

Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP (1967-2017)

50 años en la construcción de un proyecto
educativo para una nueva región

Jhon Jaime Correa Ramírez
Natalia Agudelo Castañeda
Christian Javier Niño Posada



Facultad
de Ciencias de la Educación



Jhon Jaime Correa Ramírez (Medellín, Antioquia, Colombia, 1966).

Historiador de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, Especialista en Gestión y Promoción Cultural de la Universidad de Antioquia, Magister en Ciencia Política del Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia, y Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira-RUDECOLOMBIA. Docente titular de la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación y Director de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Autor del libro: *Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): Análisis comparativo de sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica*. (2015). Coautor de *50/60: Una historia compartida. Investigación 50 años de Risaralda y 60 años de Compensación Comfamiliar Risaralda. Mapa Histórico Cultural*. (2016), *Tinta Roja. Prensa, política y educación durante la República Liberal (1930-1946): El Diario de Pereira y Vanguardia Liberal de Bucaramanga*. (2016), *Movilización y protesta estudiantil y profesoral en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), 1961-2011. ¡A estudiar, a luchar!?: Movimientos Estudiantiles en Colombia y México en el siglo XX y XXI*. (2014).

Pertenece a los grupos de investigación UIS-UTP “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)” e “Historia, Cultura Política y Educación” de la UTP.

jjcorrea@utp.edu.co

Natalia Agudelo Castañeda (Manizales, Caldas, Colombia, 1992).

Licenciada en Comunicación e Informática Educativa y estudiante de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Pertenece al grupo de investigación UIS-UTP “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”

nataagudelo@utp.edu.co

Christian Javier Niño Posada (Pereira, Risaralda, Colombia, 1993).

Licenciado en Comunicación e Informática Educativa y estudiante de la Maestría en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Pertenece al grupo de investigación UIS-UTP “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”

cjnino@utp.edu.co

**Facultad de Ciencias de la Educación
de la UTP (1967-2017)**

*50 Años en la Construcción de un Proyecto
Educativo para una Nueva Región*

**Jhon Jaime Correa Ramírez
Natalia Agudelo Castañeda
Christian Javier Niño Posada**



Colección Trabajo de Investigación
Facultad de Ciencias de la Educación
Colección Maestría en Historia
2018

Correa Ramírez, Jhon Jaime
Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP (1967-2017) : 50 años en la construcción de un proyecto educativo para una nueva región / Jhon Jaime Correa Ramírez, Natalia Agudelo Castañeda y Christian Javier Niño Posada. -- Pereira : Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2018.

260 páginas : ilustrado. – (Colección Trabajo de investigación).

ISBN: 978-958-722-312-5 eISBN: 978-958-722-529-7

1. Facultad de Educación – Universidad Tecnológica de Pereira - Historia 2. Educación superior – Colombia 3. Educación – Enseñanza y aprendizaje 4. Acreditación – Educación 5. Política educativa

CDD. 378.1286132

Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP (1967-2017)

50 años en la construcción de un proyecto educativo para una nueva región

© Jhon Jaime Correa Ramírez
Natalia Agudelo Castañeda
Christian Javier Niño Posada
© Universidad Tecnológica de Pereira

Primera Edición, 2018
eISBN: 978-958-722-529-7
ISBN: 978-958-722-312-5

Proyecto de Investigación: Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP (1965-2015): cincuenta años en la construcción de un proyecto educativo para una nueva región. Código: 4-16-3.

Universidad Tecnológica de Pereira

Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión
Editorial Universidad Tecnológica de Pereira

Coordinador editorial UTP

Luis Miguel Vargas Valencia
luismvargas@utp.edu.co
Tel:3137381
Edificio 9, Biblioteca Central “Jorge Roa Martínez”
Cra. 27 No. 10-02 - Los Álamos
Pereira, Colombia
www.utp.edu.co

Montaje y producción:

Universidad Tecnológica de Pereira
Centro Recursos Informáticos y Educativos, CRIE

Foto Cubierta: Archivo Biblioteca Jorge Roa Martínez

Impresión y acabados:

Publprint SAS

Reservados todos los derechos

Contenido

Prólogo	12
Introducción	19
1. Aproximación a un Contexto Histórico Cambiante, Dinámico y Conflictivo (1945-1974).	27
1.1. Geopolítica de la Posguerra y la Puesta en Marcha de la Estrategia del Desarrollo.	27
1.2. La Incursión de las Misiones Económicas Extranjeras y los Inicios de la Modernización y la Planificación Educativa en Colombia.	31
1.3. La Universidad Colombiana en las Décadas de los Cincuenta y los Sesenta: los Planes y Proyectos de Reforma a la Educación Superior (Informe ATCON, Reforma Patiño y Plan Básico)	37
1.4. La Creación de las Universidades Regionales en el Marco de la Expansión de la Educación Superior a Medios del Siglo XX.	42
1.5. La Universidad Tecnológica de Pereira: el Proyecto Académico de una “Comunidad de Interpretación”.	45
1.6. La Escuela Normal Superior y el Surgimiento de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales en Colombia.	51
1.7. Primera Generación de Facultades de Ciencias de la Educación en el País (1926-1954).	54
1.8. Segunda Generación de Facultades de Ciencias de la Educación (1960-1973).	65
2. Los Primeros Años de la FCE: Entre Motivaciones e Incertidumbres (1967-1972).	68
2.1. La Apertura de una Facultad de Educación en una Universidad de Corte Tecnológico e Industrial.	68
2.2. El Primer Programa de la Facultad: Licenciatura en Física y Matemáticas.	72
2.3. El Decreto 1964 de 1969: el Precedente de la Apertura de Nuevos Programas en Ciencias de la Educación.	77
2.3.1 El Caso de la Renuncia del Director Roberto Valencia Patiño: Un Referente Sobre la Calidad de la Formación Docente y el Compromiso Institucional de la FCE con sus Estudiantes.	83
2.4. La Llegada de la Tecnología Educativa al País y su Incidencia en la FCE: Licenciatura en Técnicas Audiovisuales y Psicopedagogía de la UTP.	85
2.5. El Movimiento Estudiantil, el Programa Mínimo y el Paro Universitario Nacional de 1971.	89
2.6. Creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la UTP y la Necesidad de un Proyecto Crítico Emancipador.	93
2.7. De Tecnólogo a Docente: Licenciatura en Áreas Técnicas.	98
3. Transformaciones Estructurales: La FCE entre las Décadas del Setenta y Ochenta (1973-1989).	101
3.1. Ajustes Curriculares Entre Literatura, Lingüística y Comunicación Educativa.	101
3.2. Plan Extramuros: la Cobertura de una Necesidad Educativa para la Región.	104
3.3. El Decreto 80 de 1980 y La Necesidad de una Reestructuración Orgánica de la Universidad.	106
3.4. La Maestría en Comunicación Educativa (1986): el Primer Posgrado de la FCE.	109
3.5. El Fin de la Guerra Fría y su Incidencia en la FCE.	119

4. Década de los Noventa: una Época de Crisis (1990-1999).	128
4.1. Los Inicios de la Década: de La Constitución Política de 1991 Al Reajuste en la Reglamentación Para la Educación en Colombia.	128
4.1.1. Ley 30 y El Decreto 1444 De 1992.	132
4.1.2. Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación.	136
4.2. Cambios en la Oferta Académica de la FCE-UTP en la Primera Mitad de la Década.	140
4.2.1. El Cierre de la Licenciatura en Ciencias Sociales (1994) y la Apertura de La Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario (1995).	143
4.2.2. La Apertura de La Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales (1996).	150
4.3. La Extensión como Posibilitadora del Vínculo Universidad-Sociedad: La FCE y su Proyección hacia la Sociedad Regional Durante la Década de los Años 90.	160
4.3.1. Convenios con el INTEP de Roldanillo (Valle del Cauca) y la Alcaldía de Condoto (Chocó) (1993).	161
4.3.2. Otros Programas y Proyectos de Educación no Formal (1994).	163
4.3.3. La Formulación de un Proyecto de Educación Propia: La Licenciatura en Educación Indígena para los Maestros del Internado Indígena de Purembará (1996).	172
4.4. Una Apuesta por la Educación de La Infancia: La Licenciatura en Educación Infantil (1995).	176
4.5. El Decreto 272 De 1998 y los Nuevos Cambios en la Oferta Académica de la FCE-UTP.	181
4.5.1. La Separación de La Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual en Dos Nuevos Programas: Licenciatura en Español y Literatura y Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa.	184
4.5.2. La Formación Posgradual en la FCE-UTP: Doctorado Ciencias de la Educación.	190
5. Una Mirada Crítica A La Historia Reciente de la Facultad (2000-2017).	195
5.1. Una Nueva Masificación de la Educación: la Revolución Educativa.	195
5.2. Consolidación de la Investigación y los Vaivenes Normativos.	198
5.3. El Crecimiento de la Oferta de Posgrados en la FCE.	205
5.4. Las Políticas de Des-Financiación de la Educación Superior: Reformas a la Ley 30/1992 y Becas-Crédito.	210
5.5. La Acreditación para los Programas de Licenciatura: Nuevos Procesos de Intervención Económica.	215
5.6. Cambios De Administración de la FCE.	222
Conclusiones.	223
Anexos	235
Bibliografía	238

TABLA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1. Lauchlin Currie. Fuente: Caldas en 1952: Informe de la Misión Currie al Gobernador del departamento.	31
Fotografía 2 Gabriel Betancur Mejía, Ministro de Educación Nacional entre 1955 y 1956.	35
Fotografía 3. Vista aérea de la Universidad Tecnológica de Pereira en sus inicios. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP.	45
Fotografía 4. Jorge Roa Martínez (1891-1966). Jorge Roa Martínez: Memorias de una Visión Cosmopolita.	49
Fotografía 5. Primeros años de vida Universitaria. Campus de la Universidad Tecnológica de Pereira años sesenta. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP.	68
Fotografía 6. Sección de Tornos de la Facultad de Ingeniería Mecánica. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP.	70
Fotografía 7. Primer pènsum del programa en Licenciatura en Física y Matemáticas 1967. Acta 92, 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP.	74
Fotografía 8. Visita del Presidente de Colombia Carlos Lleras Restrepo a la UTP (1966-1970). Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP.	78
Fotografía 9. Movilización Estudiantil de 1971. Galpón –Cafetería Central–de la Universidad Tecnológica de Pereira.	91
Fotografía 10. Créditos Pènsum de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Área mayor historia-Área menor geografía). Anexo Acta No. 3, 20 de diciembre de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.	96
Fotografía 11. Amanda Castiblanco Cardona y Fernando Maldonado Delgado. Fotografías tomadas por el grupo de investigación, durante las entrevistas.	113
Fotografía 12. Producción académica en los inicios de la Maestría en Comunicación Educativa. Los ejemplares se encuentran en el catálogo de la Biblioteca Jorge Roa Martínez de la UTP	115
Fotografía 13. La universidad no puede ser un campo de batallas políticas. Fuente: La Tarde, septiembre 6 de 1977.	122
Fotografía 14. Instauración de la Asamblea Nacional Constituyente, el 05 de febrero de 1991. De izq. a der.: Álvaro Gómez Hurtado, Horacio Serpa, César Gaviria Trujillo y Antonio Navarro Wolf. Archivo: El Tiempo.	129
Fotografía 15. Campamento de los profesores de la UTP, en el marco de las protestas de 1991 contra el rector Gabriel Jaime Cardona. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP.	137

Fotografía 16. Producción académica de algunos docentes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, que da cuenta del estudio de las comunidades indígenas y afro de la región. Esta bibliografía está disponible en la Biblioteca JRM-UTP.	150
Fotografía 17. Portada del primer número de la revista Estudios Históricos Regionales, editada por la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales de la FCE.	159
Fotografía 18. Portada del libro resultado del proyecto de investigación “Historia de la Universidad Colombiana: 1774-1992”, que figuró como parte del compromiso interinstitucional en el marco del convenio de creación del Doctorado en Ciencias de la Educación.	191
Fotografía 19. De izquierda a derecha: Ing. Ricardo Orozco, Ing. Javier Arroyave Ochoa, e Ing. Carlos Alberto Ossa. Mosaico de ex-rectores, ubicado en la Sala del Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira	194
Fotografía 20. Infografía de los procesos académicos de la Maestría en Historia.	207
Fotografía 21. Revistas que se han editado y publicado en la Facultad de Ciencias de la Educación, desde mediados de los años ochenta. De estas, únicamente la Revista Ciencia Nueva y la Revista Miradas se encuentran activas.	208
Fotografía 22. Tarjetón: consulta Nacional sobre la Resolución 02041/2016. Fuente: Encuentro Nacional de Licenciaturas.	219
Fotografía 23. Acta de escrutinio. Elección de Decanos 12 de noviembre de 2015.	225
Fotografía 24. Integrantes del Consejo de la FCE y profesores jubilados, homenajeados con motivo del día del maestro mayo de 2017.	226

TABLA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Surgimiento de las universidades pedagógicas en el país, a partir de la disolución de la Escuela Normal Superior. Elaboración propia de los autores.	62
Gráfico 2. Universidades en las que se crearon Facultades de Ciencias de la Educación, entre los años sesenta y setenta del siglo XX. Elaboración propia de los autores.	66
Gráfico 3. Pénsum de la Licenciatura en Comunicación y Español Audiovisual. Elaboración propia de los autores.	100
Gráfico 4. Primer pénsum de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.	148
Gráfico 5. Proyectos productivos del Programa de Reinserción de la FCE: Elaboración propia de los autores.	167
Gráfico 6. Evolución de la Matrícula de Licenciatura en Pedagogía Infantil (1999-2017-1) Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de Planeación UTP. Elaboración propia de los autores.	181
Gráfico 7. Primer pénsum de la Licenciatura en Español y Literatura. Elaboración propia de los autores	186
Gráfico 8. Primer pénsum de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa. Elaboración propia de los autores.	189
Gráfico 9. Número Total de docentes por dedicación Facultad de Ciencias de la Educación (1975-2017). Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de planeación UTP. Elaboración propia de los autores.	198
Gráfico 10. Evolución de los semilleros de investigación en la UTP. Elaboración oficina de planeación UTP.	201

TABLA DE ANEXOS

Anexo 1. Número de estudiantes total anual de la FCE-UTP (1967-2017-1)	
Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de Planeación UTP.	
Elaboración propia de los autores.	234
Anexo 2. Total, anual de graduados FCE (1980-2017)	
Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de Planeación UTP.	
Elaboración propia de los autores.	234
Anexo 3. Edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación en	
Construcción a 12 de julio de 2018.	235
Anexo 4. Mosaico de Ex-decanos de la Facultad de Ciencias	
de la Educación. Elaboración propia de los autores.	236

Agradecimientos

Convencidos de que la investigación en cualquiera de sus campos y modalidades se debe a una construcción social, queremos expresar nuestro agradecimiento a las personas e instancias académicas que nos apoyaron -de una u otra manera- a lo largo de este proceso. En primer lugar, queremos mencionar a las directivas de la Universidad Tecnológica de Pereira, a la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión, a la Facultad de Ciencias de la Educación, a la Unidad de Gestión de Documentos de la UTP, a la Oficina de Planeación, a la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), a la Asociación de Egresados UTP, y a la Asociación de Jubilados de la UTP (AJUTP).

De igual modo agradecemos la colaboración oportuna e incondicional del Dr. Sebastián Martínez Botero, lo mismo que a los demás integrantes del Comité Curricular de la Maestría en Historia, Alberto Berón, Carlos Victoria y Ricardo de los Ríos, y al equipo de trabajo de la Maestría, conformado por Juliana Ospina, Katherin Henao Tabima, Edwin López, Cristian Cardona y Andrés Felipe Rivera. Queremos reconocer, también, la buena disposición de los estudiantes y egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación, a sus docentes activos y jubilados, por brindarnos su tiempo para la realización de entrevistas y ajustes de información necesarios, en especial a Morelia Pabón, a Víctor Zuluaga, Mario Vélez, Lelia García, Fernando Maldonado Delgado, Amanda Castiblanco, Geudiel Peláez, así como al actual decano de la Facultad, Gonzaga Castro Arboleda y a los integrantes del Consejo de Facultad.

Por último, queremos agradecer a Maribel Valencia López, Lina Marcela Rodríguez, Marcela Mejía Monguí y Paola Marín, por su apoyo en la fase inicial de recolección de información y la presentación de los primeros resultados. A Alberto Martínez Boom, por darle apertura a esta obra con un panorama claro sobre la función de la Universidad Colombiana en nuestros días. Y finalmente, a todas las personas que han hecho parte de la construcción de este proyecto educativo que es la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP.

PRÓLOGO

He pensado este prólogo como un diálogo cruzado entre un diagnóstico de la universidad actual y la singularidad de una universidad regional que se inscribe, a su manera, en los procesos de modernización de la educación superior. El libro de Jhon Jaime Correa, Natalia Agudelo y Christian Javier Niño describe una versión de la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Comparto con sus autores la inquietud por la universidad colombiana y por la singularidad de las instituciones de formación de maestros, por eso valoro estos trabajos que intentan saber del pasado de la universidad como condición para interrogar y problematizar su presente.

Conviene señalar que los análisis históricos convencionales acostumbran considerar sus objetos como trascendentes cuando los fenómenos que nos acosan son inmanentes; acostumbran abordar la totalidad de un periodo cuando los problemas se describen mejor en su singular y contingencia; enfatizan la explicación causal cuando las relaciones cotidianas son múltiples. Pensar la universidad y las facultades de educación es una exigencia posible desde lo singular, desde sus condiciones específicas.

El campo de acción de la universidad actual nos coloca en un lugar y en una disposición completamente nueva. Así, lo que otrora era la universidad hoy se equipara a educación terciaria y en ella circula, cada vez más, profesores sin voz, disminuidos en su rol, pauperizados, recargados de tareas y formatos, acosados por exigencias de dispositivos evaluativos, sometidos a simulacros de acreditación, acelerados por los ritmos e indicadores de productividad constante, limitados para el intercambio crítico frente a las comunidades de saber, avocados a la flexibilidad en detrimento de su autoridad, sometidos al monitoreo permanente; en fin, dependientes de todo un arsenal de prácticas propias de economías educativas a través de las cuales son configurados hoy como docentes universitarios. Cabe entonces preguntar: ¿cuál es la racionalidad estratégica que justifica la educación superior hoy? Tanto la racionalidad como las fuerzas que atraviesan la educación superior reclaman del investigador el esfuerzo por hacer reflexivas las razones del cambio y de lo que permanece.

Ya sabemos que la universidad ha estado ligada a tres ejes estratégicos: primero la Iglesia, después el Estado, y ahora el mercado. En este último caso hay que hacer notar la manera como los servicios universitarios han venido siendo disputados por fuerzas empresariales que mueven a la universidad a otras lógicas. El hecho de que estas se impongan como modelo general para el consumo, va de la mano de la difusión cada vez mayor de un proceso de creación de nuevos códigos. La lógica mercantil hace que todo pueda ser consumido como objeto capitalizable, factor esencial en la búsqueda de ganancia y aumento de la competitividad.

No es de extrañar que sea entonces la propia universidad la que haya incorporado a las ciencias empresariales como una de las caras más positivas de las ciencias humanas y habrá que asumir cierta responsabilidad por los desarrollos paliativos que han hecho carrera entre nosotros: la eficacia escolar, las técnicas de normalización, los saberes evaluativos, los lenguajes de la gestión, la erudición competitiva, en fin, una pléyade de dispositivos diseñados desde la investigación social y la ingeniería humana, que bien merecen estas duras palabras de S. Cohen:

Propongo retirar la ventaja cognitiva automática del trabajo crítico de la universidad, porque ninguna ventaja así está garantizada: escribimos en aras de la razón, la sociedad, la necesidad, y cada una de estas ideas constituye un cosmos mitológico en sí misma. Con esta retirada, expreso más o menos una no confianza en las actividades esenciales de la universidad moderna¹.

