeación curricular para desarrollar acciones estratégicas que permitan perfeccionar las habilidades sociales de los estudiantes y su sentido de responsabilidad con el mundo del que hacen parte. De esta manera, se pretende formar sujetos cualificados en el plano disciplinar, conscientes de los efectos que pueden causar sus acciones en los Otros y en el medio en el que conviven.

Esta premisa es compartida por Roig[39], quien considera que avanzar hacia procesos formativos que involucren el respeto por la vida y la naturaleza es fundamental en el cultivo de la paz y en la superación del individualismo. Sobre este último punto, Bauman[40] expresa que el individualismo es el rezago que deja el progreso económico del sistema capitalista. Al respecto, Lipovetsky[41] señala que el individualismo es una forma de vida que cada vez se acentúa más, que lleva a un sentimiento de soledad, de descomposición de la vida en comunidad, de la institución de identidades propias que difieren de acciones sociales y dan paso al reino de la indiferencia y del desinterés por el futuro.

Por su parte, la fuerza del consumo manifiesta Lipovetsky[42] diversifica sus productos y servicios para satisfacer los intereses individuales; los canales de comunicación se abren para mostrar las vidas particulares que satisfacen los placeres narcisistas y se despreocupan del bienestar social. Lo que se promueve es un culto al dinero, donde los ricos y famosos emergen como ídolos[43].

En este escenario donde rige la supremacía del Yo, la humanidad se desvanece. Por tal motivo, resulta fundamental que la educación superior la rescate, mediante el contacto con el Otro, con la convivencia entre seres humanos, donde confluyan las emociones y el amor “como un

39 José Roig, *La educación ante un nuevo orden mundial.*
40 Zygmunt Bauman, *Vida de consumo*. (Cambridge: Editorial Polity Press, 2007).
41 Gilles Lipovetsky, *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. (Barcelona: Anagrama, 2000).
42 *Ibíd.*
43 José Roig, *La educación ante un nuevo orden mundial.*

ámbito fundamental de lo humano"[44]. La vida social es el lugar donde yace el desarrollo de la personalidad de los individuos y, por ende, su felicidad y su bienestar[45].

El amor "es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en la convivencia. Honestidad, cooperación, respeto, lealtad, generosidad, responsabilidad, justicia"[46]. Así pues, la cotidianidad se fundamenta en el amor, el respeto y la aceptación del Otro. En este sentido, Maturana[47] y Gimeno[48] coinciden en que la educación debe ser el escenario para fomentar las dimensiones humanas de responsabilidad, autonomía y libertad, y con ello restablecer los lazos sociales y, por tanto, restablecer la humanidad.

Esto es, caminar hacia un progreso moral y humano que menciona Gimeno[49], nutrido de justicia, igualdad, colaboración social, respeto y comprensión; que va de la mano de un progreso de país según los intereses de Occidente basado en el desarrollo tecnológico y científico para mejorar la calidad de vida y que se fundamenta en la construcción de relaciones sociales que permitan la expansión del espíritu, el asentamiento de la racionalidad y el establecimiento de un ideal de ciudadanía y democracia.

En síntesis, la educación superior, si se compromete con una formación integral, de acuerdo con Orozco[50], deberá involucrar estrategias para que el estudiante utilice el conocimiento adquirido para establecer contacto con las diferentes realidades sociales. Contacto dado bajo unas normas de convivencia, de respeto por el Otro y por la naturaleza, ajustadas a las necesidades del entorno político, económico, social y cultural.

44 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, 262.
45 José Gimeno, *Educar y convivir en la cultura global*.
46 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*, 264.
47 *Ibíd.*
48 José Gimeno, *Educar y convivir en la cultura global*.
49 *Ibíd.*
50 Luis Orozco, *La formación integral*.

Globalización promotora del intercambio cultural y gestora de cambios en la educación superior

Abordar el tema de la globalización resulta especialmente complejo, específicamente por las múltiples dimensiones que lo componen. La globalización hace referencia a una serie de interconexiones existentes entre lo global y lo local. Esta complejidad en la que se desenvuelve el mundo demanda un sistema de educación superior que responda con propuestas formativas que involucren la interacción intercultural en la que se encuentran inmersos los sujetos y la movilidad permanente impulsada por las dinámicas laborales contemporáneas.

Lo local y lo global no corresponden a una dicotomía excluyente, por el contrario, como lo enuncia Robertson[51], se integran y constituyen el uno al otro. Lo global tiene origen en lo local y lo local se ve influenciado por lo que ocurre en el ámbito global. La mutua integración entre lo global y lo local crea, entonces, un escenario del quehacer humano en el que la diversidad se hace protagonista[52]. Por tal motivo, comprender el fenómeno de la globalización requiere de un abordaje sustentado en una visión holística en la que se reconozca la riqueza de la diversidad cultural y, por ende, de la diversidad subjetiva que yace en las comunidades y los individuos.

Las interacciones complejas que se tejen en el marco de la globalización hacen que las actividades humanas produzcan directa o indirectamente acciones encaminadas a la hibridación cultural[53]. En este orden de ideas, este mundo globalizado que se sustenta en las tecnologías de la información y la comunicación, así como en la evolución de los medios de transporte expone a las personas a la interacción con el Otro, con aquel que tiene un estilo de vida, una identidad y una serie de costumbres que

51 Roland Robertson, "Glocalization: Time-space and Homogeneity-Heterogeneity". En *Global Modernities*, editado por Mike Featherstone, Scott Lash y Roland Robertson, 25-44. (Londres: Sage Publications, 1995).

52 *Ibíd.*

53 Roland Robertson, "Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept". *Theory, Culture Society*, 7 n.° 2 (1990): 15-30. https://doi.org/10.1177/026327690007002002

lo hacen un ser único e irrepetible[54], pero con el que al mismo tiempo se comparten múltiples características.

La hibridación cultural se convierte en un laboratorio en el que las personas aceptan y apropian valores culturales mediante un proceso de reflexión que las lleva a seleccionar aquellos valores que consideran significativos para ellas[55]. La hibridación cultural favorece la construcción de una "globalización de la biografía"[56], esto implica que, los sujetos se construyen a sí mismos mediante un estar y actuar en el mundo caracterizado por el devenir entre lo global y lo local.

No obstante, no se puede desestimar el hecho de que la globalización es multidimensional[57], es cultural, ecológica, económica, política y social. Y es precisamente el carácter político el que somete a las naciones a seguir acuerdos multilaterales que llevan a una flexibilización fronteriza, impulsada por acuerdos regionales que tienen intereses que se encuentran influenciados por la dimensión económica de la globalización[58]. Esta incidencia supranacional sobre los Estados se refleja en las políticas educativas que se han definido en diversos países con el fin de ajustarse a las demandas provenientes desde la UNESCO[59] o por impulsar acciones regionales y nacionales que les permita asemejarse a procesos de educación superior que ocurren en otras latitudes.

Esta interacción entre naciones, auspiciada desde las dimensiones política y económica de la globalización, crea en el mundo una serie de interacciones que conllevan el establecimiento de una conciencia

54 Ulrich Beck, *Poder y contrapoder en la era global*. (Barcelona: Paidós Ibérica, 2002).
Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, 1.ª ed. (Barcelona: Paidós Ibérica, 2008).

55 Roland Robertson, *Globalization. Social theory and global culture*. (Londres: SAGE Publications, 1992).

56 Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?*, 148-149.

57 Ulrich Beck, *La sociedad del riesgo global*. (Madrid: Siglo XXI Editores, 1999).

58 *Ibíd.*
Ulrich Beck, *Poder y contrapoder en la era global*.
Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim. "Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation". *European Sociological Review*, 25, n.° 1 (2009): 25-36. https://doi.org/10.1093/esr/jcn032
Roland Robertson, "Mapping the Global Condition.
Roland Robertson, *Globalization. Social theory and global culture.*

59 UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción".

humana en torno a la diversidad cultural y a la necesidad de comprender la complejidad ecológica que influye en la existencia humana. Pero, a su vez, como lo enuncia Beck[60], trae consigo el riesgo de someter las demás dimensiones de la globalización a su dimensión económica, esto es, dejar supeditada la globalización a los intereses del capital.

Por otra parte, Bauman[61] considera que la globalización trajo como efecto la consolidación de la movilidad de personas por el planeta, escenario que aumenta las interacciones entre los denominados locales y los extranjeros y, por ende, promueve la hibridación cultural. El intercambio de valores culturales que se causa por los procesos migratorios es en sí mismo un proceso de aprendizaje, caracterizado por una apertura del Yo hacía el Otro, que incrementa la capacidad de las personas para aceptar la diferencia y la diversidad[62]. Para Bauman[63], una persona que disfruta el cambio y le gusta conocer a otras personas es alguien que ha alcanzado la madurez moral. Cuando no es así, los sujetos alimentan la intolerancia y el rechazo hacia aquel que es diferente[64].