Conviene describir, más que explicar, dos aspectos centrales que podrían ayudar a problematizar la universidad en la que trabajamos, la de hoy, la que ya no se parece a la vieja idea de universidad; primero, la expansión y masificación de la universidad; y segundo, la modernización de la universidad, sus efectos y mutaciones.

La masificación es un efecto que se explica en razón a que la educación superior entra en la órbita de los procesos de escolarización. Esta captura y reordena lo que antes podía entenderse como universidad al hacerla entrar al nivel terciario, en concordancia a la primaria y secundaria. Asumida como escolarización pasa a vincularse y reconocerse como un fenómeno productivo que agencia subjetividades, racionalidades institucionales, relaciones económicas y comunicativas. La masificación sería impensable sin considerar el papel de las agencias internacionales como actores fundamentales del proceso. La educación superior, tal como la

1 Sande Cohen, *Academia and the luster of capita*. (Minnesota: Minnesota University Press, 1993), 10.

entienden los agenciamientos adquiere valor en la medida en que se conecta con los sistemas globales de producción, información, consumo e innovación, es decir, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas. Este vaciamiento cultural y político, experimentado por la educación, tiene diversas repercusiones en la mayoría de funciones universitarias, en especial, sus prácticas de formación.

Los procesos de escolarización de la universidad incorporan ya no solo al Estado, sino también a los mercados, las poblaciones, las familias, los individuos y se rige por nuevas técnicas de eficacia económica y financiera. En ese orden:

Los mercados educativos no son en un sentido estricto “mercados libres”, sino que están sujetos a una importante reglamentación, dirección e implicación por parte del Estado. En esas circunstancias, el Estado actúa para fijar los objetivos y los puntos de referencia del sistema educativo, para supervisar y registrar los resultados, y para establecer y otorgar los contratos de prestación de servicios, en lugar de para impartir él mismo directamente los servicios educativos².

Además de masificación la universidad se ve sometida a procesos de modernización. Sus lógicas ingresan en los claustros para introducir variaciones en los tiempos, espacios, procesos de subjetivación y prácticas cotidianas de transmisión del saber. La nueva universidad es una institución gobernada por prácticas de optimización, empresarización y precarización, es decir, que se trata de una institución mucho más porosa de lo que el sentido común supone, sus transformaciones son próximas a nuevas formas de ciudadanía y conocimiento especializado, siempre compatibles con relaciones económicas. Más que una reorganización general de la educación superior los derroteros de la reforma actual que se propone para las universidades, y que coinciden con la modernización del sector terciario, constituye toda una racionalidad que se remonta décadas atrás, al tiempo en que entra en crisis el modelo del desarrollo impulsado por el Estado y cada vez más a favor de una visión ampliada de la educación en conexión con las necesidades básicas de aprendizaje.

Las mutaciones del tiempo y del espacio introducen en la educación nuevos lenguajes que atraviesan todas las instancias desde la dirección universitaria hasta la vida cotidiana de las facultades y departamentos, cada vez más pendiente de sus procesos de eficiencia, eficacia, equidad, excelencia y calidad. Un conjunto

2 Stephen Ball y Deborah Youdell, *Privatización encubierta de la educación pública*. (Bruselas: Instituto de Educación, Universidad de Londres, 2007), 17.

de términos empleados inicialmente en el sistema escolar norteamericano pero cuya exportación ha tendido mucha influencia en la manera como se forman los educadores en programas de ciencias de la educación y de tecnología educativa ligados a criterios de calidad de la educación.

Los discursos sobre la calidad atraviesan las Facultades de Educación y se vinculan a la identificación de estándares, implementación de sistemas de evaluación, focalización de contenidos de aprendizaje y a exigencias competitivas. Formaliza, además, los procedimientos de un sistema de aseguramiento según un canon que dice acreditar el sistema de pertinente, es decir, que cumple con los indicadores que el propio sistema profesa.

Si intentásemos bosquejar un mapa con algunas de las acciones que afectan a las facultades de ciencias de la educación, enfatizaría tres aspectos: primero, la cuestión de la formación que ha devenido en gestión de la formación; segundo, el acento en el aprendizaje que ha desplazado la enseñanza; y tercero, la empresarización de la educación superior que modula a los individuos para la maximización de sus capacidades económicas. Estos aspectos instalan la función docente como lo que hay que hacer hoy, y centran los procesos formativos en unos aprendizajes pertinentes que desplazan la pedagogía, y con ella, la posibilidad de afirmación intelectual, ética y lingüística del profesional de la educación.

Pensar los efectos y las variaciones que estos procesos encarnan en los sujetos de la educación es algo que no podemos hacer sin esquemas económicos y sin técnicas que las hagan posibles. El sujeto docente es claramente una producción de la técnica y de la economía, producción que modula fuerzas continuas de intervención en la transformación del antiguo maestro por la novísima función docente. Decimos fuerzas continuas porque operan en diagramas diferentes pero complementarios, por ejemplo, la planeación es una técnica privilegiada por los discursos del desarrollo, técnica que a su vez al aterrizar en el campo de la educación introduce una doble efectuación: primera, como planeamiento integral de la educación, y segunda, como reforma educativa o modernización educativa que interviene a través del currículo en la racionalidad intrínseca de las instituciones, de los sujetos y de las relaciones educativas. Los docentes de la modernización, y ahora de las competencias, incorporar la novedad como una racionalidad eficaz que juzga aceptable quitarles la inteligencia del proceso educativo.

Estas variaciones introducen cambios en los procesos de formación del maestro y

plantea como punto fundamental para desarrollar mayor idoneidad profesional “el uso de nuevos métodos y técnicas para la dirección del aprendizaje”, para que los alumnos aprendan a aprender, es necesario que los maestros dejen de enseñar, o que enseñen menos. Desde hace medio siglo se viene insistiendo en esto. Un documento de la Unesco lo presenta así: “en el hecho educativo, el acto de enseñar cede paso al acto de aprender. Sin cesar de ser enseñado, el individuo es cada vez menos objeto y cada vez más sujeto”³. La incorporación de estos postulados significa que los docentes se apropien de nuevas técnicas con el objeto de motivar a los estudiantes; que sirvan de facilitadores. La función del docente se desplaza de su lugar de autoridad con respecto al saber a motivador y guía de sus estudiantes.

Es importante destacar, además, el auge que tuvieron programas académicos como los de administración educativa, psicología educativa y psicopedagogía en las facultades de educación. Programas cuyos fundamentos se encuentran en la psicología del aprendizaje de corte conductista, en la enseñanza programada, el diseño instruccional, el análisis de sistemas, la psicometría, la estadística y la educación por evidencias.

Por supuesto que la universidad y sus facultades pueden entrar en la onda del mercado, pero cómo lo hacen, a costa de qué, valorando qué, conservando qué, es la diferencia que permitirá afirmar sus potencias respecto de sus propias tradiciones. Pienso que la fuerza de las Facultades de Educación está en sus propios problemas. Existen huellas suficientes en la historia de la pedagogía y de la enseñanza que nos hace pensar que son prácticas de saber que cumplen un papel estratégico en la vida social y cultural de un país.

Si la pedagogía tiene posibilidades como saber que define al maestro, lo nombra y lo afirma, los programas de formación unidos a experiencias de investigación tienen en su horizonte la exigencia de brindar herramientas teóricas para este tipo de inquietudes. Cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro se convierte en una disposición ética y cultural que le ayuda a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, esta posición lo distancia de su rol como simple funcionario.

No podemos renunciar a la tarea de convertir todo lo que nos pasa en gesto crítico y en interrogación, como advirtiera Jacques Derrida “el pensamiento no es otra cosa que esa experiencia de la incondicionalidad: cuestionarlo todo, incluso el valor

3 Edgar Faure et al., *Aprender a ser. La educación del futuro*. (Madrid: Alianza, 1973), 241.

de la pregunta, incluso el valor de verdad”⁴. Tengo, finalmente, la convicción de que es propio de la universidad ese vitalismo que Nietzsche refrendaba en quienes podían emprender la valoración de un trabajo histórico: servimos a la historia en tanto ella sirve a la vida, y agregaría, en tanto ella nos permite, hacernos cada vez más contemporáneos.

Alberto Martínez Boom
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED (España)
Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional
Bogotá, septiembre de 2017

4 Jacques Derrida, *Universidad sin condición*. (Madrid: Trotta, 2012), 12.

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando éstos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal.

Karl Marx.

... las instituciones no son solamente formas o estructuras jurídicas, sino que además interactúan en el contexto social, con base en sus premisas jurídicas, pero atendiendo a las influencias de las problemáticas externas. Según Duverger, las instituciones son además representaciones colectivas, tanto en plural como en singular, pues aglutinan valoraciones de comportamiento social, y esta valoración constituye un elemento esencial de su eficacia y legitimidad.

Fernando Mayorga.

Sólo quien lleva consigo la idea de universidad puede pensar y obrar consecuentemente con la universidad.

Karl Jaspers.

INTRODUCCIÓN

1

El objetivo del presente texto se centra en realizar un análisis histórico-crítico y contextualizado de la Facultad de Ciencias de la Educación⁵ de la Universidad Tecnológica de Pereira⁶ durante sus 50 años de existencia (1967-2017), a partir de la identificación de las dinámicas que se han generado en torno a la relación de directivas, docentes y estudiantes, para dar cuenta de los intereses, anhelos y retos que implica la oferta de los programas educativos de pregrado y posgrado de las diferentes Escuelas que componen la Facultad, los cambios en el organigrama interno, las rupturas a nivel ideológico y curricular, la puesta en cuestión de paradigmas tradicionales de la pedagogía, la apertura a los debates acerca de la interdisciplinariedad, la investigación educativa, las nuevas tecnologías de la información, así como la relación con el entorno político, educativo, social y cultural de la ciudad y la región.

En este sentido, es claro que no se pueden desconectar los hechos histórico-pedagógicos de los diversos contextos que enmarcan el acontecer de las instituciones. Al respecto, son bastante esclarecedoras las palabras del historiador español Emilio Redondo García, quien dice que los hechos educativos “(...) se hallan “engarzados” en el acontecer histórico total. Este engarce o articulación constituye en gran medida la clave de la significación y sentido de esos hechos y una de las garantías de su correcta comprensión y valoración”⁷. Esto guarda relación con la relectura que hace Óscar Saldarriaga de la obra del historiador Jaime Jaramillo Uribe “Historia de la pedagogía como historia de la cultura”, en términos de que la historia de la educación debe escribirse en un diálogo entre una historia externa que aborde las relaciones entre la educación y el Estado (las cuestiones normativas), y una historia interna que analice las ideas y prácticas pedagógicas nacidas de esa relación⁸.

5 En adelante FCE.

6 En adelante UTP.

7 Emilio Redondo García, «La Historia de la Educación: cuestiones conceptuales y metodológicas», en Virginia Guichot Reina, «Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, núm. 1 (2006): 21.

8 Óscar Saldarriaga Vélez, «Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia

Este ejercicio investigativo también va a la par del interés de procurar una recuperación de la memoria institucional-organizacional y de la conservación del patrimonio documental y oral de esta instancia académica. En este caso se asume la historia de las instituciones de educación superior como parte fundamental de la historia política, social y cultural de la región, y permite aproximarnos a la forma cómo circulaban los saberes en la sociedad, en las diferentes generaciones de comunidades académicas, las cuales, además de luchar por consolidar los programas académicos de pregrado y defender sus intereses gremiales, también fueron decisivas en el impulso de los grupos de investigación, los programas de maestría y doctorado, las revistas y congresos especializados, etc., aspectos que sin duda se han incrementado en los últimos años.

2

Para entrar en materia, cabe decir que los inicios de este nuevo siglo se han visto marcados por un sinnúmero de debates tanto sobre el sentido de la educación como sobre la función social de la historia. Hay un constante tira y afloja “entre una verdad siempre cambiante y conceptos siempre anacrónicos”⁹, tanto en el campo de las Ciencias Sociales como en el de las Ciencias de la Educación. La puesta en escena de la tradición como posibilitadora de un diálogo intergeneracional¹⁰, de cara a la hipervirtualización de las relaciones sociales del presente, se asume como problemática y suscita enconadas pasiones y recelos. Podríamos decir que somos testigos y actores directos de una especie de “crisis de los tiempos”, lo cual incide en una mutación profunda de nuestra sensibilidad temporal, ya sea en términos de un olvido voluntario o inconsciente de nuestras diversas trayectorias históricas, o como un reacomodo poco crítico tanto del pasado lejano como del pasado más reciente.

Somos presa –en la academia universitaria y en la sociedad en general– de una arraigada visión cortoplacista, y por la misma razón, gravitamos en un “presentismo” que se instaura de modo dominante entre nuestras concepciones del pasado y del

de las ideas y la historia social?», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44, n.º 1 (2017): 115.

9 Fina Birulés, «Usos del anacronismo: memoria y contemporaneidad» (Ponencia, XV Congreso Nacional de Filosofía de la Asociación Filosófica Argentina, Buenos Aires, diciembre de 2010).

10 «Hannah Arendt y la Crisis de la educación», *Materiales para Pensar*, acceso 27 de septiembre de 2017, <http://luisroca13.blogspot.com/2013/07/hanna-arendt-y-la-crisis-de-la.html>

futuro. Según Nora Rabotnikof, vivimos en “una suerte de colonización del pasado por el presente” que expresa las necesidades identitarias de este presente “atemporal”¹¹, lo que se traduce en un desconocimiento del pasado y en el que, en la búsqueda de su entendimiento, se invisibilizan los matices y se presta para una especie de imposiciones ideológicas que no permiten lugar alguno a la explicación histórica.

En consecuencia, es claro que no resulta fácil asumir esta tarea de indagación histórica. En lugar de hablar de una historia oficial ya acabada, quizás sea más pertinente dar cuenta de la historia de la Facultad como un “espacio de experiencias comunes”¹² que siempre están reelaborándose y reformulándose, o como un “horizonte de expectativas” grupales e intersubjetivas que se han entretejido a lo largo de estas cinco décadas de accionar institucional. Se podría confirmar con lo anterior que la Historia no es solo lo que sucedió, sino que también se compone de los sueños y las esperanzas que movilizaron e identificaron a las personas en el pasado.

En nuestro concepto, el proyecto educativo de la FCE todavía sigue en construcción, redefiniendo sus metas y sus propósitos en relación con la delicada tarea de fortalecerse como la principal “unidad académica formadora de formadores” de la región, en medio de los avatares y tensiones internas, y de las visiones pragmáticas que provienen de diversos sectores externos. Los resultados de esta pesquisa que presentamos a consideración de la comunidad académica de la UTP y del público en general, quizás solo pretenden ratificar este sentido polémico de la Historia en sus múltiples relaciones con la Memoria. De ahí que, su historia deba abrirse a múltiples debates.

Es evidente que son muchos los sentidos que pueden emerger en torno a la valoración de esta historia, en especial, cuando se trata de dar cuenta de los hechos más recientes, los cuales siempre estarán sujetos a una continua polémica. En este sentido asumimos, como planteaba E. Carr¹³, que la historia es un diálogo incesante entre pasado y presente. Lo anterior permite poner en un escenario retrospectivo las mutaciones, las continuidades, los usos instrumentales de ciertos discursos sobre la educación, el conocimiento, el currículo, el perfil de los estudiantes y los docentes,

11 Nora Rabotnikof, «Tiempo, historia y política». *Revista Desacatos*. 55 (2017), 29.

12 Reinhart Koselleck, *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. (Barcelona, Paidós Ibérica, 1993), 333-358.

13 Eduard Carr. *¿Qué es la Historia?* (Barcelona: Ariel, 2010).

así como las sucesivas reelaboraciones que se han hecho sobre las misiones y las visiones de los programas académicos de la FCE. No obstante, cabe preguntarse ¿qué tanto ha cambiado este panorama en tan poco tiempo?

Así mismo, son múltiples los cuestionamientos, las reelaboraciones, y las utopías que hay que recopilar en el transcurrir de estos cincuenta años. Como se decía anteriormente, las tradicionales formas de relación enseñanza y aprendizaje han sido cuestionadas –de manera reiterada y a veces de manera radical– desde diversas posturas epistemológicas y corrientes pedagógicas, tales como los nuevos postulados sobre la formación integral, la calidad, la eficiencia en el empleo de recursos, el cambio de paradigmas curriculares, la introducción de las nuevas tecnologías de la información, las condiciones geopolíticas-globalizantes del presente y de las relaciones saber-poder; todo esto a la par de una insistencia constante sobre la necesidad de formación de docentes críticos y reflexivos en correspondencia con nuevos ámbitos para la pedagogía y las didácticas particulares, que permita pensar su labor docente desde la relación entre educación y contextos, lo mismo que desde la interacción entre educación y comunicación.

Cabe decir que, a pesar del enfoque diacrónico del texto, no se trata de una simple historia lineal o cronológica, ya que a nivel metodológico se realizó un juicioso ejercicio de búsqueda de fuentes documentales y realización de entrevistas que permitieran ir hilando los diversos matices de los contextos políticos, educativos y culturales en los cuales se ha enmarcado la historia institucional de la Facultad de Ciencias de la Educación, desde finales de la década de los años sesenta del siglo XX hasta los inicios del siglo XXI.

Si bien la FCE y la UTP se circunscriben dentro de un sistema institucional legal y normativo de la educación superior pública en Colombia, las diferentes etapas que a continuación se narran, se abordan en la perspectiva crítica de las ciencias sociales y la investigación histórica, para brindar una explicación más amplia acerca de ciertos procesos que, aunque se pudieron dar en una escala local o micro, también se interrelacionan o se entienden en el marco de fenómenos o procesos de una magnitud mayor.

En este caso, consideramos necesario ampliar más el lente del análisis para relacionar el desarrollo histórico de la FCE con las demandas educativas, sociales y culturales que planteaba el crecimiento demográfico de la ciudad en los años sesenta y setenta del siglo XX, las demandas por una mayor escolarización y las nuevas formas de expresión de las aspiraciones sociales de diversos sectores de

la población por incorporarse a los beneficios de la modernización estatal y de la sociedad de consumo.

En efecto, la FCE inició sus actividades en un momento en el que el Estado colombiano y el conjunto de instituciones de educación superior del país se hallaban inmersas en el debate acerca de la organización más eficiente desde el punto de vista administrativo y profesionalizante; y lo más paradójico es que aún, a comienzos del siglo XXI, sus dinámicas cotidianas también se ven enmarcadas en esa búsqueda de un orden, un rumbo y un sentido, que guardando las debidas proporciones, no dista mucho del momento inicial¹⁴.

No sobra señalar que la FCE surgió en un momento en el que también Pereira acababa de ser elevada a la condición de ciudad capital del nuevo departamento de Risaralda. Su devenir histórico en sus primeros años de vida estuvo estrechamente ligado a los cambios generacionales, políticos, ideológicos y culturales que caracterizaron la época de finales de la década de los años sesenta y comienzos de la década de los años setenta. Es innegable que hoy urge seguir repensando la región y la forma como sus instituciones educativas pueden dar respuestas efectivas respecto a la configuración histórica del territorio, sus imaginarios sociales en permanente transición entre lo nuevo, lo tradicional, lo ancestral, lo rural y lo urbano, el tránsito entre lo global y lo local, además de los diferentes dispositivos y relaciones de poder, y las diversas configuraciones de la sociedad regional a partir de fenómenos como etnicidad, raza, nación, región y circulación de referentes culturales plurales¹⁵.