A partir de lo enunciado hasta el momento, la hibridación cultural que se fomenta desde la globalización requiere una educación superior que forme sujetos conscientes de las interdependencias presentes entre las naciones y las culturas[65], complementada con una formación encaminada a consolidar en las personas capacidades para comunicarse transculturalmente y valorar de esta manera otras culturas, así como la importancia que tiene la diversidad[66]. Si la globalización impulsa la movilidad de las personas,

60 Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?*
61 Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido*. (Barcelona: Paidós, 2013).
62 Zygmunt Bauman, *Múltiples culturas, una sola humanidad*. (Buenos Aires: Katz Editores, 2008).
Zygmunt Bauman, *Babel*. (Madrid: Editorial Trotta, 2015).
63 Zygmunt Bauman, *Múltiples culturas, una sola humanidad.*
Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido*.
64 Zygmunt Bauman, *Múltiples culturas, una sola humanidad.*
Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido*.
65 Roland Robertson, *Globalization.*
66 Ulrich Beck, *¿Qué es la globalización?*
Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro.*
Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*

es necesario desarrollar en ellas capacidades asociadas a la adaptación al cambio[67] y a la convivencia con el Otro[68].

Estos planteamientos del deber ser de una educación superior, en tiempos de globalización, encuentran asidero en las apreciaciones de Delval[69], quien señala que la educación debe aportar a la construcción de la cultura, a la participación de las personas en una vida social y a la apropiación del conocimiento. Para este autor, la cultura es lo que permite que una persona se sienta parte de un grupo social, sobre el que se desenvuelve, siendo la autonomía, la adaptación al cambio, el desarrollo de competencias comunicativas y la oportunidad de participar en la toma de decisiones, aspectos que contribuyen a formar personas activas en la sociedad, que propician escenarios de cooperación con los Otros.

Nussbaum[70] expresa que las actividades humanas generan intercambios culturales que aportan a la comprensión del Otro mediante un reconocimiento de sus formas de ver el mundo y de los problemas con los que convive. De esta manera, los sujetos podrán mejorar su postura crítica sobre sí mismos y reconocerse. Para esta autora, este reconocimiento que se hace del Otro se hace efectivo cuando el Yo realmente se interesa en lo que acontece en la vida del Otro.

Ahora bien, Delors[71] complementa estos planteamientos con la necesidad de contar con acciones que se realizan en torno a la cooperación internacional, entre sistemas de educación superior y sus instituciones. Para ello es indispensable asumir un diálogo intercultural y promover el intercambio de docentes y estudiantes. La meta es reducir las brechas norte-sur, mediante una solidaridad planetaria que aporte a la solución de problemas de los ámbitos local, regional y global[72].

Cuando se educa en la convivencia, se forma en la concepción de trabajar con los Otros para enfrentar problemas comunes a partir de un diálogo

67 Zygmunt Bauman, *Sobre la educación en un mundo líquido.*
68 *Ibíd.*
Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro.*
Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
69 Juan Delval, *Los fines de la educación.*
70 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
71 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro.*
72 *Ibíd.*

de saberes y de visiones del mundo[73]. Así, se forja en la mente de los seres humanos una ciudadanía planetaria interesada en los problemas que aquejan al planeta y a la humanidad[74].

La cooperación entre IES de distintas naciones se traduce en la consolidación de escenarios formativos que aportan al reconocimiento del Otro y de sí mismo, con lo que se construye una identidad colectiva e individual[75]. Cuando se avanza en la cooperación interinstitucional, con la intención de gestar vínculos humanos, se sobrepasa el interés mercantil que instrumentaliza a la humanidad en busca de maximizar los márgenes de utilidad[76]. Esta instrumentalización está latente en la oferta educativa que realizan algunas universidades a partir de la rentabilidad que tienen los programas académicos[77].

En sintonía con la intención de Delors, de promover una solidaridad planetaria, Morin[78] considera trascendental la construcción de una ciudadanía terrestre, fundamentada en tres aprendizajes: vivir, compartir y comunicar; los cuales se construyen mediante la cultura y cuyo desarrollo otorga la capacidad de convivir con el Otro y con el planeta.

Para Morin[79], aprender a estar en el planeta involucra cuatro conciencias en los seres humanos: 1) "la conciencia antropológica", unidad de los seres humanos en medio de su diversidad; 2) "la conciencia ecológica", coexistencia de los seres humanos con otros seres vivos en el planeta; 3) "la conciencia cívica terrenal", responsabilidad y solidaridad con todos los seres de la tierra y 4) "la conciencia espiritual", pensamiento complejo y reflexión crítica acerca de las acciones de los seres humanos, para avanzar en la comprensión mutua y la comprensión propia.

73 *Ibíd.*
Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*
Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
74 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*
Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
75 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro.*
76 Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
77 *Ibíd.*
Amparo Ruiz, *Educación superior y globalización.*
78 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*
79 *Ibíd.*

En consonancia con la demanda de una educación superior que fomente el intercambio cultural, se consolida a finales del siglo XX la internacionalización de esta educación, delineada por el uso del idioma inglés como lengua franca de la ciencia y el establecimiento de múltiples acuerdos académicos e investigativos entre IES[80].

La internacionalización de la educación superior, más que un proceso de homogeneización de la educación, se erige como una respuesta que se hace desde lo local para asumir las demandas formativas de la globalización[81]. Su principal interés es formar en torno a la ciudadanía global el intercambio intercultural y la adaptación al cambio[82].

La implementación de la internacionalización de la educación superior resulta necesaria para los sistemas educativos, puesto que su motivación se enmarca en "enseñar la comprensión entre humanos, la ética y la cultura planetaria, misión fundamental de la educación del futuro, pues la comprensión entre los humanos es la condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad"[83].

Por su parte, Knight[84] identifica tres dimensiones en la internacionalización de la educación superior, que apoyan el desarrollo de las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social de la educación terciaria. Estas dimensiones son: internacional, expresada en los acuerdos que se estrechan con otros países; intercultural, presente en la aceptación de la diversidad cultural, y global, asociada al alcance que tienen las acciones que se adelantan desde las IES.

Cuando las labores académicas e investigativas de las IES se desarrollan al amparo de los intereses de cooperación y solidaridad de la internacionalización, se otorga a los estudiantes la posibilidad de

80 Philip Altbach y Jane Knight. "The internationalization of higher education: Motivations and realities". *Journal of Studies in International Education*, 11 n.os 3-4 (2007): 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

81 Philip Altbach Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. (París: UNESCO, 2009). http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf

82 *Ibíd.*

83 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2003), 351.

84 Jane Knight, "Updated Definition of Internationalization". *International Higher Education*, 33 (2003): 2-3. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

asumir un proceso formativo caracterizado por acciones encaminadas a promover la capacidad de vivir en contextos distintos, que forjan un ambiente sobre el cual se genera un intercambio de valores culturales[85].

Sin embargo, este escenario formativo trae como principal desafío para las IES garantizar a todos los estudiantes las mismas posibilidades de participar en la internacionalización de la educación superior, puesto que su implementación en las instituciones puede beneficiar, hasta ahora, solamente a aquellas personas que cuentan con más recursos económicos[86]. Entre las alternativas que tienen las IES se enuncian por parte de distintos autores estrategias como la internacionalización del currículo, la movilidad académica, la internacionalización en casa, la oferta educativa transfronteriza y acuerdos internacionales para realizar actividades conjuntas[87].

En otro orden de ideas, es preciso expresar que, al revisar los planteamientos de Altbach, Reisberg y Rumbley[88], Altbach y Knight[89], De Wit[90] y Didou[91], se pudo identificar que la implementación de la internacionalización de la educación superior trae consigo riesgos como 1) la pérdida de la identidad cultural, 2) el aminoramiento de la autonomía

85 Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education.* Philip Altbach y Jane Knight. "The internationalization of higher education. Jane Knight, "Updated Definition of Internationalization".

86 Philip Altbach Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education.*

87 Philip Altbach y Jane Knight. "The internationalization of higher education. Jane Knight, "Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos". En *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, editado por Hans de Wit, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, 1-38. (Washington DC: Banco Mundial, 2005).
Marijk van der Wende, "Internationalisation polices: aboutnew trends and contrasting paradigms". *Higher Education Policy*, n.°14 (2001): 249-259.
Marijk van der Wende, Eric Beerkens y Ulrich Teichler. "Internationalisation as a Cause for Innovation in Higher Education: A Comparison Between European Cooperation and the Dutch Cross-border Cooperation Programme". En *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institutions*, editado por Ben Jongbloed, Peter Maassen y Guy Neave. (Utrecht: Lemma, 1999).

88 Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education.*

89 Philip Altbach y Jane Knight. "The internationalization of higher education.

90 Hans De Wit, *Changing rationales for the internationalization of higher education. En Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective.* (Bucarest: UNESCO/ CEPES, 1999).