3

El presente libro se divide en cinco capítulos, mediante los cuales se pretende analizar en perspectiva histórica las características del proceso de institucionalización de la FCE, la creación de sus programas académicos, la consolidación de comunidades académicas, los roles desempeñados por profesores y estudiantes, y las formas de organización interna de esta dependencia en estos cincuenta años.

14 «¿Cómo está la calidad de la educación superior en Colombia?». Revista Semana, 28 de agosto de 2017. <http://www.semana.com/educacion/articulo/ministerio-de-educacion-nacional-presenta--nuevos-resultados-de-medicion-de-calidad-en-educacion-superior/537962>

15 Luis Javier Ortiz, Lina Marcela González y Óscar Almario García, *Caldas, una región antigua y nueva, tradicional, moderna, local y nacional: hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance Bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó. Tomo 2* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015), 17.

En el primer capítulo, se hace un recuento de los procesos de modernización del sistema educativo colombiano, y específicamente de la educación superior, desde los inicios de la Posguerra (1945) hasta los años del pacto bipartidista del Frente Nacional (1958-1974), periodo en el que las misiones y programas de intervención extranjera –de Estados Unidos, principalmente– consagraron la educación colombiana al desarrollo económico nacional, ante lo cual la expansión de la oferta educativa y la optimización de la enseñanza a partir de criterios de tecnificación y racionalización, eran condiciones necesarias para salir de la crisis de la educación. En este marco, la creación de universidades regionales que respondieran a la necesidad de impulsar el desarrollo, comportó una primera etapa de expansión de la educación superior en Colombia, en la que la masificación de la Universidad le abrió la puerta a los sectores de la sociedad que veían en esto una posibilidad de ascenso social. Este contexto se cierra con un recorrido histórico por la institucionalización de las ciencias de la educación y las ciencias sociales en Colombia entre 1926 y 1954.

En el segundo capítulo se aborda la creación de la FCE de la UTP, en una universidad que en sus primeros años se enfocó en la educación tecnológica e ingenieril, es decir, enseñanza de las “cosas útiles” a la que no fue ajena el primer programa de esta Facultad: la Licenciatura en Física y Matemáticas. En este capítulo también se analiza la necesidad de abrir nuevos programas para atender la demanda de profesionalización docente en el departamento de Risaralda.

A medida que se modernizaba el sistema educativo colombiano, y que se avanzaba en términos tanto de la legislación como de la consolidación de los planes de intervención extranjera en la materia, la FCE fue adecuando sus programas académicos. En este sentido, el tercer capítulo de este libro da una mirada a las repercusiones que tuvo la reestructuración orgánica de la Educación Post- secundaria con el Decreto-le 80 de 1980, las discusiones del Movimiento Pedagógico Colombiano y los debates que al respecto se suscitaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP.

No se puede pasar por alto que desde mediados de los años setenta y durante toda la década de los ochenta, la FCE fue el escenario de un “tira y afloje” entre los profesores y estudiantes afiliados al Partido Comunista Colombiano (PCC) y al Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR) –como también al Partido Liberales, Partido Conservador y otras tendencias socialistas–, que convirtieron el claustro universitario en escenario de constantes disputas ideológicas por la dirección de la FCE, que se vieron un poco más apaciguadas a partir de la Caída del Muro de Berlín en 1989, hecho que sin duda generó un sinnúmero de transformaciones geopolíticas, ideológicas y culturales a nivel mundial.

El cuarto capítulo corresponde a los distintos procesos de cambio en la educación colombiana y en la FCE-UTP en la década de los años noventa, una época que inició con la instauración de la Asamblea Nacional Constituyente en la que el movimiento estudiantil universitario cumplió un papel protagónico. Esto conllevó a la proclamación de una nueva Constitución Política, que labró el terreno para la apertura económica que fue la bandera del gobierno de César Gaviria Trujillo (1990-1994). En el mismo periodo se publicó una nueva Ley de Educación Superior, que en términos generales, pretendió legitimar la idea del Estado Social de Derecho, no obstante la adopción del modelo neoliberal soslayó la responsabilidad del Estado frente a la regulación y financiación de la educación superior en Colombia, creando en su lugar organismos encargados de las labores de inspección, vigilancia y financiación, con lo que cobraban fuerza los debates sobre la autonomía universitaria, la cobertura y la calidad educativa. Estos cambios constitucionales y legislativos tuvieron implicaciones profundas en la reestructuración de la Facultad de Ciencias de la Educación, la cual se abrió hacia la multiculturalidad, la atención educativa a la infancia y a otro tipo de poblaciones que hasta entonces habían sido excluidos por el sistema educativo formal. También en esta etapa cobró fuerza la formación posgradual con mayor énfasis en la labor investigativa. El cierre de la década se remató con la intensificación de las políticas de acreditación de calidad (Decreto 272 de 1998) y con la estandarización de los sistemas educativos en Latinoamérica (Informe PREAL, 1998), que llevaron a una nueva reestructuración de la Facultad y a la apertura de nuevos programas.

En el quinto capítulo, con la entrada al nuevo milenio se marcó la pauta para una nueva masificación de la universidad colombiana, esta vez caracterizada por un gran énfasis en los componentes de la investigación y la proyección social como los nuevos indicadores para la medición de la calidad educativa. En este marco, se da cuenta de nuevas reformas incorporadas por la Revolución Educativa que se desarrolló durante los dos periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010). Todo esto no estuvo al margen de la movilización estudiantil que denunciaba la pérdida de autonomía, la privatización de la universidad pública y la ausencia de la democracia al interior de los claustros. A nivel local, estos aspectos tomaron forma con la puesta en marcha de proyectos de operación comercial, las becas Ser Pilo Paga o créditos condonables otorgados por el gobierno de Juan Manuel Santos, aspectos que también ha estado ligados al tema de la desfinanciación y la carencia de garantías, que se traducen en la poca inversión de recursos en la planta docente que pueda llevar a buen término la triple misión de la universidad: docencia, investigación y extensión. Finalmente, en las conclusiones del presente libro se plantean una serie de inquietudes que llevan al debate sobre las actuales concepciones de la Universidad como empresa o lugar de formación humanística integral; entre la pedagogía y las

ciencias de la educación; sobre las políticas de acreditación de calidad, la evaluación de los procesos educativos, la desconexión entre los distintos niveles educativos, etc., así como sobre las nuevas vicisitudes en la construcción –y dinámicas de transición– de una Facultad de Ciencias de la Educación que esté atenta a los nuevos cambios y paradigmas en la formación de docentes, y que se replantee cuál es el lugar que esta debe ocupar en una época de grandes retos e incertidumbres, en las que se conjugan los dilemas políticos en torno al denominado posconflicto, al igual que frente a la globalización, a la inserción de Colombia en la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y los enfoques instrumentales de la educación en general.

1. Aproximación a un contexto histórico cambiante, dinámico y conflictivo (1945-1974)

1.1. Geopolítica de la Posguerra y la puesta en marcha de la estrategia del desarrollo

Según el historiador británico Eric Hobsbawm, al finalizar la Segunda Guerra Mundial se dio apertura a un nuevo marco geopolítico bipolar con el antagonismo entre los Estados Unidos (EEUU) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Esta etapa, que va desde 1945 –con la terminación de la Segunda Guerra Mundial– hasta 1989 –con la caída del Muro de Berlín–, se ha conocido bajo el nombre de “La Guerra Fría”, periodo que expresó las tensiones hegemónicas propias del capitalismo y el comunismo, a nivel político, económico e ideológico. En dicho contexto, el panorama de las relaciones internacionales y la cooperación entre naciones se transformó; el mundo se dividió en bloques y la amenaza constante de una tercera guerra mundial se constituyó en una preocupación global¹⁶.

En esta nueva organización geopolítica, ambas potencias pusieron en marcha sus respectivas reglas de juego: EEUU pretendía consolidar un sistema de desarrollo apoyado en la democracia capitalista, y la URSS defendían un modelo de desarrollo por la vía del sistema socialista¹⁷. Frente a estas tensiones, los demás países del mundo empezaron a tejer alianzas o lealtades, con referencia a una de las dos potencias.

Bajo este panorama, la amenaza del comunismo motivó a que el Estado colombiano, leal a los intereses de EEUU, se adhiriera al Plan de Estrategia de Seguridad Continental que hizo que se desarrollara una formación militar que buscaba frenar el avance del comunismo en el país¹⁸: a la vez que fuera receptor de la intervención

16 Eric Hobsbawm, *Historia del Siglo XX*. Trad. por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells (Buenos Aires: Crítica, 1998).

17 Jhon Jaime Correa Ramírez, *Análisis de las coyunturas geopolíticas* (Bogotá: Editorial Voluntad, 2004), 14.

18 La lucha contra el comunismo local e internacional se constituyó en una de las banderas con que Estados Unidos justificaría su intervencionismo en la política interna de los países latinoamericanos, y concretamente de Colombia, después de finalizada la Segunda Guerra Mundial. Según el politólogo Darío Villamizar, “Estudiosos de los temas relacionados con la Guerra Fría consideran que el conflicto entre las superpotencias se materializó en América Latina y el Caribe a través de la Doctrina de Seguridad Nacional, como un concepto militar

directa en la formulación de políticas y planes por parte de EEUU y distintos organismos multilaterales de cooperación internacional, creados en los primeros años de la Posguerra.

En ese contexto se empezó a hablar de las “estrategias del desarrollo”, estableciendo las agendas que lo impulsarían en los países no industrializados, mediante la modernización de sus estructuras institucionales, entre ellas, la concerniente a los sistemas educativos para que incorporaran, no solo los avances en ciencia y tecnología, sino también los modelos pedagógicos exógenos, provenientes del “Primer Mundo”.

Frente a esto, el antropólogo Arturo Escobar menciona que

Uno de los muchos cambios que ocurrió a comienzos de la segunda posguerra fue el “descubrimiento” de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina. Relativamente insignificante y en apariencia lógica, el hallazgo habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales. El discurso bélico se desplazó al campo social y hacia un nuevo territorio geográfico: el Tercer Mundo. Atrás quedó la lucha contra el fascismo. En la rápida globalización de la dominación mundial por Estados Unidos, la “guerra a la pobreza” en el Tercer Mundo comenzó a

del Estado, que definía la forma como debería funcionar la sociedad y precisaba la noción de la guerra contra el “enemigo interno”, en particular izquierdistas o sospechosos de serlo, sindicalistas, dirigentes agrarios, guerrilleros o supuestos aliados de ellos” (Darío Villamizar, *Las guerrillas en Colombia: Una historia desde los orígenes hasta los confines* (Bogotá: Penguin Random House, 2017), 42-43). Bajo esta premisa se justificaron los ataques y las labores de inteligencia contra líderes e integrantes de los movimientos sociales y políticos de izquierda, como los que se perpetraron años después, entre 1978 y 1979, bajo la fachada de la Alianza Anticomunista Americana (AAA o Triple A) (Michael Evans, «La verdad sobre la Triple A», *Semana*, 30 de junio de 2007, acceso el 01 de noviembre de 2017, <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-verdad-sobre-triple/86849-3>). Además, para Villamizar, esta Doctrina se materializó con el Decreto 3398 de 1965, luego Ley 48 de 1968, que permitieron a la fuerza pública del país “(...) organizar la “defensa nacional” y la “defensa civil”, léase civiles preparados para la lucha contrainsurgente” (Villamizar, *Las guerrillas en Colombia...*, 44). Para trazar un panorama más amplio sobre el particular, léase Vilma Liliana Franco Restrepo, *Orden contrainsurgente y dominación* (Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Popular de Capacitación, 2009); y Francisco Leal Buitrago, *La inseguridad de la seguridad: Colombia 1958-2005* (Bogotá: Editorial Planeta, 2006).

ocupar un lugar destacado¹⁹.

Así, ante tal “descubrimiento” de lo que podríamos llamar “condiciones objetivas del subdesarrollo”, y en el marco del creciente interés por fomentar la cooperación internacional como un nuevo elemento en el ámbito de las relaciones internacionales para “reconstruir el mundo” después de la guerra, se emprendió la creación de distintos organismos de cooperación e integración internacional, que entraron a formular políticas, programas y proyectos encaminados hacia la puesta en marcha de la estrategia del “desarrollo”. En torno al Banco Mundial (BM) –creado en el año 1944 en la Conferencia de Bretton Woods–, surgieron entidades como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF, encargado de fomentar la reconstrucción de los países afectados por la Segunda Guerra Mundial, para posteriormente impulsar su desarrollo), y el Fondo Monetario Internacional (FMI, para la estabilización de la economía internacional mediante la asistencia financiera en forma de créditos).

Lo que se gestó en la Conferencia de Bretton Woods fue la creación de ciertas condiciones que se hacían necesarias para la reconstrucción de los países afectados por la guerra, pero más específicamente, para la industrialización de aquellos países que ya habían empezado a ser clasificados en la senda del desarrollo. Dichas condiciones eran: “urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos”²⁰. Estos dos últimos aspectos –el fomento de la escolarización y la adopción de la modernidad– fueron también prioridad en ese contexto histórico de la Posguerra, con la creación en 1945 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés).

Era evidente que había un movimiento conjunto orquestado por Estados Unidos con una clara dimensión planetaria: encaminar al Tercer Mundo hacia una visión particular del desarrollo, edificada en procura de la contención del comunismo, la apertura de nuevos mercados, la superación del subdesarrollo de los países cuya única tendencia productiva era la agricultura y la producción de otras materias primas, y no menos importante, la modernización y reestructuración de los sistemas educativos, particularmente, el de la educación superior.

19 Arturo Escobar, *La invención del desarrollo*. Trad. por Diana Ochoa. 2ª edición (Popayán: Universidad del Cauca, 2014), 69.

20 Escobar, *La invención del desarrollo...*, 20.

Ante este último punto, estudiosos de la historia de la educación como Alberto Martínez Boom, Carlos Ernesto Noguera y Jorge Orlando Castro, han mencionado que

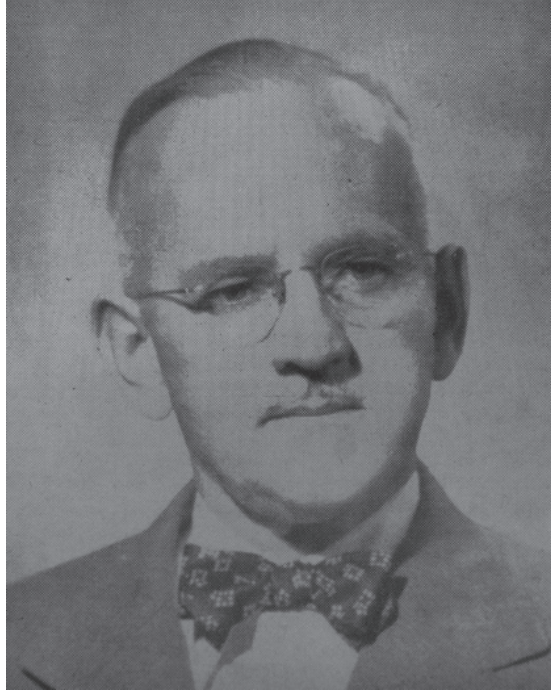
(...) los organismos internacionales de cooperación se convirtieron en los orientadores de las políticas educativas de los países del continente, iniciando un proceso de homogeneización tanto en el ritmo como en los contenidos de las reformas educativas. La educación pasó así de ser un problema nacional a constituirse en un asunto de orden multinacional, en donde los países industrializados y las instituciones financieras internacionales incidieron de manera considerable en los nuevos rumbos educativos²¹.

Fue a partir de ese momento de “mundialización” de la educación, que se empezó a marcar el énfasis en la concepción de esta como uno de los pilares sobre los que se emprendería la carrera por el desarrollo. En tal medida, la función moralizante que otrora se le atribuía a la educación en la formación de ciudadanos cultos y con sentido patriótico, se desplazó hacia “(...) la instrucción, capacitación o adiestramiento general de la población para la producción”²², transición que significó que la reestructuración del sistema educativo colombiano comenzara a regirse por elementos como la planeación, la eficiencia, la rentabilidad y la optimización de los recursos.

21 Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge Castro, *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003), 25.

22 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización*, 93.

1.2. La incursión de las misiones económicas extranjeras y los inicios de la modernización y la planificación educativa en Colombia



Fotografía 1. Lauchlin Currie.

Fuente: Caldas en 1952: Informe de la Misión Currie al Gobernador del departamento

Después de finalizada la Segunda Guerra Mundial, en el país y en América Latina empezaron a proliferar las misiones extranjeras de corte económico, que también sentaban las bases para un ejercicio planificado de las políticas y programas educativos. Para dar un panorama sobre la manera en que estas incidieron en la educación colombiana, nombraremos tres casos. El primero corresponde a la misión enviada por el BIRF en 1949, y dirigida por el economista canadiense Lauchlin Currie, quien había sido años atrás el principal ideólogo del New Deal (1933)²³. Esta misión se constituyó como la primera experiencia diagnóstica para la planificación económica, planteando así un primer acercamiento a lo que sería la relación entre

23 El New Deal fue una política diseñada por Franklin Roosevelt para “rescatar” a la economía estadounidense en el periodo de la Gran Depresión. Héctor Fernando López Acero, «Lauchlin Currie y el desarrollo colombiano», *Criterio Libre* 9, n° 14 (2011): 24.

educación y desarrollo.

Con la introducción de la planificación al ámbito educativo se intentó definir, consolidar y acelerar los procesos que condujeran hacia esa nueva meta instaurada como horizonte para los países “subdesarrollados”, teniendo en cuenta la mejor utilización y aprovechamiento del conjunto de recursos disponibles por cada nación, readecuándolos, reorientándolos y apoyándolos con ayuda internacional como garantía para el cumplimiento de los nuevos fines sociales propuestos²⁴.

La segunda misión económica fue ejecutada por el padre Louis-Joseph Leuret en 1955, quien fue contratado directamente por el entonces presidente, el General Gustavo Rojas Pinilla. En los resultados arrojados por el informe de esta Misión, titulado “Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia” (1958), se determinó que era prioritario que el Estado garantizara la escolarización a la mayor parte de la población, pues lo que quedó en evidencia con este informe fue que el fenómeno de la migración del campo a la ciudad conllevó a un aumento demográfico de los centros urbanos, lo que sin duda afectó de manera negativa las tasas de escolarización, que no eran las esperadas.

Según las estadísticas del Departamento Nacional de Planeación, entre los años de 1954 y 1958, se registró una tasa de crecimiento en el número de habitantes de las zonas urbanas del 24,36% (de 5'327.627 habitantes en 1954, a 6'625.451 en 1958). En esa misma temporalidad, la tasa básica de escolarización apenas aumentó un 0,97%²⁵. Además el 40% de la población económicamente activa del país había abandonado progresivamente el sector primario de la economía, lo que a su vez requería la generación de una oferta educativa que diera cobertura eficiente en correspondencia con los demás sectores de la economía y las demandas ocupacionales²⁶.

En este sentido, la Misión Leuret puede ser entendida como un nuevo esfuerzo por

24 Martínez, Noguera y Castro, *Curriculo y modernización*, 92.

25 Departamento Nacional de Planeación, «Población: UDS-DIOGS del DNP con base en el DANE, censos 1951-1993» (Compilación de estadísticas históricas económicas y sociales, DNP, 1993): <https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/estudios-economicos/Paginas/estadisticas-historicas-de-colombia.aspx>

26 Ricardo Lucio y Mariana Serrano, *La educación superior. Tendencias y políticas estatales* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1992), 101.

instituir un “Estado modernizador”²⁷ que pretendió reestructurar el sistema educativo en su conjunto, incluso con la implementación de pedagogías desarrollistas, para las que la educación se mostraba como un elemento auxiliar del desarrollo económico, en tanto su función recaía en la instrucción del recurso humano necesario para promover la industrialización del país²⁸.

Los planteamientos de Currie y Lebret apuntaban hacia una planeación integral de la educación, para lo cual debían garantizarse las condiciones mínimas de acceso y permanencia de la población estudiantil en el sistema educativo (higiene, alimentación, creación de nuevos establecimientos educativos, obligatoriedad para la educación primaria, etc.)²⁹.

En el marco de esta tendencia se desarrollaron programas como Acción Cultural Popular (ACPO, donde se enmarcó la exitosa experiencia de Radio Sutatenza³⁰),

27 El discurso de la modernización del sistema educativo colombiano se puede rastrear en distintas épocas. Una de ellas corresponde al periodo conocido como la República Liberal (1930-1946), en el que se decretó la obligatoriedad de la educación primaria, se amplió la cobertura educativa en la básica primaria y secundaria, y entró en vigencia la Ley 68 de 1935, o Ley orgánica de la Universidad Nacional de Colombia, que empezó a poner sobre la mesa cuestiones sobre la autonomía universitaria o la integración de las facultades dispersas. Además –y como lo veremos en los dos últimos apartados de este capítulo–, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional fue convertida en 1936 en la Escuela Normal Superior, administrada a partir de ese momento por el Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación. Con todo esto, se inauguró en el país un proceso continuo de reformas del sistema de educación superior, que sin duda ha estado marcado por traumatismos, resistencias, avances y retrocesos, pero que se concibe como el afanoso deseo de modernizar la educación colombiana. Sin embargo, estos temas hacen parte de otro repertorio investigativo que quizás aún está en deuda de realizarse en el país.

28 Al respecto, el pedagogo argentino Ricardo Nassif explica que estas pedagogías desarrollistas se encuentran en función de las categorías de tecnificación, racionalización y eficiencia, bajo las que se sustenta la idea de que el crecimiento económico es la condición y al mismo tiempo la causa del desarrollo integral de una sociedad (Ricardo Nassif, «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)», en *El sistema educativo en América Latina*. Comp. por UNESCO-PNUD-CEPAL (Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 1984), 56). En Colombia, la tendencia desarrollista se manifestó mediante la incorporación de la tecnología educativa, fundada en los principios económicos de la eficacia y la optimización del rendimiento, aplicados al proceso educativo, lo que conllevó a que empezara a ser necesaria en el país la transferencia de tecnología y nuevos modelos de ciencia provenientes, eminentemente, de Estados Unidos (Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*).

29 Gómez Marín, Omar, Sergio Gómez Restrepo e Idilio Urrego Giraldo, «La educación en Colombia en el siglo XX», 299-303.

30 Al respecto, léase Juan Pablo Angarita Bernal et. al., *Radio Sutatenza: una revolución cultural en el campo colombiano (1947-1994)* (Bogotá: Banco de la República, 2017).

emprendida desde 1947, y el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión (FCP), creado años más tarde, en 1967. Estas dos experiencias se caracterizaron por la utilización de las tecnologías y los medios de comunicación para la instrucción básica de la población del campo colombiano, no solo en lo concerniente al manejo del agro, sino también en las competencias básicas en la lengua castellana (lectura y escritura) y las matemáticas. Es menester subrayar que estos programas propendieron por la ampliación de la cobertura educativa, mediante la aplicación de los principios de eficiencia y optimización de la enseñanza, para posibilitarles a los campesinos la aprehensión de saberes técnicos propios de una educación post-secundaria³¹.

En esta misma vía, el sociólogo francés Yvon Le Bot, argumentó que entre 1945 y 1970 se consolidó e intensificó la enseñanza técnica, al tiempo que se daba una restauración ideológica conservadora de la educación en el país³². Adicionalmente, el autor planteó que la expansión industrial a la que se aspiraba exigía a su vez una reestructuración de la educación, principalmente en el nivel superior, de tal manera que atendiera las urgencias técnicas y científicas del país. En este marco, la expedición de la Ley 143 de 1948 en el gobierno de Mariano Ospina Pérez, determinó que la enseñanza técnica comprendía “(...) la parte práctica de la educación destinada a orientar hacia el trabajo racionalizado toda ocupación o actividad que no necesite de una cultura general académica”³³, con lo que, ante el interés de promover esta visión particular del desarrollo, se intervino por vías de la tecnificación, la racionalización y la eficiencia económica, dejando de lado los aspectos morales, políticos, religiosos, estéticos y filosóficos, como parte esencial de la sociedad y su progreso³⁴.

Otra medida estatal que buscaba elevar el nivel de preparación técnica de la mano de obra que requería el país para impulsar el proceso de industrialización vía sustitución de importación fue la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en 1957, con el que se dio respuesta a la formación de los pobres como el recurso humano necesario para la satisfacción de las demandas del mercado laboral, traducidas en la aparición de nuevos oficios y la cualificación de una mano de obra técnica³⁵.

31 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*, 39-45.

32 Yvon Le Bot, *Educación e ideología en Colombia* (Bogotá: Editorial La Carreta, 1979), 53.

33 Ley 143/1948, del 23 de diciembre, por la cual se organiza la educación técnica (Diario Oficial núm. 26904 del 28 de diciembre de 1948).

34 Le Bot, *Educación e ideología...*, 53-54.

35 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*, 45-46.

En correspondencia con lo anterior, Martínez, Noguera y Castro argumentan que Colombia fue el primer país latinoamericano en poner en marcha la reestructuración técnica de su sistema educativo, iniciando con la creación a mediados de la década de los cincuenta de una Oficina de Planeación dentro de la estructura administrativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Fue esta dependencia la que para el año de 1957, en cabeza del Ministro de Educación, Gabriel Betancourt Mejía, diseñó el Primer Plan Quinquenal de Educación³⁶, cuyo principal propósito fue suplir la necesidad de la escolarización general de la población. Con él se pretendió dar respuesta a algunas de las principales falencias que tanto Currie como Lebret evidenciaron, en particular: la disparidad de la educación primaria en las zonas rurales y urbanas, y la deficiencia en términos de asegurar una formación profesional estandarizada a los maestros en ejercicio³⁷.



Fotografía 2 Gabriel Betancur Mejía, Ministro de Educación Nacional
entre 1955 y 1956

36 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*, 107.

37 No hay que dejar de lado que el Primer Plan Quinquenal de Educación elaborado por la Oficina de Planeación del MEN, también retomó elementos del diagnóstico que para 1956 la Unesco empezó a realizar con el Proyecto Principal de Educación para América Latina (Unesco 1962), con el que se le apuntaba a “(...) la erradicación del analfabetismo y la expansión de la educación primaria en América Latina” (Le Bot 1979, 60), y que, como las misiones Currie y Lebret, consagraba la educación al servicio del desarrollo nacional.

En el marco de este Plan se expedieron los decretos 1710 y 1955 de 1963, con los que, de un lado, se fijaron los objetivos de la educación básica primaria y se unificó su plan de estudios, y, de otro, se reorganizaron los estudios normalistas. Con esta reglamentación, el MEN puso de manifiesto su apuesta por mejorar las condiciones de acceso y obligatoriedad de la educación primaria, con lo que se garantizó lo que Martínez, Noguera y Castro calificaron como la “educación para la democracia”, con el fin de “(...) reducir las diferencias, zanjar las desigualdades, igualar las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales y morales. Y ello solo era posible por medio de la generalización de la educación, pues la educación era la puerta hacia la multiplicidad de oportunidades que ofrecía la sociedad moderna”³⁸.

Otro momento de gran relevancia en este proceso de reorganización de la educación, y que está ligado con el Plan Quinquenal de Educación, corresponde a la implementación en Colombia de la Tercera Misión Pedagógica Alemana en 1965³⁹. Con esta, se trabajó en el propósito de unificar la enseñanza primaria en el país, para dar cumplimiento a lo trazado en la estrategia del planeamiento integral de la educación, y encaminar al país por las vías del desarrollo tan anhelado. Uno de los principales aportes de esta misión fue el diseño de las “Guías para el maestro”, publicadas a partir de 1969, con las que se ofrecieron pautas metodológicas a los profesores de la educación básica para el desarrollo de sus clases, lo que le apuntó directamente a la unificación de la enseñanza en todas las escuelas del país mediante el perfeccionamiento de la labor docente. Esto marcó un nuevo proceso dentro del planeamiento integral de la educación: la instrumentalización de la enseñanza, que consistió en una forma de dirección y control sistemático del trabajo del docente en el aula⁴⁰.

Pese a que la educación colombiana sí se vio influida de manera general por estas misiones, será necesario para futuras investigaciones un análisis exhaustivo sobre la repercusión de tales diagnósticos y sugerencias en las distintas regiones del país, dado que la implementación de los proyectos educativos del orden nacional ha impactado de distintas maneras, no solo por las particularidades en relación con la presencia

38 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*, 112.

39 La primera Misión Pedagógica Alemana (1872-1878) estuvo contenida en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria (DOIP). La segunda Misión Pedagógica (1924-1935) se desarrolló durante el periodo de modernización de las ideas pedagógicas en el país con la incursión de las pedagogías activas. (Ana María Angulo, «Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad» *Matices en Lenguas Extranjeras*, n.º 1 (2007)).

40 Martínez, Noguera y Castro, *Currículo y modernización...*, 64-65.

del Estado, sino también por las dinámicas de cada región en lo concerniente a los proyectos emprendidos por las élites locales y regionales⁴¹.

1.3. La universidad colombiana en las décadas de los cincuenta y los sesenta: los planes y proyectos de reforma a la educación superior (Informe Atcon, Reforma Patiño y Plan Básico)

Dentro de las diversas estrategias de modernización educativa iniciadas a mediados de la década de los cincuenta, se pueden identificar otros hechos significativos del contexto nacional, que están relacionados con la puesta en marcha de la concepción de la educación para el desarrollo, que están ligados con la reorganización de la educación superior. Salta a la vista la creación de dos instituciones: el Fondo Universitario Nacional (FUN)⁴² en 1954, organismo cuyas funciones fueron “(...) supervisar y orientar la expansión universitaria y de administrar la distribución de los recursos públicos”⁴³; y la Asociación Colombiana de Universidades⁴⁴ entre 1957 y 1958, que tomó vida en medio de la inestabilidad de los últimos días de la presidencia de Rojas Pinilla y la instauración del régimen del Frente Nacional. Este cuerpo colegiado de carácter nacional surgió de las preocupaciones de los rectores de varias universidades de Bogotá y Medellín⁴⁵. El rector de la Universidad de América, Jaime Posada Díaz –quien posteriormente fue Ministro de Educación durante la segunda presidencia de Alberto Lleras Camargo (1958-1962)– propuso la conformación de una comunidad universitaria de rectores, como un organismo gremial que les significara mayor participación ante la formulación de las políticas públicas para la educación superior⁴⁶. En medio de un contexto político crítico en términos de la representatividad del gobierno, y en el que las misiones y las

41 Una aproximación al estudio de la modernización educativa en Pereira lo constituye: Alba Lucía Pérez Gil, «El INEM y la media diversificada: Un acercamiento a los procesos de modernización de la educación en Pereira 1969-1994» (tesis de maestría, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016).

42 Decreto 3686/1954, del 22 de diciembre, por el cual se provee el desarrollo de las Universidades colombianas (Diario Oficial núm. 28667 del 26 de enero de 1955).

43. Le Bot, *Educación e ideología...*, 56.

44 En adelante Ascún.

45 En Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad de América, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Externado de Colombia; en Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín y Universidad de Antioquia.

46 Carlos Alberto Molina Rodríguez, *FUN-ASCÚN en la Historia del Sistema Universitario Colombiano, 1958-1968* (Bucaramanga: Ediciones UIS, 2013).

asesorías de los organismos internacionales de cooperación eran, por lo general quienes estructuraban lo concerniente a las reformas educativas, se hacía urgente la consolidación de una agremiación para la consecución de la anhelada autonomía universitaria.

Un hecho que no estuvo aislado de esta situación, fue que el periodo histórico del Frente Nacional⁴⁷ coincidió casi en su totalidad con la puesta en marcha en Colombia, en 1961, de la Alianza para el Progreso (APP), programa de asistencia que propuso el gobierno estadounidense en cabeza del entonces presidente John F. Kennedy, con el objetivo de asegurar en América Latina las condiciones necesarias para impulsar el desarrollo y la estabilidad política⁴⁸. Esto fue parte del intervencionismo norteamericano en el marco de las tensiones políticas e ideológicas de la Guerra Fría, que se habían agudizado con el triunfo de la Revolución Cubana a comienzos de 1959, proceso histórico que introdujo la posibilidad en Latinoamérica de instaurar el socialismo como un modelo político y económico alternativo.

Colombia fue, junto con Chile, la principal vitrina de la APP, es decir, el país latinoamericano que acogió con mayor empeño las directrices provenientes de EEUU. No obstante, la estrategia de la modernización y el desarrollo continuó implementándose en los gobiernos subsiguientes, imprimiéndole un sentido de vigencia al mecanismo de la planificación en la educación, con miras a alcanzar mayores niveles de eficacia, cobertura y racionalización de los recursos públicos.

No cabe duda de que la universidad colombiana requería de una profunda reorganización. Uno de los primeros indicios esta necesaria y urgente transformación lo constituyó el hecho de que en esta se inició una expansión de la educación. Como bien lo explica María Teresa Uribe,

47 Uno de los objetivos principales de los acuerdos de Benidorm (1956) y Sitges (1957) por Laureano Gómez (del Partido Conservador) y Alberto Lleras Camargo (del Partido Liberal), fue poner fin a la crisis política del régimen del General Rojas Pinilla, a la vez que a la violencia política bipartidista. La realidad fue que, durante los dieciséis años que duró este pacto político, se dejaron de lado importantes reformas sociales y económicas que eran necesarias para afrontar los cambios vertiginosos de la sociedad, y de manera paradójica se radicalizó la violencia, puesto que mientras desde el establecimiento y las Fuerzas Armadas se apropiaba el discurso de la lucha anticomunista, también surgían las principales guerrillas en Colombia (Fernán González, *Poder y violencia en Colombia* (Bogotá: ODECOFI-CINEP, 2016), 317-378).

48 Diana Marcela Rojas Rivera, «La Alianza para el Progreso de Colombia», *Análisis Político* 23, n.º 70 (2010): 92.

La política de conformación de una universidad de masas o de clases medias significó, ante todo, un cambio en la composición social del estudiantado, pues si bien desde los años treinta los grupos excluidos habían llegado a la Universidad gracias a la apertura de carreras nuevas, ahora, con métodos de selección más objetivos y generales, para un volumen mucho mayor de admitidos, el perfil dominante de los alumnos era el de jóvenes provenientes de los sectores medios urbanos en expansión, sin vínculos de ninguna naturaleza con los grandes troncos parentales de la élite regional y para quienes la educación superior era un importante canal de ascenso social⁴⁹.

El ingreso a las universidades por parte de los sectores populares de la población fue uno de los aspectos más relevantes en este proceso de modernización. Como lo expresa Yvon Le Bot, “[se pasó] de menos de 20.000 estudiantes en 1958 hasta llegar aproximadamente a 140.000 en 1974”⁵⁰. La demanda de nuevos cupos en la educación superior obligó a que dentro del sistema universitario estatal se le tuviera que dar apertura a una nueva oferta educativa, lo cual se tradujo también en nuevos programas académicos. Cabe aún señalar que a finales de los años sesenta ya existían en el país sesenta y seis centros de educación universitaria. Además, el proceso de creación de universidades en las regiones se aceleró con la división de algunos departamentos producida en esa época –en el Viejo Caldas, Risaralda y Quindío; en Bolívar, Córdoba y Sucre; en Magdalena, Cesar y la Guajira; en Boyacá y Meta⁵¹–.

La situación anteriormente descrita también estuvo relacionada con la intervención extranjera por medio de la misión diagnóstica de Rudolph Atcon, asesor de la Unesco que planteó que la universidad colombiana estaba anclada al pasado, y sus estructuras académicas y administrativas no respondían a las necesidades de la sociedad en términos del impulso y el fortalecimiento del desarrollo económico del país. Ante este dictamen, la reestructuración de la educación superior debía pasar, entre otros aspectos, por el fomento de la autonomía total de la universidad respecto del Estado, para lo que esta debía dejar de depender económicamente del gobierno y ser financiada por el sector privado empresarial. Asimismo, su estructura académico-administrativa debía reorganizarse e integrarse en función del desarrollo económico, y los altos niveles de politización e inclinación hacia la izquierda por

49 María Teresa Uribe de Hincapié, coord. *Universidad de Antioquia: historia y presencia* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998), 570-571.

50 Le Bot, *Educación e ideología...*, 76.

51 Álvaro Tirado Mejía, *Los sesenta: Una Revolución en la Cultura* (Bogotá: Penguin Random House, 2014), 327-328.

parte del estudiantado debían ser superados⁵².

Esta concepción de la reforma a la educación superior generó fuertes resistencias al interior de las universidades, sobre todo en las de carácter público, y no únicamente en el seno del movimiento estudiantil, sino también entre los profesores agremiados en la Asociación de Profesores de la Universidad Nacional (APUN). Así, publicaciones como “Observaciones al informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas”, hecha en 1963 por Jaime Jaramillo Uribe⁵³, y “Operación Cacique: tácticas de intrusión de los Estados Unidos en la universidad colombiana”, elaborada en 1972 por un grupo de profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia⁵⁴, denunciaron este diagnóstico y propuesta de reforma como el inicio de la privatización de la educación superior pública del país.

La repercusión de Atcon se puede notar en la propuesta de reforma a la Universidad Nacional de Colombia, diseñada entre 1964 y 1966 por el entonces rector de esta institución, José Félix Patiño Restrepo. En su informe de tres tomos, titulado “Hacia la universidad del desarrollo: bases de una política de reforma universitaria”, el rector Patiño analizó la estructura académico-administrativa con la que se regía la Universidad Nacional desde 1935, y propuso una reforma que integrara en once las veintisiete facultades e institutos que existían para ese entonces. Con esto perfilaba la integración de las unidades académicas como estrategia para apostarle a la formación interdisciplinar de quienes contribuirían al desarrollo económico de la nación⁵⁵. Para profesores y estudiantes de la Universidad Nacional esta propuesta significó una vulneración al carácter público de esta institución, pues centró su misión y función social al fomento del desarrollo económico.

Otro hecho importante en este recuento, fue la publicación del Plan Básico de la Educación Superior en Colombia, realizada en 1968 por Ascún y el FUN. En este informe se planteó un nuevo diagnóstico del estado de la educación universitaria en el país, realizado en el marco de la Misión para la Educación Superior de la

52 Rudolph Atcon, *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina* (Bogotá: Editorial UN, 2005).

53 Jaime Jaramillo Uribe, «Observaciones al informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas», *ECO, Revista de la Cultura de Occidente* 13, n.º 1/3 (1963): 170-186.

54 Profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional, *Operación Cacique; tácticas de intrusión de los Estados Unidos en la universidad colombiana* (Bogotá: Ediciones Camilo, 1972).

55 William Lee Magnusson, *La Reforma Patiño (UN: 1964-1966): Una experiencia de construcción institucional*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006).

Universidad de California y con la financiación de la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (AID, o USAID, por sus siglas en inglés). El propósito de este plan fue “(...) mejorar la productividad de las unidades prestatarias de este servicio educativo tanto desde el punto de vista de su extensión como de su calidad”⁵⁶, a la vez que propuso una reorganización del sistema de educación superior teniendo en cuenta el incremento en las matrículas, y estableció un Servicio Nacional de Pruebas para los candidatos a la educación superior y para las instituciones del sistema. El Plan Básico se constituyó en uno de los primeros intentos por sentar las bases organizativas y los principios filosóficos de un sistema moderno de educación superior en Colombia, que se configuró como el esfuerzo por integrar los diagnósticos, planes y reformar anteriores, además estuvo directamente ligado a los objetivos trazados por los distintos gobiernos⁵⁷.