91 Sylvie Didou, *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de américa latina y en el caribe: Principales problemáticas.* (México: UNESCO, 2005). http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf

universitaria, 3) el sometimiento de las IES a trabajar sobre temas que no corresponden a su contexto o interés, 4) la fuga de cerebros, 5) la mercantilización de las funciones sustantivas de la educación superior, 6) la búsqueda incesante de posicionamiento mediante una sobrevaloración de producción académica y 7) la homogenización.

Por otra parte, la movilidad estudiantil como estrategia de la internacionalización de la educación superior es posiblemente la más difundida e implementada. Se propone con la pretensión de brindar a los estudiantes una "experiencia académica, intercultural y personal, por medio de las actividades extracurriculares"[92]. Pero a su vez, se percibe como la oportunidad que tienen las IES para darse a conocer en otros países, motivo por el cual sus estudiantes fungen como delegados institucionales en busca de estrechar los lazos académicos e investigativos con las IES a las que arriban[93].

La movilidad estudiantil desarrolla en los estudiantes una mayor capacidad para adaptarse a otras culturas y comunicarse con ellas, aunado al hecho de crear espacios que incrementan el conocimiento de sí mismo y del Otro. Estas condiciones se desarrollan, puesto que las personas que participan de la movilidad estudiantil intercambian con sus anfitriones significados culturales y conocimiento[94].

Para los estudiantes, la movilidad estudiantil es una oportunidad para conocer otras culturas, conocer otros sistemas educativos[95] o mejorar las competencias en otro idioma[96]. No obstante, existe el riesgo latente de que las personas que participan de la movilidad estudiantil se vean en un ambiente social, cultural y educativo que les llame suficientemente

92 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior,* 167.
93 Philip Altbach, Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education.*
94 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior.*
95 *Ibíd.*
Rosario Hernández, "Contribución del intercambio estudiantil al desarrollo de competencias lingüísticas en un idioma extranjero". En *Educación superior, innovación e internacionalización*, editado por Rosario Hernández, Siria Padilla y Marcelo Arancibia, 11-26. (Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2011).
96 Rosario Hernández, "Contribución del intercambio estudiantil.

la atención y promueva una fuga de cerebros, tal y como lo señalan Agulhon[97] y Gacel-Ávila[98].

Por último, la movilidad estudiantil también es presa de la mercantilización. Los estudiantes extranjeros son comprendidos como recursos financieros o humanos para las IES que los acogen[99]. Al revisar las cifras que presenta el estudio Open Doors de 2014[100], se puede observar que el ingreso que percibió los Estados Unidos por concepto de los estudiantes que realizaron movilidad estudiantil pasó de los 9 billones a los 27 billones de dólares en 15 años. Por su parte, el estudio Atlas del Departamento de Estado de los Estados Unidos en asocio con el Institute of International Education (IIE), muestra que para 2017 se movilizaron en el mundo más de 4,6 millones de estudiantes, los cuales fueron recibidos en su mayoría por países que cuentan con un posicionamiento económico y geopolítico significativo: Estados Unidos recibió el 24 % de la población que se reporta que hizo movilidad estudiantil; Reino Unido el 11 %; China el 10 %, Australia, Francia y Canadá el 7 %; Rusia y Alemania el 6 %[101].

Los argumentos expuestos evidencian la incidencia que tiene la globalización en la actuación de los Estados y las IES. En los distintos enunciados se pudo apreciar el interés que despierta el Otro en una educación superior pensada para la globalización, pero a su vez se descubren los riesgos de la dimensión económica, desde la que se pretende mercantilizar los sistemas educativos, así como sus prácticas, de las cuales no escapan la internacionalización de la educación superior y sus estrategias como la movilidad estudiantil.

Aspectos metodológicos de las investigaciones

Los dos estudios fueron abordados desde un enfoque cualitativo, tomando como postura teórica el interpretativismo y como metodología,

97 Catherine Agulhon, "La adaptación escolar y social de los estudiantes latinoamericanos en Francia: ¿Un proceso específico?" En *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Sylvie Didou y Etienne Gérard, 175-188. México: IESALC-CINVESTAV-IRV, 2009. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf

98 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior.*

99 *Ibíd.*

100 Institute of International Education. *Open Doors 2014. Report on International Educational Exchange*. 2014. http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

101 United States Department of State & Institute of International Education. *A World on the Move. Trends in Global Student Mobility.* IIE, 2018. https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Research-Special-Reports-and-Analyses

la fenomenología. El enfoque cualitativo permitió conocer cómo los procesos de formación y la movilidad estudiantil que se vivenciaron en la UPTC constituyen a los actores del proceso[102]. A su vez, las dos tesis tuvieron en cuenta los planteamientos de Erickson[103], quien señala que las interpretaciones que se realizan sobre las vivencias de los sujetos pueden cambiar con el paso del tiempo, puesto que estas se encuentran sometidas a reinterpretaciones futuras que pueden cambiar su sentido.

En lo que concierne a la fenomenología, esta se empleó con el propósito de mostrar los fenómenos de la formación integral y de la movilidad estudiantil en sí mismos y para develar aquello que se oculta en estos[104]. La fenomenología brindó a los dos estudios un instrumento para describir e interpretar las vivencias que se dan en la conciencia de los sujetos[105] en torno a la formación integral y a la movilidad estudiantil.

Para estos estudios se tuvo en cuenta el concepto de vivencia que desarrolla Gadamer[106], concebida como las unidades de sentido que el sujeto otorga a sus experiencias vividas, esto es, la referencia que un sujeto tiene sobre algo. Por otra parte, por conciencia se comprendió, desde la visión de Husserl[107], el conjunto de vivencias que una persona posee. Asimismo, a partir de los planteamientos de Ricoeur[108], se reconoce que las vivencias no se transfieren mediante una conversación con los sujetos, lo que realmente se transfiere con el lenguaje es el significado que las personas le dan a las vivencias.

Como métodos de investigación, las dos tesis tomaron rumbos diferentes. La tesis de formación integral asumió un análisis de contenido de corte

102 Nelly Bautista, *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. (Bogotá: Manual Moderno, 2011).
Martin Packer, *La ciencia de la investigación cualitativa.* (Bogotá: Uniandes, 2016).
María Sandín, *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. (Madrid: McGraw-Hill, 2003).

103 Frederick Erickson, *Qualitative Methods in Research on Teaching.* (Lansing, Estados Unidos: Michigan State University, 1985).

104 Martin Heidegger, *El ser y el tiempo.* (México: Fondo de Cultura Económica, 2016).

105 *Ibíd.*
Edmund Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* (México: Fondo de Cultura Económica, 1962).
Edmund Husserl, *La idea de la fenomenología.* (México: Fondo de Cultura Económica, 2015).

106 Hans Gadamer, *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. (Salamanca: Sígueme, 1999).

107 Edmund Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura.*

108 Paul Ricoeur, *Teoría de la interpretación.* (México: Siglo XXI Editores, 1976).

cualitativo[109]. La tesis de movilidad estudiantil tomó el análisis de discurso[110] y el análisis transtextual[111].

Los dos estudios aplicaron entrevistas hasta llegar a un punto de saturación en el que las personas en sus relatos no aportaban datos adicionales a los que ya se habían recolectado[112]. Para el caso de la investigación sobre formación integral, el punto de saturación se obtuvo al alcanzar las 14 entrevistas, mientras que la investigación de movilidad estudiantil lo hizo al llegar a las 15 entrevistas. Las técnicas enunciadas en el párrafo anterior fueron aplicadas para analizar las entrevistas en profundidad.

Los instrumentos fueron diseñados y validados. El proceso de validación externa se llevó a cabo mediante la consulta con un experto internacional en el tema y la validación interna se alcanzó por medio de la aplicación de las entrevistas a personas que hacían parte del grupo poblacional sobre el cual se iba a realizar cada una de las investigaciones. Estas entrevistas piloto sobre las que se hizo la validación interna no fueron incluidas en los estudios.

Los instrumentos (anexos 1 y 2) se construyeron mediante un proceso deductivo e inductivo. El deductivo, a partir de una serie de códigos que se contaban desde el inicio de la investigación. El inductivo, desde un proceso de codificación realizado sobre el marco referencial de las investigaciones, siguiendo el proceso de codificación planteado por Strauss y Corbin[113]. Posteriormente, los códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías para elaborar los instrumentos en cada uno de los estudios (Tabla 24).

109 Laurence Bardin, *El análisis de contenido*, 3.ª ed. (Madrid: Akal Ediciones, 2002). Klaus Krippendorff, *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. (Barcelona: Paidós, 2002).

110 Teun van Dijk, *Estructuras y funciones del discurso*. (México: Siglo XXI Editores, 1980).

111 Gérard Genette, *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* (Barcelona: Taurus, 1989).

112 Julio Mejía, "El muestreo en la investigación cualitativa". *Investigaciones Sociales*, 4 n.° 5 (2000):165-180. http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062

113 Anselm Strauss y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa.* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2012).