En 1968 se dio la separación del FUN y de Ascún, y de esta ruptura, surgió el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), organismo que entró a reemplazar al Fondo Universitario Nacional y, por consiguiente, a cumplir las funciones de órgano auxiliar del Ministerio de Educación Nacional en relación con la inspección y vigilancia del sistema de educación superior, la asesoría técnica, económica y administrativa a las universidades y la prestación de servicios que impulsaran el desarrollo de la educación superior en términos cualitativos y cuantitativos⁵⁸. En ese mismo año se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” –posteriormente Colciencias–, con la función de asesorar al Gobierno Nacional en la formulación de la política pública de desarrollo científico y tecnológico del país, y su articulación con la política científica y tecnológica internacional⁵⁹. Todas estas entidades cumplieron un papel fundamental en la organización del sistema de educación superior colombiano, en lo concerniente a

56 Asociación Colombiana de Universidades - Fondo Universitario Nacional (División de Planeación), *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia. Documentos, Vol. I* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1968), 7.

57 Sebastián Martínez Botero y Jhon Jaime Correa Ramírez, «La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (1967-2017): sus inicios, permanencias y contrastes» (ponencia, XI Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA 2016, Universidad San Carlos de Guatemala, 17 al 19 de octubre de 2016).

58 Decreto 3156/1968 del 26 de diciembre, por el cual se garantiza el Fondo Universitario Nacional (Diario Oficial núm. 32691 del 22 de enero de 1969).

59 Decreto 2869/1968 del 20 de noviembre, por el cual se crean el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (Diario Oficial núm. 32669 del 12 de diciembre de 1968).

la reglamentación de los programas académicos ofertados por las universidades, y también de la investigación y la articulación con los demás niveles educativos.

1.4. La creación de las universidades regionales en el marco de la expansión de la educación superior a mediados del siglo XX

En Colombia, entre los inicios de la Posguerra y los primeros años de la década de los setenta, fue muy palpable la tendencia hacia la expansión de la educación en todos sus niveles. Basándonos en las cifras que expone el historiador Albeiro Valencia Llano, el porcentaje de la población colombiana matriculada en la educación superior para 1974 era aproximadamente del 0,6%, mientras que en 1960 no alcanzaba a ser el 0,2%⁶⁰, lo cual nos permite evidenciar que en apenas catorce años hubo un incremento del 200% en la matrícula universitaria total. Ahora bien, respecto a la multiplicación de las instituciones, Le Bot explica que “(...) mientras que en 1960 existían una veintena de universidades, de las cuales doce habían sido fundadas en el período que va de 1945 a 1960, durante los siguientes ocho años (1960-1967) aparecieron diecisiete nuevas universidades de las cuales diez eran privadas”⁶¹.

En este orden de ideas, Carlos Alberto Molina argumenta que el modelo de universidad imperante en Colombia durante casi toda la primera mitad del siglo XX, que había sido fiel a los preceptos de la Iglesia Católica o a uno de los dos partidos políticos tradicionales, entró en crisis en los inicios de la segunda mitad del siglo, tanto por los cambios en las relaciones internacionales después de la Segunda Guerra Mundial, como por ciertas particularidades del país, entre las que el autor resalta la paulatina laicización de la educación y el crecimiento demográfico de la población⁶². Así, la modernización del sistema de educación superior colombiano se encaminó, tanto hacia el fortalecimiento de la organización administrativa de las instituciones que ya existían, como hacia la multiplicación del número de universidades, especialmente

60 Albeiro Valencia Llano, «Los programas de maestría y doctorado en el marco de la reforma de la educación superior en Colombia», en *Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la colonia al siglo XXI*, dir. por Diana Soto Arango, Manuel Lucena Salmoral y Carlos Rincón (Bogotá: RUDE-COLOMBIA, Colciencias, Ediciones Doce Calles S.L., UPTC, 2004), 333-334. Los porcentajes indicados fueron elaborados a partir de la contrastación de las cifras expuestas por el Dr. Valencia Llano, con los datos sobre la población total de Colombia elaborados por el Banco Mundial: «Población, total | Colombia», Datos de libre acceso del Banco Mundial, acceso el 11 de septiembre de 2017, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=CO>

61 Le Bot, *Educación e ideología...*, 77.

62 Molina, *FUN-ASCÚN...*, 164-165.

las de índole regional⁶³. Se dio en este caso, una fuerte correlación entre las visiones en pro de la modernización de la educación superior y la capacidad de gestión de las élites regionales frente a la descentralización de la oferta de cupos de la universidad pública.

Molina establece una cronología del surgimiento de distintas universidades públicas y privadas en el periodo que se inició en el país durante los últimos años de la Segunda Guerra Mundial, que se complementa con los datos del historiador Fernán González. Entre las universidades públicas están la Universidad del Atlántico (1941), de Caldas (1943), del Valle (1945), Colegio Mayor de Cundinamarca (1945), Industrial de Santander (1948), Distrital Francisco José de Caldas (1950), Pedagógica de Colombia (1953 –a partir de los años 60 se denominó UPTC–), Pedagógica Nacional (1955), del Tolima (1955), Tecnológica del Magdalena (1958), de Pamplona (1960), del Quindío (1961), Tecnológica de Pereira (1961), de Córdoba (1962), Francisco de Paula Santander (1962), Tecnológica Diego Luis Córdoba (1968), y Surcolombiana (1968). A estas habría que sumar las sedes de la Universidad Nacional de Colombia en Medellín (1937), Palmira (1946) y Manizales (1948). El surgimiento de estas sedes respondió a la descentralización de una universidad de carácter nacional, y a la puesta en marcha en esas regiones de un proyecto educativo anclado a su contexto de desarrollo industrial y económico.

Por su parte las universidades de carácter privado fueron más numerosas: Universidad de Los Andes (1948), de Medellín (1950), la Gran Colombia (1951), de América (1952), Jorge Tadeo Lozano (1954), Católica de Manizales (1954), Incca de Colombia (1955), Santiago de Cali (1958), Instituto de Economía Social y Cooperativa (INDESCO, 1958), Escuela de Administración y Finanzas, Instituto Tecnológico (EAFIT, 1960), Colegio Mayor de San Buenaventura (1961), Corporación Piloto de Colombia (1962), Santo Tomás de Aquino (1965), Autónoma Latinoamericana (1966), Social Católica de La Salle (1966), Central (1966), Corporación Unicosta (1966), del Norte (1966), Corporación Autónoma del Caribe (1967), Instituto Superior de Educación (INSE, 1967), Corporación Autónoma de Occidente (1968), y Autónoma de Bucaramanga (1969)⁶⁴.

El hecho de que en un periodo de veintiocho años (entre 1941 hasta 1969) se crearan

63 Le Bot, *Educación e ideología...*, 77.

64 Ver Molina, *FUN-ASCÚN*, 167, 173 y 174; y Fernán E. González, *Educación y Estado en la historia de Colombia* (Bogotá: Editorial Presencia y Centro de Investigaciones de Educación Popular (CINEP), 1979), 100, 111, 117 y 118.

diecisiete universidades públicas y veintidós privadas, aduce a lo que González ha calificado como la “privatización de la educación superior”⁶⁵. Lo cual se dio en torno a una restauración ideológica de la educación bajo los regímenes conservadores. Según Gerardo Molina, el Estado veía con preocupación la movilidad social a la que estaban empezando a acceder las clases populares por vías de la educación superior, aspecto que se hacía más problemático con la politización del estudiantado de las universidades públicas. Dicha preocupación se alternaba con el poco control en relación con la aparición de varias universidades privadas, que respondió a varios factores, entre los que Molina destaca el crecimiento demográfico, la libertad de enseñanza y la incapacidad del Estado –y de las universidades públicas– para atender a la cada vez más creciente demanda de formación profesional por parte de amplios sectores sociales⁶⁶.

De todas maneras, la multiplicación de universidades respondió a un sinnúmero de intereses, que pasaban tanto por la creación de instituciones educativas que aportaran al desarrollo económico e industrial, como por la puesta en marcha de proyectos educativos descentralizados.

Carlos Alberto Molina plantea que

En este ambiente universitario y de “hambre de industrialización” se creó un alto número de universidades de índole regional que satisficieran tal apetito, “así muchas regiones no estuviesen preparadas para dar el salto hacia la educación tecnológica”. Ahora bien, este tipo de universidades no sólo respondían al desarrollo de una economía regional. También, si se comparan con sus zonas de influencia, se percibe claramente cómo su constitución obedecía a unos intereses de índole histórico. Así, “cada una de estas universidades representa una región que durante la historia del país siempre han sido puntos de claras identidades regionales por encima de la nación”⁶⁷.

Marco Palacios coincide con este análisis al señalar que no se tenía únicamente la idea de formar un recurso humano diestro en la apropiación y uso de “(...) los

65 Fernán E. González, *Educación y Estado en la historia de Colombia* (Bogotá: Editorial Presencia y Centro de Investigaciones de Educación Popular (CINEP), 1979), 111.

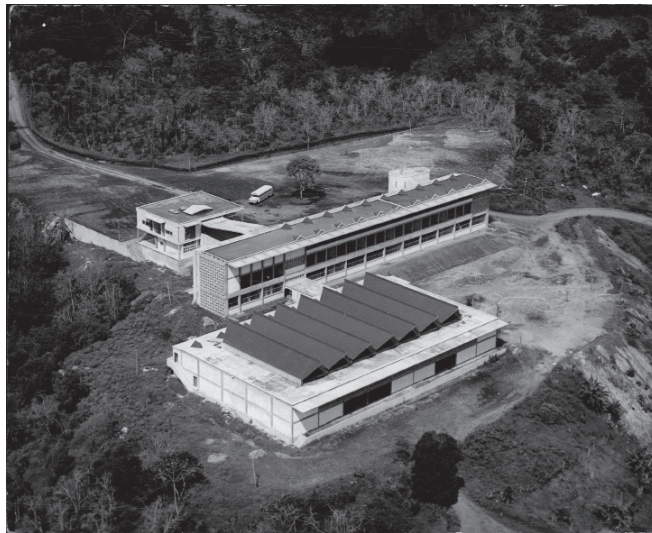
66 Gerardo Molina, «Universidad estatal y universidad privada», en Carmenza Huyo de Aldana, *¿Universidad oficial o universidad privada? Bases para una política universitaria* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1978).

67 Molina, *FUN-ASCÚN...*, 170.

conocimientos más avanzados y en la adquisición de los saberes y habilidades para manejar la tecnología del día”, sino que también se apostaba a un proyecto académico por parte de las élites que contribuyera a la consolidación de identidades regionales a partir de la modernización e industrialización de las regiones⁶⁸.

Dos de los casos más ilustrativos de esta situación lo constituyen la Universidad del Valle (creada como Universidad Industrial del Valle en 1945) y la Universidad Industrial de Santander (1948), sobre las cuales hablan en detalle Guzmán y Ordóñez⁶⁹ y Álvaro Acevedo Tarazona⁷⁰, respectivamente. Sin embargo, el caso que aquí nos interesa es el de la creación de la Universidad Tecnológica de Pereira en 1961, bajo la idea de formar profesionales en las “cosas útiles” de la ciencia, tal como lo explicaremos a continuación.

1.5. La Universidad Tecnológica de Pereira: el proyecto académico de una “comunidad de interpretación”



Fotografía 3. Vista aérea de la Universidad Tecnológica de Pereira en sus inicios.
Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP

68 Marco Palacios, «Modernidad, modernización y ciencias sociales», *Análisis Político*, n.º 23 (1994): 10.

69 Arcadio José Guzmán Nogales y Luis Aurelio Ordóñez Burbano, *El origen de la Universidad del Valle y su contexto histórico* (Cali: Editorial Universidad del Valle, 1995).

70 Álvaro Acevedo Tarazona, «La UIS: historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior», *Historia De La Educación Colombiana* 1, n.º 1 (1998): 199-223.

La creación de la Universidad Tecnológica de Pereira (1961), se puede entender como un proceso que empezó a gestarse una década antes de la creación del departamento de Risaralda (1967), en el seno de una “comunidad de interpretación”, es decir, a partir de unas dinámicas grupales de sectores de la élite pereirana que compartían una serie de afinidades económicas, políticas y sociales, lo mismo que algunos ideales respecto a la educación y el progreso, y que a la vez se aliaban para desarrollar acciones estratégicas que favorecieran procesos de gran alcance a nivel local y regional. Basándonos en el historiador y sociólogo Renán Silva⁷¹, podemos decir que un sector de la élite política pereirana se fue consolidando como una comunidad de interpretación a partir de dos principios claves: identificación regional y compromiso cívico. De allí surgió uno de sus principales propósitos: “emanciparse” y conseguir la descentralización del poder político, burocrático y financiero respecto a Manizales, la capital del departamento de Caldas, lo cual implicaba generar otros procesos y proyectos que pudieran aportar al objetivo macro.

Según Acevedo, Gil y Prado, la ciudad

(...) reclamaba un centro de educación superior, de modo que sus habitantes, sus ciudadanos, fueran educados en “las cosas útiles” de las ciencias y tecnologías modernas y no tuvieran que emigrar, por la fuerza, a otras regiones del país. Una empresa nada fácil, que a la postre tardaría dos largas décadas, desde los años cuarenta hasta los sesenta, en gestarse y constituirse en una realidad para los pereiranos⁷².

Pero solo fue hasta 1958, en los albores del acuerdo bipartidista del Frente Nacional a la cabeza del liberal Alberto Lleras Camargo, cuando se decretó mediante la Ley 41 del mismo año la creación de la Universidad Tecnológica de Pereira, considerando que la formación de ingenieros era vital para el desarrollo nacional⁷³, lo cual está en total consonancia con lo dicho por el historiador Frank Safford: “Hacia comienzos del decenio de 1960 de las universidades del país egresaban cerca de 210 ingenieros al año, y el presidente Lleras Camargo afirmó que la nación necesitaba cuando menos

71 Renán Silva, «Cultura, política y sociedad: el mundo de los ilustrados», en *Los ilustrados de Nueva Granada, 1760-1808: Genealogía de una comunidad de interpretación* (Bogotá: Banco de la República-Universidad EAFIT, 2002).

72 Acevedo, Gil y Prado, *Universidad Tecnológica de Pereira...*, 35-36.

73 Ley 41/1958 del 15 de diciembre, por la cual se crea la Universidad Tecnológica de Pereira (Diario Oficial núm. 29847 del 29 de diciembre de 1958).

el doble de esa cantidad de profesionales”⁷⁴.

De esta manera, empezaba a tomar forma uno de los proyectos trazados en el marco de esta comunidad de interpretación, afianzada a partir de unos lazos de sociabilidad, que partían del seno de las organizaciones cívicas de la ciudad, como eran la Sociedad de Mejoras Públicas de Pereira y el Club Rotario tal como lo analiza el historiador Jhon Jaime Correa Ramírez en su tesis doctoral⁷⁵.

Esta élite pereirana fue fundamental en la modernización de la ciudad, mediante la realización de obras entre las que se destacan las siguientes: la Sociedad de Amigos del Arte (1948), la Caja de Compensación Familiar Comfamiliar (1957), también le apostó a la creación del Departamento de Risaralda en 1967, la construcción de la Villa Olímpica, la puesta en marcha del Zoológico Matecaña, la instalación del Bolívar desnudo, la celebración del Centenario de la Ciudad (1963), la sede del Suramericano de Pesas (1963), la construcción del Coliseo Mayor, del Terminal de Transportes, y la fundación de la Universidad Libre (1968). En el campo educativo se destaca la creación de instituciones tanto públicas como privadas: Escuela Carlota Sánchez (1960), Escuela Juan XXIII (1961), Colegio Rafael Uribe Uribe (1963), Escuela Hans Drews Arango (1965), Escuela Atanasio Girardot (1965), Colegio Jesús María Ormaza (1966) y Colegio Alfonso Jaramillo Gutiérrez (1966), entre otros⁷⁶.

Para Guillermo Ángel Ramírez, la Universidad Tecnológica de Pereira constituyó “(...) la máxima empresa de desarrollo, y su iniciación fue hito cultural que partió en dos la historia de un núcleo vital, dinámico y progresista de la comunidad en pos de su desarrollo y de un nivel cultural cada vez más elevado”⁷⁷. Esta inició labores en marzo de 1961 con más de sesenta estudiantes matriculados en Ingeniería Eléctrica, abriendo un año más tarde los programas de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Industrial⁷⁸. Cabe mencionar que estos programas fueron estructurados por

74 Frank Safford, *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Trad. por Margarita González y María Victoria Gussoni (Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1989), 358.

75 Jhon Jaime Correa Ramírez, «Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): Un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica» (tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira-RUDECOLOMBIA, 2014), 160.

76 Acevedo, Rodríguez y Giraldo, *Jorge Roa Martínez...*, 325.

77 Guillermo Ángel Ramírez, *Solar de Granos* (Pereira: Editorial Gráficas Olímpica, 1995), 219.

78 Acevedo, Rodríguez y Giraldo, *Jorge Roa Martínez...*, 290-291.

profesores de universidades norteamericanas que habían llegado a la naciente UTP bajo la modalidad de pasantías⁷⁹, lo cual está ligado al envío de expertos por parte de las agencias internacionales de desarrollo para establecer programas especializados en Colombia en el campo de las ingenierías⁸⁰.

El primer rector de la naciente Universidad fue su fundador, el Dr. Jorge Roa Martínez, quien estuvo en el cargo durante la primera fase de desarrollo de esta institución, hasta su muerte en 1966. Su gestión en la rectoría

(...) era más valorada en la medida que los tres programas de ingeniería Eléctrica, Mecánica e Industrial se consolidaban. Los estudiantes de Pereira o de la región ya no tenían que desplazarse a estudiar a otro lugar, y esto era muy apreciado por las familias que no tenían suficientes recursos económicos para pensar en otras opciones académicas para sus hijos⁸¹.

En consonancia con lo anterior, está el hecho de que la Universidad Tecnológica de Pereira surgió en un contexto en el que la economía nacional ya había iniciado desde hace unos años un viraje hacia la política proteccionista de sustitución de importaciones. Esto no solo ocurrió por la creciente tasa de migración de la población del campo hacia los núcleos urbanos –lo que ocasionó que se diversificaran las ocupaciones más allá de las labores agrícolas, y con ello, que se tuviera que ampliar la oferta de formación y capacitación–, sino también porque desde la Gran Depresión de los años treinta, la economía colombiana vio en la sustitución de importaciones una estrategia para impulsar el desarrollo de la industria manufacturera, a la par del sector agrícola, y posteriormente con programas como “El Plan Vallejo” de 1959, buscó incentivar la importación de insumos utilizados en bienes destinados a la importación⁸². Como lo afirma Luis Jorge Garay, estas políticas estuvieron sustentadas en la protección a la industria doméstica y el impulso de su desarrollo, propósito que también abarcaba la necesidad de cubrir la demanda de capacitación y formación del recurso humano⁸³, con lo que la creación de universidades se veía

79 «Plan de Modernización Pedagógica y Curricular 1994-2000», Anexo al Acta N° 12 del 02 de junio de 1995. Consejo Académico Universidad Tecnológica de Pereira.

80 Safford, *El ideal de lo práctico...*, 357.

81 Acevedo, Rodríguez y Giraldo, *Jorge Roa Martínez...*, 287.

82 Luis Jorge Garay Salamanca, dir., *Colombia: Estructura Industrial e Internacionalización, 1967-1996* (Bogotá: DNP, Colciencias, 1998), 21.

83 Garay, *Colombia: Estructura Industrial...*, 450.

como una tarea inaplazable en cada una de las regiones, entre ellas en el eje cafetero y en el que sería el departamento de Risaralda.



Fotografía 4. Jorge Roa Martínez (1891-1966).
Jorge Roa Martínez: Memorias de una Visión Cosmopolita

Adicional a esto, las élites locales y regionales pretendían generarle valor agregado a la producción de café, que en la primera mitad de los años cincuenta se comercializaba a precios elevados, favoreciendo también el desarrollo de la industria. Sin embargo, Lauchlin Currie recomendó en 1952 la de diversificación de productos en el sector primario de la economía del departamento de Caldas⁸⁴. A nivel nacional la caída en los precios del café a finales de la década, llevó a que la economía colombiana abriera el modelo de sustitución de importaciones y se mezclara con un creciente fomento

84 Lauchlin Currie, *Caldas en 1952: Informe de la Misión Currie al Gobernador del Departamento* (Manizales: Imprenta departamental, 1952), 269.

a las exportaciones. De ahí que, según el estudio de Garay Salamanca, “(...) el fuerte proteccionismo implantado a finales de los años cincuenta, estuvo acompañado por una serie de medidas encaminadas a buscar promover las exportaciones de productos no tradicionales, especialmente industriales”⁸⁵.

Todo esto podría explicar el hecho de que la UTP, pese a haber nacido en una región cafetera, no incluyera en su proyecto educativo la formación del recurso humano necesario para impulsar dicho sector de la economía, sino que se enfocara en otras áreas de la producción industrial. Frente a esto, Jorge Roa tenía claro que esta institución no se enfocaría en la producción agrícola del café, y así lo manifestó en el discurso que pronunció ante la Asamblea Departamental de Caldas el 22 de noviembre de 1960, meses antes de que iniciara labores la Universidad. En dicha ocasión, Roa argumentó que el modelo de la economía cafetera había servido al progreso de la región del entonces departamento de Caldas, pero que para la época ya generaba mayores pérdidas que ganancias, especialmente para las familias de pequeños y medianos caficultores. Ante tal situación, planteó que la mejor vía para la “revitalización” de la economía del departamento era la industrialización técnica, o lo que se consignó en el proyecto educativo fundante de la UTP: la ciencia y la técnica:

Entonces, ¿cuál sería la solución? ¿Será el comprarle su tierra y acabar con el minifundio para facilitar su adquisición de la mediana propiedad por los capaces y ladinos? ¿Será la de desplazar en masa ese elemento humano vacante y sus familias a todos lugares, para que en colonizaciones bien organizadas y dotadas, puedan incorporarse nuevamente a ala (sic) actividad económica? ¿O será el formular y cumplir un plan de industrialización racionalizada, tanto en lo agrícola como en lo fabril para establecer nuevos cultivos y aprovechar los requisitos propios del suelo caldense y diversificar la producción?⁸⁶

Esta institución se constituyó en una parte fundamental del proyecto descentralizador y, si se quiere, progresista, de la élite local. Entre 1966 y 1967 se graduaron los primeros cuarenta ingenieros de la Universidad Tecnológica de Pereira: 22 Industriales, 4 Eléctricos y 14 Mecánicos⁸⁷. Estas primeras promociones eran el fruto que empezaba

85 Garay, *Colombia: Estructura Industrial...*, 20.

86 Jorge Roa Martínez, «Discurso del Doctor Jorge Roa Martínez ante la Asamblea Departamental de Caldas del 22 de noviembre de 1960» (discurso, Asamblea Departamental de Caldas, 22 de noviembre de 1960), en Acevedo, Gil y Prado, *Universidad Tecnológica de Pereira...*, 205.

87 «Boletín Estadístico 1975», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de

a dar la Universidad en torno a la formación profesional de la población. A la par de estos primeros años de desarrollo institucional, las necesidades y presiones del sector educativo motivaron a que la UTP contemplara la creación de nuevas facultades dedicadas al campo de la educación, las humanidades y las artes, para consolidar un proyecto educativo institucional más integral.

En este marco, se creó la Facultad de Ciencias de la Educación, cuya aprobación data de 1965, y los inicios de sus labores de 1967. Para entender mejor las razones que motivaron a la creación de una facultad de educación en la UTP, es menester explicar el contexto de la profesión docente en el país, y de los comienzos de su profesionalización, como factores fundantes de este tipo de dependencias académicas.

1.6. La Escuela Normal Superior y el surgimiento de las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales en Colombia

Un primer antecedente del proceso de modernización y consolidación de la profesión docente recae en la incursión al país –y a Latinoamérica– de las ideas de la Escuela Activa o Escuela Nueva, por acción de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en Bogotá en 1914. Con estas ideas, entraron en tensión

(...) los debates entre cierta educación tradicional entendida como instrucción –con una gran influencia de la iglesia católica– y las nuevas teorías sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las que el maestro debía partir de la estimulación y la espontaneidad para incentivar la participación, el análisis y la reflexión en la búsqueda de un ser más social y solidario⁸⁸.

Con ello, se empezaron a consolidar algunos saberes en el seno de las instituciones formadoras de maestros más importantes del país: la Escuela Normal de Institutores de Medellín, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de Bogotá y la Escuela Normal de Varones de Tunja. Estas dos últimas instituciones, junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, fueron las precursoras directas de la Escuela Normal Superior, creada por el presidente Alfonso López Pumarejo y su Ministro de Educación Nacional, Darío Echandía, mediante la

Pereira, acceso el 19 de septiembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

88 Carlos Hernando Valencia Calvo, «Instruir, adiestrar o educar: he ahí el problema», en *Caldas cien años. Historia y Cultura*, dir. por Albeiro Valencia Llano (Manizales: Gobernación de Caldas/La Patria, 2006), 203.

Ley 39 de 1936⁸⁹.

A partir de la expedición de esta ley se cambió el nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación –creada mediante el Decreto 1917 de 1935⁹⁰– a Escuela Normal Superior, y se determinó que no continuaría siendo una dependencia de la Universidad Nacional de Colombia, sino del Ministerio de Educación Nacional. Sin profundizar en las divergencias y tensiones políticas que subyacieron tras estos procesos de transición⁹¹, vale decir que tanto en las Facultades de Ciencias de la Educación como en la Escuela Normal Superior, se gestó el surgimiento y la consolidación a nivel profesional de las Ciencias Sociales en Colombia.

En primer lugar, las ideas de pensadores como Dewey, Decroly, Claparède y Montessori, se sintetizaron en lo que se conoce como la pedagogía activa, las cuales “(...) fueron incorporadas en los planteamientos de los intelectuales nacionales y articuladas a los estudios sociológicos, psicológicos y antropológicos del pueblo colombiano”⁹². Estas ideas sirvieron como referentes para el desarrollo de nuevas políticas educativas a partir de la década de los años treinta.

En el proceso de consolidación de estas políticas fue muy importante la llegada al país de intelectuales europeos que fueron exiliados, como consecuencia de la instauración del nacionalsocialismo. Entre los que es preciso mencionar a los pedagogos alemanes Francisca Radke y Julius Sieber –rectores del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de Bogotá y de la Escuela Normal de Varones de Tunja, respectivamente–, y al etnólogo francés Paul Rivet –director del Instituto Etnológico Nacional, instituto anexo a la Normal Superior–. La llegada de estos pedagogos e intelectuales extranjeros al país permitió “(...) la cristalización de

89 Ley 39/1936, del 21 de febrero (Diario Oficial núm. 23137 del 17 de marzo de 1936); en Juan Manuel Ospina Restrepo, «La Escuela Normal Superior: círculo que se cierra», *Boletín Cultural y Bibliográfico* 21, n.º 2 (1984): 3.

90 Decreto 1917/1935, del 25 de octubre, por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación (Diario Oficial núm. 23043 del 25 de noviembre de 1935).

91 Sobre este particular, léase Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1994), 25-31; José Francisco Socarrás, *Facultades de educación y Escuela Normal Superior: su historia y aporte científico, humanístico y educativo* (Tunja: Editorial UPTC, 1987), 27-28; y Absalón Jiménez y Helwar Figueroa, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (Bogotá: Editorial UPN, 2002), 29-44.

92 Valencia, *Las Escuelas Normales...*, 160.

una serie de institutos de investigación en el campo de las ciencias sociales que serán la matriz humana y epistemológica de otras disciplinas en el país”⁹³, como el Instituto Nicolás Esguerra (1937); el Instituto de Psicología Experimental (1937), y el Instituto Etnológico Nacional (1941), bajo la dirección del etnólogo francés Paul Rivet, y fusionado en 1945 con el Museo Arqueológico y la Comisión Nacional de Folclore, creando así el Instituto Colombiano de Antropología –el cual desde 1999 es el Instituto Colombiano de Antropología e Historia–.

Dichos institutos anexos, además de otras entidades como el Instituto Indigenista Colombiano (1942), el Instituto de Altos Estudios Sociales (1942), el Instituto Geográfico Militar (1934), el Ateneo Nacional de Altos Estudios (1940), y el Instituto Rufino José Cuervo –posteriormente Instituto Caro y Cuervo– (1942), contribuyeron al fortalecimiento y consolidación de los saberes disciplinares propios de las Ciencias Sociales y Humanas en la formación profesional de los maestros en la Escuela Normal Superior, con lo que se buscaba que esta se convirtiera en el corazón vital de la cultura colombiana⁹⁴, bajo la filosofía de que un profesor “(...) no puede formar las nuevas generaciones, si no está investigando en una ciencia determinada”⁹⁵.

En consonancia con esta concepción de los maestros como especialistas de una disciplina específica, un gran número de egresados de la Normal estuvieron vinculados directamente con algunos de los institutos mencionados. Tal es el caso, por ejemplo, de Eduardo Amaya Valencia, Luis Flórez, Rubén Pérez Ortiz y Cecilia Hernández de Mendoza, en el Instituto Caro y Cuervo⁹⁶; y de Luis Duque Gómez, Eliécer Silva Celis, Edith Jiménez de Muñoz y Luis Alejandro Guerra en el Instituto Indigenista Colombiano⁹⁷. Incluso, como lo relata José Francisco Socarrás –director de la Normal entre 1937 y 1946–, varios egresados se vincularon como profesores universitarios, no solo en las disciplinas de las Ciencias Sociales, sino también en Matemáticas y Física, Química y Ciencias Biomédicas: Alfonso Daza, Agustín Pérez,

93 Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, «Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950», *Revista Colombiana de Educación*, n.º 22-23 (1991): párr. 22.

94 Javier Ocampo López, *Educación, humanismo y ciencia: historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 1978). En Ocampo, «Los orígenes de las universidades...», 190.

95 Ocampo, «Los orígenes de las universidades...», 191.

96 Martha Cecilia Herrera y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1994), 103-104.

97 Herrera y Low, «Las ciencias humanas...».

Camilo Rubiano, Ernesto Villamizar, Jorge Durán Villamizar, Jaime Jaramillo Uribe, José Agustín Pulido, Ernesto Jara, Darío Mesa, Margarita Rubiano, Ramón Franklin, Blanca Ochoa de Molina, Luis Alejandro Vargas e Isabel Sanabria de Arévalo⁹⁸.

Fueron muchos de los egresados de la Normal Superior los que, como lo menciona Socarrás con cierto orgullo, “(...) cambiaron aspectos diversos de la vida cultural del país, no solo en el campo de la enseñanza secundaria y normalista (...) sino en el de la universitaria y en la investigación científica”⁹⁹. En efecto, en su seno se formaron gran parte de los académicos e intelectuales que en las décadas posteriores ejercieron labores de investigación y docencia en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, con lo que se empezó a sentar el precedente para la creación en distintas universidades del país, de facultades y departamentos de Sociología, Psicología, Antropología y Economía¹⁰⁰.

1.7. Primera generación de Facultades de Ciencias de la Educación en el país (1926-1954)

Con la fundación del Gimnasio Moderno en Bogotá en 1914, por obra de Agustín Nieto Caballero, se impulsó en el país un proceso de apropiación de los postulados de la pedagogía activa. Los investigadores Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina sitúan esta apropiación en dos momentos concretos. El primero de ellos, traducido en el eje psicológico de las Ciencias de la Educación¹⁰¹, que correspondió a los planteamientos de la pedagogía biológica del psicólogo, pedagogo y médico belga Ovidio Decroly, quien concibió la importancia de individualizar la enseñanza en función de las particularidades de cada niño. El segundo eje, el sociológico¹⁰², tuvo que ver con la apropiación de las ideas del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey contenidas en su propuesta de pedagogía social, con la que le otorgó a la educación la tarea de transformar la esfera social y los escenarios escolares, y contribuir a la democratización de la sociedad y la cultura¹⁰³.

98 Socarrás, *Facultades de educación...*, 47.

99 Socarrás, *Facultades de educación...*, 48.

100 Herrera y Low, *Los intelectuales...*, 130.

101 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 92-107.

102 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 107-126.

103 Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, «Una pedagogía de lo social: de Decroly a Dewey», en *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2 (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997).

En este panorama, se hizo evidente la imperiosa necesidad de profesionalizar al magisterio, formándolo en estas “nuevas” concepciones de la educación, propósito que se empezó a consolidar en las principales instituciones formadoras de maestros del país, con los cursos de información, especialización, u orientación pedagógica desarrollados desde finales de los años veinte¹⁰⁴, los cuales sentaron las bases para la creación de la primera generación de Facultades de Ciencias de la Educación en la presidencia de Enrique Olaya Herrera (1930-1934). A continuación, se ofrecerá un breve recuento sobre estas primeras Facultades y sus propósitos.

La primera de estas experiencias tuvo lugar en Medellín, cuando en 1926 se constituyó la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia como facultad universitaria, dedicada a la formación de los profesores de la segunda enseñanza¹⁰⁵. Este proceso implicó una ruptura entre la idea de que únicamente bastaba conocer la disciplina que se debía enseñar para ser nombrado como maestro, y la necesidad de otorgar una formación profesional pedagógica de la enseñanza de la disciplina. El plan de estudios de esta Escuela fue aprobado mediante la Ordenanza 19 del 07 de abril de 1926, de la Asamblea Departamental de Antioquia:

(...) Artículo 11. Las materias de estudio preferente serán: psicología del niño, fisiología, pedagogía general, historia de la educación, legislación escolar, sociología, higiene escolar, metodología, ética y un curso superior de educación cívica. Parágrafo: En forma de conferencia se darán nociones de biología, educación de anormales, protección de la infancia, organización escolar, orientación profesional y antropometría. Estos estudios se harán en

104 Estos cursos tuvieron diferentes denominaciones: en la Escuela Normal de Medellín se tuvo el Curso de Información Pedagógica, dirigido por Tomás Cadavid Restrepo. En la Universidad Nacional (Bogotá) se tuvo en 1932 el Curso de Orientación Pedagógica, y dirigido por Agustín Nieto Caballero, con el objetivo de formar –en un año de estudios– supervisores escolares para la reorganización de las principales escuelas normales del país. El Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (Bogotá), dirigido por la alemana Francisca Radke, desarrolló en 1932 el Curso de Información para Maestras Graduadas, estructurado para las especializaciones de ciencias físicas, químicas y biológicas. En Tunja, con la secretaría de Educación a cargo de Rafael Bernal Jiménez, el alemán Julius Sieber dirigió la Escuela Normal de Varones, en cuyo seno se estructuró y orientó el Curso Suplementario de Especialización, para formar a los maestros que requerían las demás escuelas normales, en las ramas pedagógicas y matemático-naturalista (Ocampo, «Los orígenes de las universidades...», 187-188). Los propósitos con los que fueron estructurados dichos cursos de información, especialización u orientación pedagógica, respondieron en términos generales a la misma necesidad: la formación profesional del magisterio colombiano.

105 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 48.

dos años, por lo menos¹⁰⁶.

Según Ríos Beltrán, cursos como los de historia de la educación y sociología eran una total novedad en la formación de maestros en Colombia, dado que los planes de estudio de las escuelas normales no contemplaban la enseñanza de saberes sociológicos, ni sobre la educación desde una perspectiva histórica. Asimismo, materias como ética y cívica introdujeron a los planes de estudio una visión laicista de los aspectos morales y comportamentales del maestro en formación¹⁰⁷. Sin embargo, este pénsam no se llevó a cabo, y en su lugar, la Escuela de Ciencias de la Educación inició labores con un plan de estudios dividido en tres secciones: matemáticas, comercio y lenguas, saberes específicos que iban acompañados de los cursos de psicología racional, psicología experimental, inglés y francés, en el primer año de formación; y los cursos de fisiología, organización escolar y metodología en el segundo año¹⁰⁸. Esta institución tuvo una duración muy breve, no solo por falta de fondos económicos y de profesores propios de la Escuela, sino también por la renuencia frente a los saberes pedagógicos¹⁰⁹.

La segunda experiencia se ubica en la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en Bogotá, mediante el Decreto 1990 de 1933¹¹⁰, legislación que aportó a la solución del problema de la formación de maestros a nivel profesional, falencia que –sumada a la escasez de recursos económicos– había llevado al Gobierno Nacional a contemplar el cierre de la mayoría de escuelas normales, excepto las de Medellín, Tunja y Bogotá. Esta Facultad estuvo encargada de la formación de personal directivo para las escuelas normales, profesores para la enseñanza secundaria y normalista, inspectores escolares, y del “(...) estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas

106 Ordenanza No. 19 de 1926, abril 7. En Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 51.

107 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 52.

108 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 54.

109 Ríos Beltrán asume que la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia, dejó de funcionar entre 1931 y 1933, según el informe de la Sección de Medicina Pedagógica y Orientación Profesional de la Universidad presentado en 1934 por el médico Eduardo Vasco, documento en el que también se presentó la propuesta del profesor belga Georges Lagache para la creación de una Facultad de Pedagogía, que no pasó más allá de su formulación (Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 57).

110 Decreto 1990/1933, del 05 de diciembre, por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación (Diario Oficial núm. 22474 del 29 de diciembre de 1933).

que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano”¹¹¹.

En esta Facultad se pretendió formar un profesorado bajo el concepto de la especialización, es decir, que reuniera “(...) a su vez la ciencia y la técnica de su transmisión”¹¹², lo que puede aducir a la idea de que tanto la especialización o la disciplina específica de formación, como la pedagogía, estuvieran igualmente equilibradas en la formación profesional. El plan de estudios fue reglamentado por la Resolución 36 bis de 1934, y especificó la apertura de las secciones de pedagogía y de ciencias histórico-geográficas. Con la primera, se comprendía la escuela como un laboratorio de experimentación –con cursos como antropología pedagógica, trabajos manuales, clínica médico-pedagógica, pedagogía experimental, psicología experimental y orientación profesional–, y con la segunda, se desarrollaron cursos que plantearon una novedad en la formación de maestros: arqueología, geología, cosmografía, meteorología y paleontología¹¹³.

La tercera experiencia de institucionalización, se gestó en las Facultades creadas en el seno del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de Bogotá, y la Escuela Normal de Varones de Tunja. La Facultad de Ciencias de la Educación para Señoritas fue creada en Bogotá mediante el Decreto 857 de 1934¹¹⁴, que reglamentó su funcionamiento como parte de la Universidad Nacional, y anexa al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. Esta dependencia académica continuó con la formación desarrollada por el Curso de Información para Maestras Graduadas, entregando en 1935 dos diplomas de licenciatura en la sección de ciencias físico-químicas, y dos más en la de biología¹¹⁵. Adicionalmente, la Facultad funcionó con las secciones de pedagogía, matemáticas y ciencias naturales, y le apostó –según cita Ríos Beltrán a la misma Radke– a la formación de maestras “(...) aptas para la enseñanza didáctica y para la dirección e inspección de la enseñanza pública

111 «Facultad de Ciencias de la Educación. Decreto No. 1990 de 1933», *Revista Educación* año II, n.º 6 (1934): 1. En Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 60.