Tabla 24. Categorías y subcategorías incluidas en las entrevistas

Estudio	Categoría	Subcategoría
Formación integral en la UPTC, 2009-2013	Formación integral	Dimensión biológica
		Dimensión psicológica
		Dimensión social
Movilidad estudiantil en la UPTC, 2005-2014	Educación superior	Docencia en la educación superior
	Internacionalización de la educación superior	Estrategias para la internacionalización de la educación superior
	Movilidad estudiantil	Fines de la movilidad estudiantil
		Estrategias para la movilidad estudiantil
		Acceso a la movilidad estudiantil
		Evaluación de la movilidad estudiantil

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la selección de las personas que participaron en el estudio, se partió de un muestreo cualitativo[114] fundamentado en el establecimiento de una heterogeneidad estructural a partir de la combinación de diversos criterios de selección. Para la investigación sobre formación integral, los criterios estuvieron vinculados con: 1) periodo en el que ingresaron por primera vez a estudiar (2009-2013) y 2) que pertenecieran a los programas de Física, Licenciatura en Filosofía e Ingeniería Civil de la sede Tunja. Y la investigación sobre movilidad estudiantil involucró los siguientes criterios: 1) el año que accedieron a la movilidad estudiantil con respecto a los documentos de la normativa institucional, 2) el país de destino, 3) el género y 4) la facultad en la que se encontraban inscritos.

A partir de los elementos enunciados en el presente apartado, se presentan enseguida algunos fragmentos de los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas en profundidad, las cuales sirvieron para identificar el sentido que las personas otorgaron a sus vivencias.

114 Julio Mejía, "El muestreo en la investigación cualitativa".

La relación del Yo con el Otro en la UPTC

Este aparte expone algunos fragmentos de los relatos de las vivencias de las personas entrevistadas en las dos investigaciones, acerca de la relación entre el Yo y el Otro. Los hallazgos se presentarán inicialmente respecto a la investigación de formación integral y posteriormente sobre la investigación de movilidad estudiantil. El proceso de transcripción de los audios de las entrevistas que se presentan en este apartado, se llevó a cabo a partir de la propuesta de Jefferson[115].

En la investigación sobre formación integral, los relatos de las vivencias fueron recolectados de estudiantes, egresados y graduados de diferentes pregrados de la UPTC, sede Tunja, durante noviembre y diciembre de 2016. La subcategoría del instrumento, sobre la que se abordó la relación del Yo con el Otro, correspondió a la subcategoría *dimensión social*, en la que se determinaron cuatro códigos que configuran sus intereses: democracia y libre expresión, relaciones interpersonales, espacios para enfrentar situaciones del mundo real como profesional, y responsabilidad para aportar al mejoramiento de los contextos. Sobre ellos se realizaron las entrevistas y sus respectivas interpretaciones.

Los resultados obtenidos frente a las vivencias del código *relaciones interpersonales* corresponden a tres aspectos: sus vivencias en las relaciones con los profesores, con sus compañeros y las transformaciones que reconocen sobre sí mismos en la forma de relacionarse, después de haber vivido su proceso formativo por más de cuatro años en la UPTC.

Los actores entrevistados, en términos generales, coincidieron en describir el contexto universitario como un escenario donde se vive un ambiente cordial. Entre los compañeros priman las buenas relaciones y, aunque se presentan conflictos normales en las dinámicas sociales, expresaron beneficios y aprendizajes personales de estas interacciones.

Quienes cursaron el programa de Ingeniería Civil resaltaron que las relaciones entre estudiantes desempeñan un papel fundamental en su

115 Gail Jefferson, "On the Organization of Laughter in Talk About Troubles". En *Structures of Social Action: Studies in Conversation Análisis*, editado por Maxwell Atkinson y John Heritage 346-369. (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984). https://www.u-cursos.cl/facso/2011/1/PSI-TAMC/1/material_docente/bajar?id_material=578486

proceso de aprendizaje. Algunos recordaron que estudiar era mejor con los compañeros que con los profesores, dada la confianza y los lazos establecidos de colaboración para despejar dudas y resolver sus trabajos.

> CLARO, bastante, (…) si tengo una duda en clase, yo prefiero preguntarle a mi compañero de al lado que preguntarle al docente… no sé, porque hay más confianza… no sé… y, de pronto si hay debate, aprende uno más, pues eso en el caso académico (entrevista a E_IC_H5, 2017)

En el plano personal, los entrevistados consideraron que el mayor valor durante su proceso formativo fueron las relaciones de amistad que se consolidaron. EG_IC_M14, encontró que las amistades son importantes para el desarrollo de las habilidades sociales, como la tolerancia y el apoyo hacia el Otro. Los compañeros brindan apoyo cuando se presentan las dificultades personales, compañía, sobre todo para aquellos que viven lejos de sus familias, y un buen consejo para enfrentar los problemas. Ellos reconocen que estas experiencias permitieron transformar su carácter, visión de la vida y forma de relacionarse. La seguridad en sí mismos se fortaleció y cambió la manera como se asume la vida y la vida académica.

> (…) pues, aparte como del aprendizaje académico, por así decirlo, como la tolerancia y tratar de escuchar a las personas, porque no todos son iguales (entrevista a EG_IC_M14, 2016)

> (…) por las experiencias que cuentan y al compartir con ellos todo lo que les ha pasado y, pues sí, uno tiene más confianza con ellos, puede hablar más libremente (entrevista a E_IC_H8, 2016)

> Sí claro, muchísimo, digamos a ser sociable y a aprender lo bueno de esa persona, cogerlo y pues también a ella corregirla, lo que a uno no le guste y siente que está mal y viceversa (entrevista a G_F_H15, 2016)

Asimismo, quienes practicaron algún deporte o hicieron parte de un grupo cultural resaltaron que estos espacios les permite, además, establecer relaciones con estudiantes de otras carreras que piensan distinto y tienen otros intereses, lo que encontraron valioso en el plano personal y académico. Igualmente, algunos estudiantes compartieron que estas actividades grupales fueron enriquecedoras para perder el miedo, ganar autoconfianza y hacer amigos.

> En el segundo semestre, que tomé un curso formativo de guitarra, duré todo el semestre, me enriqueció muchísimo, aparte de que aprendí, conocí personas que también me enseñaban a mí y eso fue un ambiente muy chévere (entrevista a E_F_H, 2016)

> Uno en el deporte aprende a trabajar en equipo, a tener una vida saludable y a quererse a sí mismo … (entrevista a E_IC_H6, 2016)

> Estando en un equipo se conoce gente de todas las carreras y se aprenden muchas cosas, a trabajar en equipo, a dedicarle tiempo a todo, a equilibrar las responsabilidades (entrevista a EG_IC_M13, 2016)

De igual manera, se encontraron testimonios de E_F_H1, EG_F_M2 y G_F_H15, sobre experiencias negativas con sus compañeros; especialmente por parte de aquellos que cursaron el programa de Física. Lo que resulta normal cuando se establecen relaciones cotidianas entre los seres humanos; sin embargo, relataban los entrevistados que en este programa se encuentran personas individualistas, introvertidas y grupos cerrados. Un estudiante de ingeniería civil relató que cuando ingresó a la universidad se le dificultó establecer relaciones con sus compañeros, porque él provenía de un contexto cultural muy diferente, situación que fue superada una vez se fue adaptando.

> Difícil, muy difícil, ¡ajá!, porque a veces te cansas de la misma persona todo el tiempo. Estando siempre con la misma persona. Entonces, pues ya terminando, no es bueno estar tanto tiempo con la misma persona, sino también con otras personas, o sea, no estar con la misma persona porque eso cansa, eso cansa, y para mí es mejor cambiar (…) de otros ambientes, a conocer otras personas, qué perspectiva tienen de la vida (entrevista a E_F_H1, 2016)

> (…) no, pues bien, al principio bien, pero después tuve una relación que no me dejó mucho y esa persona también estudiaba física, así que dañó mi imagen de ahí para abajo, entonces ahí, de los semestres menores con nadie, pero de mi semestre para arriba muy bien. Ahora tengo, no un grupo de trabajo, pero sí un grupo, unos compañeros de trabajo y me siento muy contenta porque tengo amigos que lo mismo te apoyan, están ahí (entrevista a EG_F_M2, 2016)

> (…) pues en física es un poco difícil; bueno, en ciencias; pero personalmente yo (…) no tuve ningún problema o alguna discusión así entre compañeros, como el egoísmo, (…) pero yo no, yo siempre fui (…) el superparcero, el que ayudaba. No con todo el mundo uno la lleva bien, entonces, creo que fue muy buena, igual, no con todos se estrechó una amistad, pero sí teníamos un grupo muy chévere, generado por ver diferentes materias semestre tras semestre, y otros no tanto, por la amistad, por la forma de ser (entrevista a G_F_H15, 2016)

> (…) al principio fue algo un poco difícil, porque yo no soy de esta zona, pero fue un tiempo muy corto, un tiempo de semanas en que no conocía a nadie mientras me adaptaba a los de acá (…) porque aquí no son tan amigables, tan abiertos como nosotros somos allá; así que fue algo difícil (entrevista a E_IC_H7, 2016)

Otro aspecto que resaltaron algunos actores entrevistados fueron los beneficios que les dejó el compartir espacios académicos y deportivos con estudiantes de otras carreras. Consideran que conocer otras visiones expuestas en el debate, complementa y fortalece el aprendizaje. Además, se van constituyendo amistades que brindan apoyo para explicar sobre algunos temas.