112 Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, *Estatuto, Reglamento y Plan de Estudios* (Bogotá: Editorial ABC, 1934), 41. En Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 66.

113 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 67.

114 Decreto 857/1934, del 21 de abril, por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas (Diario Oficial núm. 22587 del 18 de mayo de 1934).

115 Francisca Radke, *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas desde 1927 hasta 1935* (Bogotá: El Gráfico, 1936), 23; en Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 70.

nacional”¹¹⁶.

Por su parte, la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja fue creada por el Decreto 1379 de 1934¹¹⁷ bajo la dependencia de la Escuela Normal de Varones y como parte de la Universidad Nacional. El alemán Julius Sieber, director de la Normal de Varones y posteriormente de la creada Facultad, proyectó en estas instituciones su intención de formar maestros para las escuelas normales y para la enseñanza secundaria¹¹⁸. Con el Decreto 1569 de 1934, se fijó el plan de estudios para las facultades universitarias oficiales, nacionales y departamentales, y se estableció el pènsum de la Facultad de Ciencias de la Educación de Tunja en tres secciones o especializaciones: matemáticas y física, físico-química e idiomas modernos, cuyos estudios tenían una duración de cuatro años¹¹⁹.

Además de la efímera existencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia, las Facultades de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, y la Escuela Normal de Varones de Tunja, tampoco funcionaron por mucho tiempo. Darío Echandía, el tercero de ocho ministros de educación del primer periodo presidencial de Alfonso López Pumarejo (1934-1938)¹²⁰, expidió en 1935 el Decreto 1917¹²¹, con el cual estas tres facultades se fusionaron a partir del 01 de enero de 1936 en una única Facultad de Ciencias de la Educación, según lo que ya había reglamentado el Decreto 1990 de 1933. Es decir, la nueva dependencia se adscribió a la Universidad Nacional y funcionó como una de sus unidades académicas. El argumento de López Pumarejo fue que “(...) para hacer más armónicos, serios y eficaces los altos estudios de las ciencias pedagógicas convenía reunir en una sola facultad las tres que ya existían”¹²².

116 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 70.

117 Decreto 1379/1934, del 05 de julio, por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación (Diario Oficial núm. 22647 del 30 de julio de 1934).

118 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 73.

119 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 75.

120 Ver «Anexo 1: Ministros de Educación Nacional, 1918-1957», en Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política* (Bogotá: Fondo Editorial Cerec, 1987), 307.

121 Decreto 1917/1935.

122 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 76.

Esta fusión puso de manifiesto la intención del gobierno liberal por centralizar y unificar la formación profesional de los maestros. Para Aline Helg, esta decisión no fue solo técnica o administrativa, sino también política y partidista, en tanto le quitó a Boyacá el control de una importante institución que había mantenido la tradición en materia educativa de esta región históricamente conservadora¹²³. Asimismo, Ríos argumenta que con esta resolución se buscó también que los pedagogos alemanes Francisca Radke (directora de la Facultad del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas de Bogotá) y Julius Sieber (director de la Facultad de la Escuela Normal de Varones de Tunja) abandonaran el país, puesto que para la época “(...) ya era visible en Colombia la oposición contra la Alemania de Hitler y la dictadura nacionalsocialista”¹²⁴.

Como ya vimos en el apartado anterior, esta integración de facultades tampoco funcionó durante mucho tiempo, puesto que el 21 de febrero de 1936 se expidió la Ley 39, que dispuso que esta Facultad dejaría de ser administrada por la Universidad Nacional para estar controlada directamente por el Ministerio de Educación, y cambiaría de denominación a Escuela Normal Superior. Esta nueva disposición administrativa fue argumentada por el ministro Echandía en términos de que el Gobierno Nacional podía efectuar una tarea importante que la Universidad Nacional difícilmente podía llevar a cabo: “(...) multiplicar las becas para atraer candidatos a una carrera económicamente poco atractiva”¹²⁵.

Herrera y Low recogen una cita textual del diario *El Espectador* del 23 de enero de 1936, en la que el Gobierno Nacional expone su propósito al crear la Escuela Normal Superior:

Se trata de dar mayor vuelo, de sujetarla a una intervención más grande del Estado, para que sus problemas de orden fiscal se resuelvan más fácilmente y para que la seriedad de sus cátedras, la reglamentación de sus programas y la eficacia de su enseñanza queden plenamente garantizadas, controladas y

123 Aline Helg, *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política* (Bogotá: Fondo Editorial Cerec, 1987), 177. Hay que entender, en este contexto, que los cuatro ministros de educación de la presidencia de Olaya Herrera (1930-1934) –época en la que se institucionalizaron las respectivas facultades– pertenecían al Partido Conservador, con lo que se pretendió evitar una transición brusca entre el régimen conservador y el régimen liberal que con este presidente se empezaba a instaurar. Helg, *La educación en Colombia...*, 136.

124 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 76.

125 Socarrás, *Facultades de educación...*, 28.

vigiladas por el ministerio¹²⁶.

Para los conservadores, estas medidas representaron la intención del Partido Liberal por controlar la educación nuevamente, de ahí la renuncia de Rafael Bernal Jiménez a la dirección de la Facultad, y la llegada a este cargo de los liberales Aurelio Tobón en 1936, y José Francisco Socarrás desde 1937 hasta 1944, año en el que lo sucedió Guillermo Nanneti.

En términos generales, la Escuela Normal Superior conservó la estructura académica que ya se venía ejecutando¹²⁷. Sin embargo, la llegada de Socarrás a la rectoría implicó un cambio sustancial, en parte por la contratación de profesores extranjeros, quienes empezaron a instaurar nuevos saberes filosóficos, psicológicos y sociales. El Decreto 1218 de 1938¹²⁸, modificó el pénsum de la Normal, estableciendo las secciones de: ciencias sociales, filología e idiomas, ciencias biológicas y química, física y matemáticas, bellas artes, e industrial¹²⁹, eliminando la sección de pedagogía e incluyéndola al pénsum de cultura general y pedagógica. Ante esta medida, Socarrás argumentó que la pedagogía no era una ciencia “(...) sino un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos”¹³⁰. Guillermo Nanneti, al asumir la rectoría de la Normal Superior (1945-1947), revirtió la anterior medida restableciendo la sección de pedagogía mediante la expedición de la Resolución 471 de 1946, y elevó el rango de esta institución a Escuela Normal Universitaria mediante el Decreto 0192 de 1951, mientras que las escuelas normales regulares del resto del país fueron elevadas a escuelas normales superiores¹³¹.

Esta institución interrumpió sus labores en 1951, cuando el Partido Conservador asumió nuevamente el poder ejecutivo en el gobierno. Al respecto, con la publicación del Decreto 1955 del mismo año, se dispuso la disolución de este establecimiento en dos secciones: la femenina, en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas

126 Herrera y Low, *Los intelectuales...*, 26.

127 Decreto 1990/1933 del 05 de diciembre, por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación (Diario Oficial núm. 22474 del 29 de diciembre de 1933).

128 Decreto 1218/1938, del 09 de julio, por el cual se fija el pénsum y el plan general de estudios para la Escuela Normal Superior (Diario Oficial núm. 23886 del 27 de septiembre de 1938).

129 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 78.

130 Socarrás, *Facultades de educación...*, 33.

131 Socarrás, *Facultades de educación...*, 59.

de Bogotá, y la masculina, en la Escuela Normal de Varones de Tunja, y quienes estuvieron a la cabeza de las dos instituciones fueron Francisca Radke y Julius Sieber respectivamente –que regresaron al país después del retorno del partido conservador al poder–. Una vez más, las pugnas partidistas tuvieron un poder decisorio en el desmonte de un proyecto académico e intelectual en el campo de las ciencias sociales, humanas y de la educación.

A partir de esta disolución se gestó la creación de las universidades pedagógicas en el país, durante la presidencia del General Gustavo Rojas Pinilla. Por un lado, la Escuela Normal de Varones de Tunja se consolidó como Universidad Pedagógica de Colombia mediante el Decreto 2655 de 1953¹³², y contó inicialmente con las facultades de Educación y Filosofía, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física, y Biología y Química. En el seno del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas en Bogotá, por su parte, se consolidó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, según lo dispuesto en el Decreto 547 de 1954¹³³, que la separaba de la sección masculina de Tunja. La estructura inicial de esta universidad por facultades fue casi la misma que la de Tunja: Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, y Matemáticas y Física, cambiando en las de Ciencias Biológicas y Química, y Ciencias de la Educación¹³⁴.

132 Decreto 2655/1953, del 10 de octubre, por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones (Diario Oficial núm. 28326 del 21 de octubre de 1953).

133 Decreto 547/1954, del 23 de febrero.

134 Absalón Jiménez y Helwar Figueroa, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (Bogotá: Editorial UPN, 2002), 66.

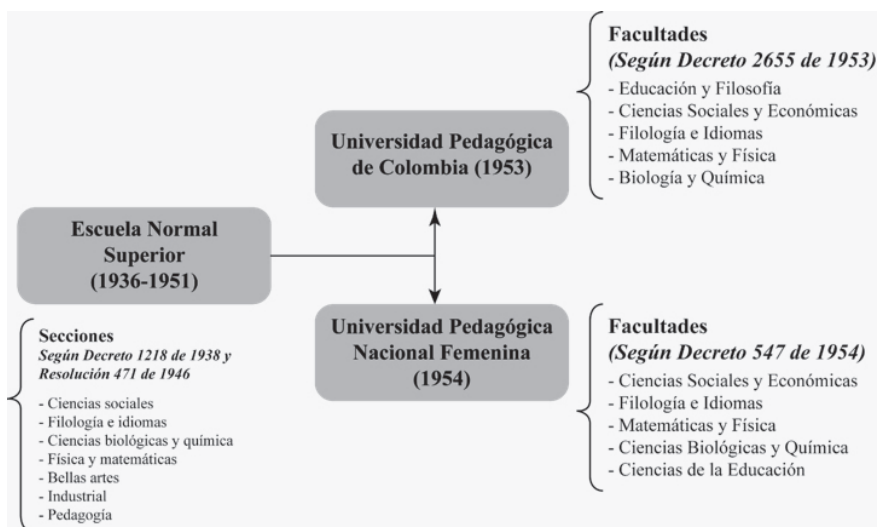


Gráfico 1. Surgimiento de las universidades pedagógicas en el país, a partir de la disolución de la Escuela Normal Superior. Elaboración propia de los autores

Ambas universidades iniciaron siendo instituciones uniprofesionales “(...) con objetivos esencialmente pedagógicos y con fines que se dirigían fundamentalmente a la formación científica y pedagógica del profesorado en todas las ramas y para los diversos niveles educativos”¹³⁵. Sin embargo, para 1960 la Universidad Pedagógica de Colombia en Tunja abrió las puertas de las Facultades de Agronomía e Ingeniería, convirtiéndose así en una institución multiprofesional, denominada a partir de ese momento como Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia¹³⁶. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional Femenina se convirtió oficialmente en 1962 en la Universidad Pedagógica Nacional¹³⁷, como una institución de carácter mixto que incorporó la enseñanza de las ciencias, las humanidades y la pedagogía en su estructura científica y pedagógica, enfocada en la formación de maestros.

135 Ocampo, «Los orígenes de las universidades...», 193.

136 Léase Javier Ocampo López, *Educación, humanismo y ciencia: historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* (Tunja: Ediciones La Rana, UPTC, 1978).

137 Léase Absalón Jiménez y Helwar Figueroa, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (Bogotá: Editorial UPN, 2002).

En esta primera generación, es preciso ubicar por último la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia¹³⁸. Creada mediante el Decreto Departamental 342 de 1954, inició labores a partir del 01 de marzo de 1954, con los programas de Biología y Química, Matemáticas y Física, y Sociales y Filosofía, y un año más tarde con el programa de Idiomas y Literatura. Ríos Beltrán argumenta que, pese a que la creación de esta dependencia académica fuera una “caja de resonancia” de las experiencias de las anteriores facultades, y directamente de la Escuela de Ciencias de la Educación que existió en la Universidad de Antioquia, la Facultad en mención se distanció de sus precursoras en varios aspectos, entre los que se destacan la progresiva reducción de los estudios pedagógicos, y los cambios que ella empezó a tener desde la década de los sesenta con los intercambios con universidades estadounidenses y fundaciones extranjeras como Ford y Rockefeller¹³⁹.

Hay varios puntos comunes en la institucionalización de las ciencias de la educación en las facultades de la primera generación. Uno de ellos radicó en que el énfasis ya no estaba únicamente en la enseñanza y en el niño como sujeto de esta¹⁴⁰, sino también en otros objetos como el maestro, el adolescente, o la institución. Esto se tradujo en un progresivo desplazamiento de la pedagogía como saber fundante de la formación de maestros, y en la apropiación de nuevos saberes provenientes de disciplinas como la psicología, la sociología, y en un menor grado la filosofía¹⁴¹.

Al respecto, el grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia explica este desplazamiento de la ciencia de la pedagogía a las ciencias de la educación, bajo el concepto de “enrarecimiento” de la enseñanza, que se expresa en cuatro problemas fundamentales. En primer lugar, la conceptualización que sobre la enseñanza se propone desde las disciplinas que conforman las ciencias de la educación, desarticuló a esta de la pedagogía, concibiéndola a partir de cuestiones netamente operativas. En segundo lugar, el énfasis puesto por estas disciplinas en otros objetos como el sujeto, el saber y las instituciones, desembocó en una atomización del campo de saber de la pedagogía, lo que desdibujó la figura del

138 Léase Norbey García Ospina, *Facultad de Educación: 50 años haciendo camino* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2004).

139 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 86-87.

140 Para mayor ilustración sobre la infancia como sujeto de la enseñanza, léase Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Medellín: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 2 v.

141 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 91.

maestro como sujeto intelectual de la enseñanza. Esto dio lugar al tercer problema: la subordinación de la pedagogía como una región de las ciencias de la educación encerrada en el aula, con lo que se reafirmó una concepción operativa que la situó en el campo de los mecanismos disciplinarios de la clase, el currículo y la evaluación, impidiendo que se pensara en función del conocimiento, la sociedad y la cultura. El cuarto y último problema conllevó a que la atomización y subordinación de la pedagogía causaran su perfilamiento como un saber instrumental para el control y vigilancia de la educación¹⁴².

Bajo tal panorama, las ciencias de la educación en Colombia se institucionalizaron y funcionaron alrededor de dos ejes de saber: la psicología y la sociología. Con las ciencias de la educación siendo apropiadas en las reformas de la formación de maestros, los saberes de la psicología racional –aquella que desde un sistema de lógica formal concebía las estructuras mentales del ser humano como uniformes, sin importar las diferencias sociales, psíquicas o de género– empezó a convivir con los de la psicología experimental moderna –a partir de la que se pretendía estudiar las diferencias individuales entre los sujetos–. Así pues, en las facultades de ciencias de la educación y posteriormente en la Escuela Normal Superior, se enseñaron asignaturas como: pedagogía experimental, psicología teórica, clínica médico-pedagógica, antropología pedagógica, psicología experimental, prácticas psicológicas, psicología del niño y de la adolescencia, y orientación profesional¹⁴³; y coexistieron tanto la aplicación de tests de inteligencia y pruebas de aptitudes, como el desarrollo de las funciones del alma como la sensación, la representación, el sentimiento, el pensamiento y la voluntad¹⁴⁴, lo cual da cuenta de la hibridación de las dos caras de la psicología: la racional y la experimental.

Por otra parte, con la llegada de profesores extranjeros desde 1936, en la Escuela Normal Superior empezaron a instaurarse discursos críticos (“modernos”) sobre la cultura y la sociedad que desplazaron el paradigma del evolucionismo social y cultural, dando cuenta también del progresivo desplazamiento de la psicología por los saberes sociológicos como fundantes de la formación de maestros en Colombia¹⁴⁵. Además, se tuvo una apropiación de las concepciones sobre pedagogía social y política

142 Olga Lucía Zuluaga et. al., «Educación y pedagogía: una diferencia necesaria», *Educación y Cultura*, n.º 14 (1988): 4-9.

143 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 97.

144 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 104.

145 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 109.

del estadounidense John Dewey, quien planteaba que la actividad de la escuela debía asemejarse a la de la vida en sociedad. Con todo esto, fue ganando terreno la discusión sobre los fines sociales de la educación, lo que generó un desdibujamiento y desinterés de las discusiones pedagógicas, toda vez que estas “(...) no resolverían las necesidades sociales y económicas más urgentes del país”¹⁴⁶. Esta afirmación explica el hecho de que la Escuela Normal Superior se preocupara más por la formación en ciencias sociales y humanas –como se mencionó anteriormente–, que por el fortalecimiento de la pedagogía como un campo científico autónomo “(...) conceptual y reconceptualizador, orientándola solamente hacia lo metodológico y procedimental”¹⁴⁷.

En síntesis, las ciencias de la educación tuvieron un espacio de institucionalización inicial en las facultades de Bogotá, Tunja y Medellín, y se consolidaron –en medio de un sinnúmero de avatares– en la Escuela Normal Superior como un conjunto de saberes disgregados entre la psicología, la sociología y las disciplinas específicas de formación, a saber: ciencias sociales, ciencias naturales y ciencias humanas, al punto de que uno de sus últimos rectores, el alemán Julius Sieber, afirmara que la formación de maestros entró en un segundo plano, entendiendo que los estudiantes se sentían más científicos que maestros¹⁴⁸. 1.8. Segunda generación de Facultades de Ciencias de la Educación (1960-1973).

1.8. Segunda generación de Facultades de Ciencias de la Educación (1960-1973)

La segunda generación de Facultades de Ciencias de la Educación se rastrea desde inicios de la década de los años sesenta –unos años después de que se hubieran creado las universidades pedagógicas en Tunja y Bogotá– hasta la primera mitad de los años setenta. Estas facultades fueron creadas en distintas universidades multiprofesionales del país, concretamente en la Universidad Nacional sede Bogotá (1959), la Universidad del Atlántico (1961), la Universidad del Valle (1962), la Universidad del Quindío (1962), la Universidad de Nariño (1962), la Universidad del Tolima (1967), la Universidad Tecnológica de Pereira (1967), la Universidad de Córdoba (1968), la Universidad del Cauca (1972) y la Universidad de Caldas (1973).

146 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 117.

147 Rafael Ríos Beltrán, «De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano», *Educación y Pedagogía* 13, n.º 44 (2006): 19-20.

148 Julius Sieber, «Discurso», *Memoria del Ministro de Educación Nacional* (Bogotá: 1951): 286-287, en Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 122.

Estas facultades continuaron con la misma línea de programas de licenciaturas en educación que se instauraron en la primera generación y con la Escuela Normal Superior, pero se distanciaron en la medida en que se empezó a hacer evidente una marcada tensión entre los conocimientos pedagógicos y la formación en los componentes disciplinares¹⁴⁹.