> Sí, muchísimos, yo creo que la academia es un espacio donde uno técnicamente se puede ilustrar, pero no hay nada como lo que uno aprende con los demás; sí, entonces es muy chévere, digamos, encontrarse con un compañero de sociales y poder sentarse y hacer cualquier tipo de cosas y que él le cuenta a uno (…) o con compañeras que estudian, por ejemplo, ciencias básicas, y ellas dicen: -nos toca seguir los siguientes modelos pedagógicos… o -nos toca hacer un proceso; así uno se entera de cositas que tal vez a uno no le interesaban, pero, a fin de cuentas, a uno termina interesándole (entrevista a E_IC_H6, 2016).

> Sí, puedo decir que sí, tengo muchos compañeros y llevo casi cinco años aquí, ahorita estoy, por ejemplo, hablando con gente de otras carreras, con ingenieros también hablo con frecuencia, ya puedo decir que algunos ingenieros son amigos (entrevista a E_IC_H8, 2016).

Por otro lado, las experiencias relatadas por los entrevistados sobre las relaciones con sus profesores son variadas, aunque coincidieron en un aspecto: solo uno o dos docentes tuvieron impacto significativo en su formación como profesional o como persona. Asimismo, compartieron algunas vivencias negativas con un docente. El resto de las relaciones fueron catalogadas dentro de un ambiente de respeto, con intereses estrictamente académicos.

Las malas experiencias se dieron según ellos lo expresaron por tratos injustos. E_IC_H6 y E_F_H1 sintieron actitudes y palabras de menosprecio por parte de un docente, por su trabajo y acciones académicas.

> Recuerdo una vez que había inscrito como mal las materias (…) Bueno, me pidió el trabajo y yo le dije: -profe, no tengo que entregar trabajo porque solo soy asistente, y me dijo: -ah, asistente. No, no, aquí no necesito asistentes, me contaminan la clase (entrevista a E_F_H1, 2017)

> (…) entonces, a lo último como que me cogió rencor y me quiso dejar en la materia solamente porque él quería, mas no porque yo no tuviera las capacidades o no haya adquirido los conocimientos para pasar la materia. Al final, terminé pasando la materia, sí, pero pues a lo último tuve como una discusión con él, diciendo pues que él debería aprender a separar, como que, si a uno le cae mal una persona, uno no debe mezclarlo con la vida académica, debería separar esos roles (entrevista a E_IC_H6, 2016)

G_LF_H9, EG_LF_M10, G_LF_M11 y EG_LF_H12, entrevistados del programa de la Licenciatura en Filosofía, manifestaron experiencias positivas, especialmente con un docente. En el discurso dentro de su clase y fuera de ella siempre había un buen consejo, mostraba interés por sus aprendizajes, los alentaba a ser mejores y a ser más críticos, tenía tiempo para tomar un café con ellos y conversar de distintos temas.

> (…) durante toda mi estadía en la carrera de filosofía solo un maestro fue quien me marcó y creo que, a estas alturas, fue el único que me fomentó el pensamiento crítico, no solo el único que me fomentó el pensamiento crítico, me enseñó a pensar mi realidad y fue solo un maestro de todos los doctores que me dictaron a mí, los demás iban a

> lo que iban, a dictar una clase como dictar en una escuela, ir a dar un tema, miren a ver si lo memorizan los estudiantes y ya (entrevista a EG_LF_H12, 2016)

> (…) tuve dos profesores, los que ya te mencioné, ellos fueron los que de alguna manera me brindaron un apoyo, más que como profesores también como amigos, pues se desarrolló una relación buena (…) personas que se dan a los estudiantes, que no solamente cumplen la labor dentro de la clase, dentro del aula, sino que se dan la oportunidad de tomarse un tinto con el estudiante, de conversar con el estudiante (entrevista a EG_LF_M10, 2016)

EG_F_M2, E_F_M3, E_LF_H4, E_IC_H6, E_IC_H8, EG_IC_M13, EG_IC_M14 y G_F_H15, relataron que, en términos generales, se mantiene un buen ambiente con los docentes, hay motivación hacia el aprendizaje, proporcionan material de estudio y apoyo para su desarrollo profesional.

> Sí, he tenido la oportunidad con varios, salí con una buena relación por varios de ellos; bueno, he conseguido trabajo, (…) la mayoría tiene o empresas o muchos conocidos y realmente sí orientan a los estudiantes… por ejemplo, en tal lado puede postularse y así (entrevista a EG_IC_M13, 2016)

> (…) ha sido buena, así como que con todos he generado confianza y uno habla y ellos hablan de sus casos, casi todos los ingenieros con los que he hablado producen confianza y cuentan también de su vida (entrevista a E_IC_H8, 2016)

Finalmente, quienes realizaron su proceso formativo consideran que aumentó la confianza en sí mismos, su capacidad de comunicación, su forma de pensar, su pensamiento crítico y cambió su cultura. Además, algunos reconocieron el uso de un lenguaje más técnico.

EG_IC_M13 asegura que aumentó su responsabilidad y su claridad sobre lo que quiere de la vida.

> (…) todo con el tiempo cambia y más cambiando de cultura, claro; al llegar aquí, ya uno se relaciona de una forma, y cuando uno va de nuevo

> a la tierra, pues intenta relacionarse como acá, porque uno ha cambiado un poco (entrevista a E_IC_H7, 2016)

> (…) entonces como que uno es más abierto, o sea, desde que entre hasta ahorita sí he cambiado, a veces como mi forma de pensar y así (entrevista a E_IC_H8, 2016)

> (…) también puedo decir que, por los años en la carrera, esto a uno le da un poco más de seguridad (entrevista a G_LF_M11, 2016)

Ahora bien, en la investigación sobre movilidad estudiantil se recogieron relatos de personas graduadas de la UPTC que participaron de esta estrategia de la internacionalización de la educación superior. Los relatos fueron recolectados entre noviembre y diciembre de 2016. Sobre los relatos se hizo una revisión de la categoría *movilidad estudiantil*, en la subcategoría *fines de la movilidad estudiantil*, a la cual fueron vinculados tres códigos, a saber: capacidad de negociar con otras culturas, educación para la comprensión y el acercamiento de los pueblos, y respeto por la diversidad.

Para el código *capacidad de negociar con otras culturas*, los relatos obtenidos en las entrevistas permitieron detectar que algunos de los entrevistados tuvieron que adaptarse a los modos de trabajo de los profesores, a las reglas del juego dentro de las aulas de clase y a las disposiciones de los directores de trabajo de grado. Esta situación sirvió a los entrevistados para identificar acciones que les permitiesen beneficiarse de las experiencias formativas dentro de las comunidades académicas que los recibieron durante su movilidad estudiantil. Algunos fragmentos de las entrevistas se muestran a continuación.

> (…) bueno al inicio, resulta que en esta experiencia se aprendió que hay un lenguaje universal, así se hable ruso, eslovaco o lo que sea, uno va con cierta actitud y esa actitud es universal. Si usted llega con buena actitud, téngalo por seguro que le van a colaborar, así al comienzo la gente sea muy agresiva, ya después van cediendo, lo van conociendo a uno y hasta de pronto puede que lo extrañen a uno (entrevista a G01MCA, 2016)

> (…) bien, era interesante porque uno se ponía a discutir sobre cosas que uno tenía aquí con lo que ellos tenían allá, entonces era como empalmar eso; a mí me parecían trabajos dinámicos y nunca se presentó una situación como: -ahí yo no me hago con usted (entrevista a G09MCE, 2016)

> (…) a ver, es un acompañamiento un poco más distante, no es tan asistido como el de los que hacen los profesores acá, es distante, pero es atento; ella estaba pendiente y me corrigió en unas dos o tres ocasiones (entrevista a G12MCE, 2016)

En lo que respecta a la interacción con personas fuera de las comunidades académicas de las instituciones educativas de destino, los entrevistados expresaron elementos en sus relatos asociados a la convivencia, actividades cotidianas como ir a comprar a una tienda y la interacción con personas debido a sus responsabilidades académicas. Los relatos reflejan el hecho de que algunos entrevistados encontraron la oportunidad de intercambiar con los Otros aquella conciencia que tiene el Yo, que ha sido construida a partir de sus interacciones sociales y de su bagaje cultural. Igualmente, les sirvió para identificar códigos culturales que se hallaban implícitos en las personas que residían en los países de destino.

> (…) digamos, países como el mexicano y población como la mexicana son muy abiertos, son muy colaboradores; entonces para mí, que soy medio tunjano y que desde muy pequeño me han enseñado a ser muy reservado con las cosas y con las cosas de uno mismo, eso es un cambio totalmente diferente, sí, que a uno le brinda la oportunidad de ver a otras personas, cómo actúan y cómo interrelacionarse (entrevista a G06MCEA, 2016)

> (…) pues, generalmente, las personas por el tono de la voz ya sabían que no éramos argentinos, entonces cambiaban el trato, había unos que eran demasiado toscos (…) una vez fuimos a una tienda -y yo como muchas frutas y verduras- así que íbamos a coger los tomates y la señora se puso furiosa (…) pues uno va a la tienda en Colombia y coge lo que quiere y ya, pero allá no, allá le tiene que decir uno qué quiere y se lo empacan (entrevista a G13FCE, 2016)

Para el segundo código, *educación para la comprensión y el acercamiento de los pueblos,* los relatos evidenciaron la conformación de lazos que se estrechan entre las personas provenientes de diferentes culturas debido a la movilidad estudiantil. Este acercamiento permitió que las personas, que en su momento eran estudiantes de la UPTC, se interesaran en realizar movilidad estudiantil a partir de lo que contaban los estudiantes internacionales que llegaban a la institución. Además, 12 de los 15 entrevistados dijeron que en los países e instituciones de destino encontraron un ambiente caracterizado por contar con personas provenientes de distintos lugares del mundo, aspecto que consideraron como enriquecedor para su formación.

> (…) él contaba cosas muy interesantes de su país y de las posibilidades que quizás él veía para más adelante, cuando él regresara. Él, afortunadamente, nos ayudó a buscar una casa y pues prácticamente esperamos (…) en ese momento, la persona que dirigía mi trabajo de grado nos recogió y nos llevó a la casa nueva, un poco más complicado, más costoso, con menos comodidades lógicamente, en un sitio no tan exclusivo porque antes sí vivíamos en una buena zona, pero bueno (entrevista a G03FCA, 2016)

> (…) porque nosotros fuimos a una universidad que tiene muchos estudiantes de intercambio, eran 150 nacionales y casi 200 internacionales, entonces eso me dejó una serie de amigos de todo el mundo, y yo sé que, si en este momento quisiera ir a un país, mis amigos me recibirían. Así que fueron unos vínculos de amistad muy fuertes que se construyeron (entrevista a G05FCSC, 2016)

Igualmente, las entrevistas realizadas sobre las vivencias de movilidad estudiantil favorecieron el conocimiento de los entrevistados por la historia, las situaciones sociales y las costumbres del país de destino. Este punto en particular aportó a la comprensión de las cosmovisiones del Otro.

> (…) no, no hubo problema, pero más que los zapatistas del comandante Marcos y Ramona, son los fundadores de una guerrilla, yo lo comparaba cuando comenzaron en Colombia las FARC y el ELN, que ellos estaban a favor del pueblo, no sé en este momento cómo estará. De hecho, yo traje

> unos dibujitos, muñecos que vendían allá de ellos (…) la violencia era dentro de los municipios pequeños sobre todo por el narcotráfico, esta guerrilla no manejaba nada de narcotráfico en ese momento (entrevista a G04MC, 2016)

> (…) me sentía inseguro, pero igual en ese tiempo, como ahora, la seguridad era muy estricta; entonces, los policías, toda la gente, pero digamos la gente, los inmigrantes pasaban en horas de la mañana y en la noche ya no pasaba eso (entrevista a G06MCEA, 2016)

> (…) no, para nada, nunca me sentí discriminado ni cosa por el estilo, aprendí por qué muchos españoles particularmente se refieren a los latinoamericanos como *sudacas*, y los entendí, los comprendí en el sentido de que, por ejemplo, uno se sube al metro y se da cuenta cómo el latino irrumpe en el paisaje, esa irrupción en el paisaje se reproduce eh, una apariencia desgastada, completamente degenerada, por tener dos o tres empleos para seguir enviando dinero a sus familiares que se siguen reproduciendo como conejos en el otro lado del Atlántico (entrevista a G12MCE, 2016)

El tercer, y último código, *respeto por la diversidad*, se halló en los relatos de los entrevistados cuando expresaron el aporte que hizo la movilidad estudiantil a incrementar su tolerancia con aquel que es distinto, siendo un espacio formativo para visibilizar las diferencias que hay entre las personas y de esta manera poder apreciar a los Otros por lo que son.

> No tengo palabras para decirlo. De esa experiencia destaco lo interesante que es la vida (…), es muy complejo responder esa pregunta, es tan enriquecedora porque es como la edad de uno, la energía, la experiencia, la riqueza de otro sitio y saber valorar al ser humano. Es algo complejo expresar esa experiencia, porque uno se relaciona mucho con las personas, lo enriquecedor es el acercamiento a esas personas, a esa cultura y a sus necesidades; también en los conocimientos fue enriquecedora, es un buen complemento para cualquier formación académica (entrevista a G01MCA, 2016)

> (…) pues como que abrió mi mente a muchas cosas, como que uno se da cuenta que vive encerrado, pues uno estando acá, encerrado en

> una burbujita que no conoce muchas cosas, (…) no más el trato con las otras personas, o sea, es muy grande y uno aprende a, lo que yo te decía, a valorar y respetar que no todos somos iguales, que todos tenemos costumbres diferentes y pues que uno tiene que aprender a convivir con ellos (…) yo iba de acá con una clara visión muy fuerte de que yo no iba a cambiar mi forma de hablar, de que no se me fuera a pegar el acento o algo así, pero llegué allá (…) La palabra *coger* es como la más fuerte con la que me tocó cambiar, porque la utilizamos acá en Colombia para todo, entonces allá fue muy difícil porque toda la gente me decía: -coger, ¡no puede ser!; así que me tocó empezar a hablar como ellos; pero igual fue una experiencia chévere, porque también aprendí de ellos, pues uno tiene que adaptarse al medio donde llegue (entrevista a G14FC, 2016)

Conclusiones

Los resultados presentes en las dos investigaciones evidenciaron la importancia que los entrevistados dieron al Otro. La formación integral que se oferta en la UPTC beneficia el desarrollo de relaciones interpersonales, reconocidas como una dinámica básica y fundamental del hombre social. Aspecto que Orozco[116] enuncia como espacios de socialización secundaria, espacios para que el estudiante viva su moral, su estética y sus valores como profesional; ambiente formativo que estimula el entendimiento y el pensamiento crítico.

El docente, pieza clave para el desarrollo de los propósitos de los planes formativos[117], fue un actor, que, de acuerdo con los relatos, hubiese podido tener mayor impacto en su formación. No se cuestiona su papel como orientador en un saber, pero son pocos los que influencian la vida de sus estudiantes. Son ellos, con sus prácticas, los que inducen a estructurar competencias y habilidades para analizar, resolver problemas, pensar críticamente, ser autónomos y continuar aprendiendo.

El ambiente universitario donde la persona tiene la oportunidad de relacionarse con otros de distintas carreras, por las asignaturas trasversales y los deportivos y culturales, permite aumentar la compresión del Otro

116 Luis Orozco, *La formación integral: Mito o realidad*. (Bogotá: Uniandes, 1999).
117 *Ibíd.*

y enriquecer su visión del mundo; condiciones fundamentales para la consolidación de la convivencia que tratan Orozco[118], Gimeno[119], Maturana[120], Roig[121] y Pérez[122]. Asimismo, la confianza y los lazos de amistad refuerzan los procesos de aprendizaje. Aspecto que incentiva la cooperación y trabajo en equipo, tal como lo menciona la UNESCO en su *Declaración sobre la educación superior* de 1998, y también Pérez[123] y Maturana[124].

En este sentido, se hace un llamado a la comunidad responsable de la formación en las IES, para considerar un discurso y acciones que apunten a formar integralmente a sus estudiantes. Integrar en la enseñanza la importancia que tienen las buenas relaciones en el desempeño profesional y como ciudadanos, para generar ambientes pacíficos de cooperación y entendimiento, sobre todo en una era global donde las relaciones entre distintas culturas exigen saber establecer diálogos en un ambiente de comprensión y respeto por la diversidad.

En lo que respecta al estudio de movilidad estudiantil en la UPTC, se hizo evidente la capacidad de los estudiantes para aprender a negociar con el Otro en los ámbitos académico, cultural, comercial y social. De esta manera, se reconoce la construcción de un escenario formativo, más allá de las fronteras nacionales, que promueve la interculturalidad gracias a la movilidad estudiantil, intención que se demanda de la educación superior desde los planteamientos de Bauman[125] y Gacel-Ávila[126].

Asimismo, la movilidad estudiantil erige para la educación superior un escenario formativo pluricultural, debido a la presencia de estudiantes que provienen de distintos lugares del mundo. Aunado, al hecho de que, gracias a su estancia en el país de destino, las personas que acceden a la movilidad estudiantil llegan a conocer sus características culturales, históricas y económicas; vivencia que aporta a la ampliación de su horizonte

118 *Ibíd.*
119 José Gimeno, *Educar y convivir en la cultura global.*
120 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*.
121 José Roig, *La educación ante un nuevo orden mundial*.
122 Augusto Pérez, *¿Para qué educamos hoy?*
123 *Ibíd.*
124 Humberto Maturana, *El sentido de lo humano*.
125 Zygmunt Bauman, *Múltiples culturas, una sola humanidad*.
126 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior.*

cultural y cognitivo, tal y como se pretende desde los planteamientos de la UNESCO[127] y como lo había logrado identificar Gacel-Ávila[128].

Adicionalmente, en el estudio se pudo evidenciar que la movilidad estudiantil favorece la creación de lazos de amistad con personas que en sus países tienen una historicidad y un bagaje cultural distinto. Tal situación muestra que la educación superior, además de formar en una disciplina, aporta significativamente a la conformación de lazos de afecto entre seres humanos[129], característica que, de acuerdo con los planteamientos realizados por Bauman[130], Delors[131], Morin[132] y la UNESCO[133], contribuye a fortalecer la convivencia entre estos.

Las vivencias de la movilidad estudiantil saliente en la UPTC llevaron a que los entrevistados compararan la forma de ser de sus coterráneos en Colombia y de las personas residentes en el país de destino. Este proceso se asocia a: 1) la comparación cultural generada por la expansión de la globalización[134], 2) la identificación de interdependencias entre seres humanos[135] y 3) la identificación de similitudes y diferencias entre comunidades[136].

De los hallazgos en los relatos se puede afirmar que la movilidad estudiantil brindó a los participantes la capacidad de convivir con el Otro, al poder comprenderlo, apreciarlo y aceptarlo en su esencia, gracias al hecho de compartir la vida cotidiana con aquel que le era extraño, con aquel que se identificaba como extranjero. Adicionalmente, los beneficios de la movilidad estudiantil no se restringen al campo académico, investigativo y laboral, pues la inmersión en un ambiente educativo, social y cultural ajeno amplía en los participantes sus expectativas personales, los acerca a

127 UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior.
128 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior.*
129 José Gimeno, *Educar y convivir en la cultura global*.
130 Zygmunt Bauman, *Múltiples culturas, una sola humanidad*.
131 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*.
132 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*.
133 UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior.
134 Roland Robertson, *Globalization.*
135 Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*.
Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*
136 Jocelyne Gacel-Ávila, *La internacionalización de la educación superior.*
Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro.*

sus familias, genera escenarios de reflexión sobre sí mismos e incrementa el aprecio por el Otro y la diferencia entre seres humanos.

Bibliografía

Aceves-Ávila, Carla. "La dimensión transversal de la sostenibilidad en el currículo de la instituciones de educación superior: Una propuesta innovadora Obligada". En *Educación superior, gestión innovación e internacionalización*, editado por Jocelyn Gacel-Ávila y Natividad Orellana-Alonso, 71-92. España y México: Universidad de Valencia y Universidad de Guadalajara, 2013.

Agulhon, Catherine. "La adaptación escolar y social de los estudiantes latinoamericanos en Francia: ¿Un proceso específico?" En *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Sylvie Didou y Etienne Gérard, 175-188. México: IESALC-CINVESTAV-IRV, 2009. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186433s.pdf

Altbach, Philip y Jane Knight. "The internationalization of higher education: Motivations and realities". *Journal of Studies in International Education*, 11 n.os 3-4 (2007): 290-305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Altbach, Philip, Liz Reisberg y Laura Rumbley. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. París: UNESCO, 2009. http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf

Bardin, Laurence. *El análisis de contenido*, 3.ª ed. Madrid: Akal Ediciones, 2002.

Bauman, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

Bauman, Zygmunt. *Vida de consumo*. Cambridge: Editorial Polity Press, 2007.

Bauman, Zygmunt. *Múltiples culturas, una sola humanidad*. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

Bauman, Zygmunt. *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós, 2013.

Bauman, Zygmunt. *Babel*. Madrid: Editorial Trotta, 2015.

Bautista, Nelly. *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno, 2011.

Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI España Editores, 1999.

Beck, Ulrich. *Poder y contrapoder en la era global*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

Beck, Ulrich. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, 1.ª ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2008.

Beck, Ulrich y Elisabeth Beck-Gernsheim. "Global Generations and the Trap of Methodological Nationalism for a Cosmopolitan Turn in the Sociology of Youth and Generation". *European Sociological Review*, 25, n.° 1 (2009): 25-36. https://doi.org/10.1093/esr/jcn032

Campo, Rafael y Mariluz Restrepo. *Formación Integral: modalidad de educación posibilitadora*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1999.

De Wit, Hans. *Changing rationales for the internationalization of higher education. En Internationalization of Higher Education: An Institutional Perspective*. Bucarest: UNESCO/ CEPES, 1999.

Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996.

Delval, Juan. *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI Editores, 1990.

Didou, Sylvie. *Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de américa latina y en el caribe: Principales*

problemáticas. México: UNESCO, 2005. http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00119.pdf

Erickson, Frederick. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. Lansing, Estados Unidos: Michigan State University, 1985.

Gacel-Ávila, Jocelyne. *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2003.

Gadamer, Hans. *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme, 1999.

Genette, Gérard. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado.* Barcelona: Taurus, 1989.

Gimeno, José. *Educar y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata, 2001.

Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

Hernández, Rosario. "Contribución del intercambio estudiantil al desarrollo de competencias lingüísticas en un idioma extranjero". En *Educación superior, innovación e internacionalización*, editado por Rosario Hernández, Siria Padilla y Marcelo Arancibia, 11-26. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2011.

Huanacuni, Fernando. *Buen vivir/vivir bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI, 2010

Husserl, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.

Husserl, Edmund. *La idea de la fenomenología*. México: Fondo de Cultura Económica, 2015.

Institute of International Education. *Open Doors 2014. Report on International Educational Exchange*. 2014. http://www.iie.org/Research-and-Publications/Open-Doors

Jefferson, Gail. "On the Organization of Laughter in Talk About Troubles". En *Structures of Social Action: Studies in Conversation Análisis*, editado por Maxwell Atkinson y John Heritage 346-369. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984. https://www.u-cursos.cl/facso/2011/1/PSI-TAMC/1/material_docente/bajar?id_material=578486

Knight, Jane. "Updated Definition of Internationalization". *International Higher Education*, 33 (2003): 2-3. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

Knight, Jane. "Un modelo de internacionalización: respuestas a nuevas realidades y retos". En *Educación superior en América Latina. La dimensión internacional*, editado por Hans de Wit, Isabel Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight, 1-38. Washington DC: Banco Mundial, 2005.

Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós, 2002.

Lipovetsky, Gilles. *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama, 2000

Maturana, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen, 2002.

Mejía, Julio. "El muestreo en la investigación cualitativa". *Investigaciones Sociales*, 4 n.° 5 (2000):165-180. http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062

Misas, Gabriel. *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO, 1999.

Nussbaum, Martha. *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

Orozco, Luis. *La formación integral: Mito o realidad*. Bogotá: Uniandes, 1999.

Ospina, Rodrigo. "Calidad de la Educación desde la Convergencia de Criterios en Modelos de Evaluación de la Educación Superior 1996-2006". Tesis doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2008.

Packer, Martin. *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes, 2016.

Pérez, Augusto. *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un mundo nuevo.* Buenos Aires: Editorial Biblos, 2011.

Pestalozzi, Johann. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos, 2006.

Remolina, Gerardo, Gustavo Baena y Carlos Gaitán. *Tres palabras sobre formación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2001.

Ricoeur, Paul. *Teoría de la interpretación.* México: Siglo XXI Editores, 1976.

Robertson, Roland. "Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept". *Theory, Culture Society*, 7 n.° 2 (1990): 15-30. https://doi.org/10.1177/026327690007002002

Robertson, Roland. *Globalization. Social theory and global culture*. Londres: SAGE Publications, 1992.

Robertson, Roland. "Glocalization: Time-space and Homogeneity-Heterogeneity". En *Global Modernities*, editado por Mike Featherstone, Scott Lash y Roland Robertson, 25-44. Londres: Sage Publications, 1995.

Roig, José. *La educación ante un nuevo orden mundial*. Madrid: Díaz de Santos, 2006.

Ruiz, Amparo. *Educación superior y globalización: Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés Editores, 2001.

Sandín, María. *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin. *Bases de la investigación cualitativa.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2012.

UNESCO. "Informe educación superior siglo XXI". En *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Cuba, 1996. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf

UNESCO. "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, visión y acción". En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, París, 1998. http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf

United States Department of State & Institute of International Education. *A World on the Move. Trends in Global Student Mobility.* IIE, 2018. https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Research-Special-Reports-and-Analyses

Van Dijk, Teun. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI Editores, 1980.

Van der Wende, Marijk. "Internationalisation polices: aboutnew trends and contrasting paradigms". *Higher Education Policy*, n.°14 (2001): 249-259.

Van der Wende, Marijk, Eric Beerkens y Ulrich Teichler. "Internationalisation as a Cause for Innovation in Higher Education: A Comparison Between European Cooperation and the Dutch Cross-border Cooperation Programme". En *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institutions*, editado por Ben Jongbloed, Peter Maassen y Guy Neave. Utrecht: Lemma, 1999.

Anexo 4

Guía de entrevista semiestructurada, aplicada a estudiantes y egresados para recolectar experiencias vividas sobre formación integral en la UPTC 2009-2013

Código de la entrevista _____ Género M ___ F___

Programa académico: (egresó o estudia) _____

PREGUNTAS INTRODUCTORIAS:

¿En qué año ingresaste a estudiar tu programa académico en la UPTC?
¿En qué semestre te encuentras? o ¿cuándo terminaste tu carrera?
Antes de ingresar a la UPTC ¿qué expectativas tenías con respecto a la Universidad?
Durante tu proceso formativo, ¿cómo se vieron reflejas estas expectativas?

PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN BIOLÓGICA:

Durante tu formación en la Universidad, ¿alguna vez participaste en actividades deportivas o culturales? ¿Cuéntame tu experiencia? ¿Qué te quedó de esta práctica para tu vida personal o profesional?
¿Consideras que la Universidad fomentó el cuidado de la salud? ¿Cómo? ¿Participaste en algún programa?

PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN PSICOLÓGICA:

¿Recuerdas alguna experiencia en particular durante tu vida universitaria que haya aportado para tu enriquecimiento personal? (Lectura, método pedagógico, relación con tus maestros, enseñanza ética).
¿Consideras que estos aprendizajes son útiles para tu vida hoy como profesional?
¿La Universidad te brindó algún espacio que estimulara tu creatividad? ¿Qué te quedó de esta experiencia?
¿Recuerdas haber discutido temas sobre el comportamiento ético? ¿Qué utilidad le das a estos conceptos?
Cuando abordaron algún tipo de lectura o conocimiento en las clases, ¿cuáles eran las estrategias que comúnmente utilizaban tus docentes para socializar o evaluar este conocimiento? ¿Puedes contarme alguna experiencia en particular?

PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN SOCIAL:

¿Consideras que la Universidad es un contexto de participación para los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo fue tu participación?
¿Cómo fue tu relación con tus profesores? ¿Qué te quedó de esta relación?
En términos generales ¿puedes contarme a qué tipo de aprendizajes daban mayor prioridad tus profesores?
¿Cómo fueron tus relaciones interpersonales con tus compañeros? ¿Cómo son tus relaciones interpersonales ahora como profesional? (si eres egresado) ¿La UPTC te brindó herramientas para tu formación en este sentido?
¿En estos 5 años durante tu paso por la Universidad cambió la forma de interrelacionarte con los demás?
¿Consideras que la Universidad sembró el pensamiento político en ti? ¿De qué manera?
¿Realizaste algún tipo de prácticas o trabajos que te permitieran reconocer problemáticas o situaciones reales? ¿Qué aprendizajes rescatas de esta experiencia?
¿Desarrollaste proyectos de investigación? ¿De qué tipo? ¿Cuál era el fin? ¿Consideras que con este tipo de trabajos obtuviste algún tipo de beneficio para tu formación? ¿Cuál?
¿Durante tu formación se discutían problemáticas del mundo o del país? ¿Qué tipo de problemas?
¿Participaste en actividades de proyección social o extensión? ¿Cuáles? ¿Qué aprendizajes recuerdas?

Anexo 5

Guía de entrevista semiestructurada, aplicada para la recolección de las experiencias vividas de la movilidad estudiantil de la UPTC durante el período 2005-2014

Código de la entrevista _____ Género M ___ F___
Edad actual _____

PREGUNTAS SOCIODEMOGRÁFICAS:

Actualmente, ¿cuál es tu máximo nivel de formación?
En la actualidad ¿trabajas o estudias?
¿En qué trabajas? y/o ¿qué estudias?
¿Cuál es tu ciudad de origen?
¿Crees que tu trabajo actual está vinculado con tu experiencia de movilidad? ¿Por qué?
Tus ingresos, en millones de pesos, actualmente oscilan entre:
( ) Menos de 1 ( ) Entre 1 y menos de 2 ( ) Entre 2 y menos de 3 ( ) Entre 3 y menos de 4 ( ) Entre 4 y menos de 5 ( ) Más de 5

PREGUNTAS SOBRE LAS CONDICIONES PREVIAS A LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL:

¿Dónde realizaste tu movilidad académica?
¿Qué edad tenías al momento de tu movilidad estudiantil?
¿Qué programa académico cursabas cuando realizaste tu movilidad estudiantil?
¿Qué semestre cursabas al momento de realizar tu movilidad estudiantil?
¿Cuál era tu ciudad de procedencia cuando realizaste tu movilidad estudiantil?
¿Cómo era tu condición socioeconómica antes de realizar la movilidad estudiantil?
Antes de realizar tu movilidad estudiantil ¿trabajabas? ¿En qué trabajabas?

PREGUNTAS SOBRE LA VIVENCIA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL:

¿Cuánto tiempo duró tu movilidad académica?
Durante tu estancia ¿dónde residiste? (casa de familia, hotel, residencias estudiantiles, otros)
¿Cómo fue la financiación de tu movilidad estudiantil?
¿Aproximadamente cuánto costó tu estancia académica?
¿Mientras duró la movilidad estudiantil contaste con recursos suficientes? ¿Existía preocupación por tu subsistencia?
¿Recibiste apoyo institucional o de un ente u organización distinta? ¿Cuál? ¿Qué tipo de apoyo recibiste?
¿Qué motivó tu decisión de realizar tu movilidad académica?
¿Qué motivó tu decisión de realizar tu movilidad académica en la institución de destino?
De tu experiencia ¿cuáles aspectos destacarías?
¿Qué aspectos dificultaron tu estancia en el extranjero?
¿Cómo era tu relación con los otros estudiantes de la institución de destino?
¿En algún momento el sentirte extranjero te puso en una situación incómoda?
¿Experimentaste en algún momento soledad o que extrañabas a alguien? ¿Recibiste apoyo en ese momento?
¿Sentiste que tu raza tuvo alguna incidencia importante durante la vivencia?
¿Cómo eran tus experiencias de trabajos académicos en equipo?
¿Cómo era tu relación con los docentes de la institución de destino?
¿Cómo era tu relación con las personas fuera de tu entorno académico?
¿Conociste a tus vecinos?
¿Había una tienda cerca?

¿Realizaste actividades diferentes a las académicas durante tu movilidad? ¿Cuáles? ¿Realizaste algún deporte? ¿Feligrés de una iglesia? Entre otras
¿Visitaste otras ciudades del país de destino u otros países cercanos? ¿Cuáles?
¿Consideras que la movilidad estudiantil te ha transformado? ¿En qué sentido?
¿Te mantienes en contacto con las personas que conociste en tu experiencia de movilidad? ¿Quiénes? ¿Por qué?
¿Revisas noticias del país o del lugar donde viviste tu experiencia de movilidad? ¿Por qué?

PREGUNTAS DE PERCEPCIÓN SOBRE EL ANTES Y EL DESPUÉS DE LA VIVENCIA DE MOVILIDAD:

Antes de vivir tu experiencia de movilidad ¿qué pensabas de las personas que vivían en ese país?
¿Qué piensas ahora de las personas que viven en ese país?
Antes de vivir tu experiencia de movilidad ¿qué pensabas de Colombia y de su gente?
Después de vivir tu experiencia de movilidad estudiantil ¿qué piensas de Colombia y de su gente?
Antes de vivir tu experiencia de movilidad ¿qué pensabas de la UPTC?
Después de vivir tu experiencia de movilidad estudiantil ¿qué piensas de la UPTC?
Antes de vivir tu experiencia de movilidad ¿qué pensabas de ti?
Después de vivir tu experiencia de movilidad ¿qué piensas de ti?



Este libro se imprimió en el
mes de marzo de 2024, en
Búhos Editores Ltda., con una
edición de 100 ejemplares.

Tunja - Boyacá - Colombia