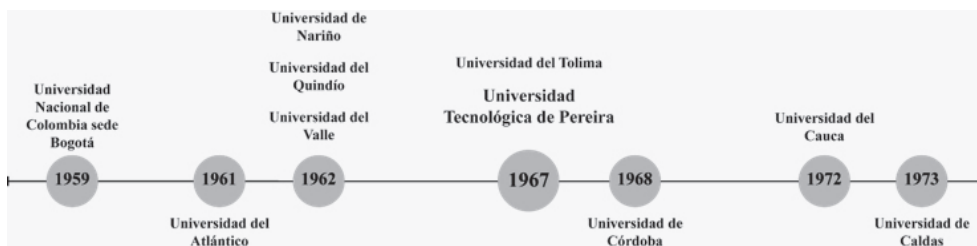


Gráfico 2. Universidades en las que se crearon Facultades de Ciencias de la Educación, entre los años sesenta y setenta del siglo XX. Elaboración propia de los autores

Lo que podemos observar hasta aquí, son, como lo caracterizó el investigador Ocampo López, varias tendencias en la institucionalización y consolidación de las ciencias de la educación y, con ellas, de la formación profesional de los docentes. En primer lugar, con la primera generación de Facultades de Educación se tuvo un relativo balance entre la formación pedagógica y el componente científico o disciplinar de la formación docente, no obstante, fue en dicha época cuando se empezó a relegar la pedagogía como el eje fundante de dicha formación. En segundo término, la etapa de la Escuela Normal Superior hizo más tangible dicho desplazamiento, en tanto el énfasis se hacía en el componente científico, relegando al pedagógico una labor auxiliar, si se quiere. La tercera tendencia se puede rastrear en la creación de las universidades uniprofesionales dedicadas exclusivamente a la formación de licenciados, en las que ya eran las disciplinas científicas las que orbitaban en función de la pedagogía, pues esta se concebía como el eje central de la formación docente. Por último, llegamos a la segunda generación de Facultades de Ciencias de la Educación, en las que, en las que la formación pedagógica se percibe como un componente complementario al desarrollo de los contenidos propios de las ciencias sociales, naturales y humanas. De allí que sea común escuchar términos como el “barniz pedagógico” u otro un tanto más despectivo: “la cachucha pedagógica”, para referirse a la formación de licenciados en las Facultades de Ciencias de la Educación

149 Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*, 123-124.

que se enmarcan en esa segunda generación¹⁵⁰. Sin embargo, ése es un debate que no se ha saldado.

Partimos de la premisa de que la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la UTP no está aislada de lo que estaba pensándose en otras partes del país en lo relacionado con la formación profesional de los maestros. Por ello, llama la atención que, en una universidad regional de corte tecnológico e industrial, se decidiera iniciar un nuevo proyecto académico en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto coincidió particularmente con la creación del Departamento de Risaralda, como síntoma de la construcción de una nueva región que, recién separada de Caldas, se proyectaba como el “departamento piloto”, aspiración que no era posible sin la puesta en marcha de un nuevo proyecto educativo¹⁵¹.

150 Ocampo López, «Los orígenes de las universidades pedagógicas...», 196.

151 El Grupo de Investigación “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”, adscrito a la Universidad Tecnológica de Pereira, realizó la investigación titulada “Descentralización, clientelismo y estabilidad política en Risaralda (1965-1985)”, en el que particularmente se analizaron las tensiones entre descentralización administrativa y clientelismo político que se presentaron en Risaralda entre 1965 y 1985 y sus implicaciones para la estabilidad política del departamento. Uno de sus productos fue el artículo: Jhon Jaime Correa Ramírez y Edwin Mauricio López García, «El espejismo del “departamento piloto” y el “centralismo asfixiante” de Pereira. Descentralización en Risaralda, 1965-1985», *Historia y Espacio* 14, n.º 50 (2018).

2. Los primeros años de la FCE: entre motivaciones e incertidumbres (1967-1972)

2.1. La apertura de una Facultad de Educación en una universidad de corte tecnológico e industrial



Fotografía 5. Primeros años de vida Universitaria. Campus de la Universidad Tecnológica de Pereira años sesenta. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP

Según Álvaro Acevedo Tarazona, la creación de universidades en el país a mediados del siglo XX obedeció a un “hambre de industrialización”¹⁵². En este sentido, la UTP encajaba en el modelo de universidad uniprofesional, como señala Javier Ocampo López¹⁵³, al enfocar sus programas académicos en el campo ingenieril, con el claro

152 Álvaro Acevedo Tarazona. *Modernización, Conflicto y Violencia en la Universidad en Colombia: AUDESA 1953-1984* (Bucaramanga: Ediciones UIS, 2003), 102.

153 Ocampo López, «Los orígenes de las universidades...», 194.

propósito de contribuir al desarrollo de la región en términos de infraestructura y modernización. Se buscaba generar proyectos alternos a la actividad económica agraria concentrada en la producción cafetera.

Lo interesante de este afán progresista, es que también se había creado la necesidad de ampliar la cobertura de las escuelas primarias y secundarias para superar los niveles de analfabetismo y exclusión, para introducir una educación media técnica y como respuesta institucional a las demandas de una sociedad que a nivel demográfico estaba acelerando la transición del campo a la ciudad¹⁵⁴. De allí que fuera un imperativo la formación profesional de los docentes, que hasta entonces había recaído en las escuelas normales del país.

Desde diversas instancias institucionales y medios de opinión pública se recababa en la necesidad de fortalecer el sistema educativo nacional, a partir del cual se podrían movilizar ciertos proyectos económicos, sociales y políticos por parte de las élites¹⁵⁵. Estudios como los de Martínez, Noguera y Castro demuestran que a partir de esta época hubo un mayor interés entre las familias colombianas por incrementar el nivel de escolarización como un medio de ascenso social de las clases medias y los sectores populares, especialmente en las ciudades capitales y ciudades intermedias del país¹⁵⁶. Se puede decir que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se estableció una relación directamente proporcional entre el acceso a la educación y la democratización de la sociedad.

Como se mencionó anteriormente, en Colombia la formación de educadores recayó en dos instituciones: de un lado, en la Escuela Normal que preparaba docentes para la educación primaria; y por el otro, en las Facultades de Ciencias de la Educación, destinadas a la formación de educadores para la secundaria y media, y ocasionalmente para el nivel superior en las áreas de matemáticas, biología, ciencias históricas y geográficas e idiomas. Las dos instituciones han tenido influencia de diversos modelos pedagógicos que han marcado la historia del siglo XX, dentro de los que se encuentra el de la Escuela Nueva –Decroly, Dewey y Piaget–, y el de la

154 Marco Palacios. *De populistas, mandarines y violencias: luchas por el poder* (Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A, 2001), 47.

155 Ricardo Nassif, «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)», en *El sistema educativo en América Latina*. Comp. por UNESCO - PNUD - CEPAL (Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 1984), 55.

156 Alberto Martínez Boom, Carlos Noguera y Jorge Castro. *Currículo y Modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. (Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2003), 111.

Tecnología Educativa.

En lo local, a pesar de que la atención de las directivas de la UTP estaba centrada en la formación de ingenieros, a finales del año de 1965, en una de las últimas sesiones del Consejo Directivo, el Doctor Jorge Roa Martínez planteó la necesidad –atendiendo a las nuevas demandas socio-educativas del momento– de ampliar la oferta académica con la creación de una Facultad de Ciencias de la Educación, con especialidad en Física y Matemáticas, argumentando que la Universidad no debía detenerse en su desarrollo y por lo tanto debía extender su enseñanza a otros campos de la ciencia¹⁵⁷. En esta reunión también participaron el Coronel Jaime Cortés Cárdenas¹⁵⁸ –alcalde encargado de Pereira, quien presidió la reunión–, Norman Duque, Pablo Oliveros Marmolejo, Manuel Meza –Representante Estudiantil– y Fabio Arango –Secretario–¹⁵⁹.



Fotografía 6. Sección de Tornos de la Facultad de Ingeniería Mecánica. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP

157 Acta No. 90, 12 de noviembre de 1965. Consejo Directivo UTP. Archivo Universidad Tecnológica de Pereira –En adelante AUTP–.

158 Cabe mencionar que, durante los años del Frente Nacional, el Departamento de Caldas tuvo siete Gobernadores Militares, así como un alto número de Alcaldes Militares en distintas localidades.

159 Acta No. 90, 12 de noviembre de 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP.

Luego de haberse dado varias discusiones en esta sesión del Consejo Directivo, alrededor de las dificultades presupuestales, así como de la pertinencia de estos estudios en relación con la formación industrial y tecnológica, se aprobó su creación, pero con la condición de que esta facultad debía empezar a funcionar a partir del año de 1967. De esta manera, se tendría el tiempo necesario para construir el pénsum, llevar a cabo las gestiones financieras ante el gobierno nacional, así como los respectivos trámites ante la Asociación Colombiana de Universidades, organismo encargado por ese entonces de la aprobación y auxilio económico de los programas académicos nacientes¹⁶⁰.

Sin embargo, durante el año de 1966 se volvieron a presentar discusiones en ese Consejo, pues a pesar de lo aprobado en el año anterior, se manifestaron fuertes resistencias por parte de algunos de sus miembros, quienes consideraban que el objetivo de la universidad se desviaría con la apertura de una Facultad de Ciencias de la Educación. Consejeros como Enrique Millán, Pablo Oliveros y Jairo Vargas, pensaban que podía ser más beneficioso darle apertura a una Facultad de Administración Industrial o fortalecer los programas ya existentes. Al respecto, el nuevo rector, Guillermo Ángel Ramírez –quien había reemplazado al doctor Roa Martínez tras su fallecimiento en 1966– propuso que el proyecto que se le presentara al Fondo Universitario Nacional fuera el de “Facultad de Física y Matemáticas para la enseñanza”, y de este modo no perder los recursos que destinaba el Gobierno Nacional, según la partida presupuestal consignada en la Ley 85 de 1960¹⁶¹. Al final de esta reunión, se decidió dejar a un lado la creación de una Facultad de Administración y en su lugar se nombró una comisión en cabeza de Roberto Valencia Patiño¹⁶², para que estudiara el nuevo nombre de la Facultad de Ciencias de la Educación, y otros detalles de tipo académico que tenían que ver con el pénsum y la forma en que podría tener cabida esta nueva propuesta en la Universidad¹⁶³.

160 Carlos Alberto Molina Rodríguez. *FUN-ASCÚN en la Historia del Sistema Universitario Colombiano, 1958-1968* (Bucaramanga: Ediciones UIS, 2013), 104.

161 Ley 85/1960, del 23 de diciembre, por la cual se auxilia a la Universidad Tecnológica de Pereira (Diario oficial núm. 30414 del 29 de diciembre de 1960).

162. Roberto Valencia Patiño alcanzó el título de Doctor en Química de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). A la par que ejercía el cargo de rector del Instituto Técnico Superior (1968-1969), también ocupó el cargo de Primer Director de la Facultad de Ciencias de la Educación UTP (1967-1969). En Acevedo, Álvaro, Rigoberto Gil, Pablo Prado. *Universidad Tecnológica de Pereira: 40 años*. (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2001), 130.

163 Acta No. 115, 31 de agosto de 1966. Consejo Directivo UTP. AUTP. Un punto que llama la atención en esta misma acta –y que da cuenta del agitado contexto político e ideológico del momento– es cuando: “El Dr. Ángel Ramírez manifiesta que, por motivo del cierre de la Universidad de Antio-

2.2. El primer Programa de la Facultad: Licenciatura en Física y Matemáticas

En sus inicios, la FCE tuvo múltiples influencias de los programas del área de matemáticas que ya se estaban desarrollando en otras Facultades de Educación en el país¹⁶⁴. Al respecto, puede decirse que el campo de las Matemáticas tiene larga data en Colombia, pues tuvo presencia también en la Escuela Normal Universitaria (1951), en el inicio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (1953)¹⁶⁵, y en la Universidad del Atlántico (1963)¹⁶⁶. En el año 1951, en la antigua Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia, que surgió bajo el impulso del Ingeniero Julio Carrizosa Valenzuela y el italiano Carlo Federici, se graduó el primer Licenciado en Matemáticas Superiores¹⁶⁷. En el mismo sentido la Universidad Pedagógica Nacional le entregó al país sus primeros Licenciados en Matemáticas y Física en el año de 1953¹⁶⁸. Esta área ha sido considerada históricamente como una de las asignaturas básicas de la primaria y de la secundaria, al lado de la lecto-escritura, y ha sido, durante muchos años, una de las competencias básicas de la formación docente en las universidades del país. De manera que la creación de tal programa académico en Pereira no fue un hecho aislado del conjunto del sistema universitario nacional.

quia, hay muchos estudiantes de esa universidad que han solicitado ser recibidos en la Tecnológica y solicitan a Consejo establecer la política en tal sentido. El Dr. Oliveros dice que la universidad ha tenido como política general no recibir estudiantes que se han retirado de otras universidades por motivo de huelga”.

164 Además del caso de la Escuela Normal Superior y sus posteriores derivaciones, analizado en el capítulo anterior, no cabe duda que durante estos años se dio un auge de este tipo de formación profesional. Ver: Gráfico 2. Universidades en las que se crearon Facultades de Ciencias de la Educación, entre los años sesenta y setenta del siglo XX. Elaboración propia de los autores.

165 Ocampo López, «Los orígenes de las Universidades...», 192.

166 En el año de 1963 se dispuso la incorporación de la Universidad Pedagógica del Caribe a la Universidad del Atlántico, como Facultad de Ciencias de la Educación, mediante Acuerdo No.1 de enero de 1964, con las siguientes especialidades: Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, Matemáticas y Física y el Instituto Anexo de Bachillerato. «Historia Ciencias de las Educación», Universidad del Atlántico, acceso 12 de julio de 2017, <https://www.uniatlantico.edu.co/uatlantico/docencia/ciencias-de-la-educacion/historia>

167 «Historia Departamento de Matemáticas», Universidad Nacional de Colombia, acceso 17 de julio de 2017, <http://ciencias.bogota.unal.edu.co/departamentos/matematicas/el-departamento/historia/>

168 Ana Barrios Estrada, «Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de Ciencias Naturales en Colombia», *Revista de la Educación Colombiana* 17 (2014), 121.

Ahora bien, desde la aprobación de la apertura de la FCE en el año de 1965, el Dr. Roberto Valencia Patiño había propuesto un plan de estudios en Física y Matemáticas, con el objetivo de que quienes ingresaran a esta Licenciatura prestaran sus servicios como docentes de Bachillerato. Este pènsum fue pensado para una duración de ocho semestres académicos y contenía asignaturas propias de la pedagogía como historia de la educación, filosofía de la educación, psicología, sociología, sociología del niño, del adolescente y el adulto y metodología de la enseñanza, como también las que eran propias del área de matemáticas – física, química, estadística, laboratorios, etc., y otras de corte humanístico como Historia de la Cultura¹⁶⁹-. En esta primera propuesta el componente disciplinar tenía la mayor cantidad de asignaturas en el plan de estudios: las matemáticas se prolongaban hasta el séptimo semestre, al igual que la física, y el proyecto de investigación para el trabajo de grado debía ser orientado al estudio de las dos disciplinas ya mencionadas.

El pènsum fue puesto en consideración del Consejo Directivo, para que sus miembros realizaran las apreciaciones pertinentes para posteriormente aprobarlo. Aunque la respuesta de este cuerpo colegiado frente a tal programa fue positiva, es muy llamativo que en “el tira y afloje” por la definición del plan de estudios se recomendará la eliminación de algunas asignaturas como sociología, historia de la cultura, filosofía de la educación, psicología del niño, el adolescente y el adulto. Tales modificaciones debían ser realizadas con prontitud, para que el pènsum pudiera ser aprobado con la misma celeridad por el mismo Consejo¹⁷⁰. Lamentablemente el acta no da cuenta de las razones para eliminar estas asignaturas ni tampoco qué materias se proponían en su lugar.

Un año más tarde, a propósito de la visita de un delegado de la Ascún, en mayo de 1967, Valencia Patiño presentó ante el Consejo Directivo el nuevo programa de estudios –que contenía las reformas antes mencionadas– para que fuera aprobado y reconocido por dicha asociación. En el nuevo pènsum continuaba predominando el componente disciplinar –la Física y las matemáticas –, es decir, tenía un acento marcado que se evidenciaba en la intensidad horaria y en su extensión durante la carrera con asignaturas como: matemáticas I y II, física y laboratorio de física I y II, cálculo, álgebra, óptica, mecánica, geometría, química, etc. Adicionalmente, estaban presentes las competencias en idiomas y deportes.

169 Acta No. 92, 3 de noviembre de 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP.

170 Acta No. 92, 3 de noviembre de 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP.

	H.C.	H.I.	H.P.			
Física I	4	5		Matemáticas II	4	5
Matemáticas I	4	5		Física II	4	5
Química I	3	3		Lab. Física III	2	0
Historia de la cultura I	2	3		Historia de la cultura III	2	3
Historia de la Educación	3	3		Medición de aptitudes I	2	3
Inglés I	3	3	2	Sociología del niño y del adolescente	3	3
	20	22	2		17	19
<u>Segundo Semestre</u>				<u>Sexto Semestre</u>		
Física II	4	5		Matemáticas II	3	4
Laboratorio Física I	2	0	4	Física II	3	4
Matemáticas II	4	5		Lab. Física I	2	0
Historia de la cultura II	2	3	0	Historia de la cultura III	2	3
Historia de la Educación	3	3	0	Medición de aptitudes II	2	3
Química II	3	3	2	Sociología	2	3
Inglés II	3	3	2	Electiva	2	3
	20	22	2		16	20
<u>Tercer Semestre</u>				<u>Septimo Semestre</u>		
Matemáticas III	4	5	0	Matemáticas III	3	4
Física III - Teoría	4	5	0	Física III	3	4
Lab. Física II P.	2	0	4	Lab. Física II	2	0
Historia de la cultura	3	3	0	Historia de la cultura	2	3
Inglés	3	3	2	Sociología II	2	3
Historia de la Educación I	2	3	0	Sociología de la educación del adulto	2	3
Electiva	2	3	0	Electiva	2	3
	19	22	6		16	20
<u>Cuarto Semestre</u>				<u>Octavo Semestre</u>		
Matemáticas IV	4	5	0	Proyecto de investigación en física o		
Física III - Teoría	4	5	0	Matemáticas	5	
Lab. Física III	2	0	4	Metodología de la enseñanza de M ^{ta}		
Historia de la cultura III	2	3	0	Matemáticas y Física	4	5
Historia de la Educación II	2	3	0	Problemas en la educación colombiana	3	4
Inglés	3	3	2		12	9
	19	19	6			
<u>Quinto Semestre</u>				Nota: hacemos presente que la comisión debe		

Fotografía 7. Primer pênsum del programa en Licenciatura en Física y Matemáticas 1967. Acta 92, 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP

Con lo anterior cobra sentido la tesis de Ríos Beltrán, quien señala que en muchas de las universidades del país la enseñanza de la pedagogía se había debilitado en función del fortalecimiento de los saberes propios del componente disciplinar, en este caso, física y matemáticas¹⁷¹. Edmundo Calvache ratifica esta tendencia de los contenidos curriculares en los programas de formación universitaria de los educadores durante la década de los años sesenta en Colombia, en la que el componente disciplinar ocupaba el 90% de la formación¹⁷². La atención en estas áreas era una convicción generalizada por el cuerpo de docentes y de las directivas de la época, que consideraban que al profundizar en ellas se lograrían unos mejores resultados en las instituciones educativas del nivel básico y medio¹⁷³.

171 Ríos Beltrán. *Las ciencias de la Educación...*, 87.

172 José Edmundo Calvache López, «Caracterización de la Formación de Educadores a nivel superior en Colombia durante el «Frente Nacional»: 1958-1974», *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 6, n.º6 (2004): 118. El autor muestra también que, en los años 70, lo disciplinar disminuye drásticamente hasta un 30 o 40% de la formación, lo cual está ligado con el decreto 1964/1969.

173 Esta afirmación se ratifica con la conformación de los cuerpos colegiados en esta primera etapa de la Universidad y sus funciones, basta con ver el Consejo Directivo del año 1967-69, dependencia encargada de estudiar las propuestas académicas, estaba integrado en su gran mayoría por ingenieros

Era evidente que esta Licenciatura estaba amarrada al proyecto principal de la enseñanza de las “cosas útiles” del ámbito de la ingeniería; adicionalmente, el hecho de que algunos de los primeros profesores de los programas de ingeniería existentes sirvieran también como profesores de la Licenciatura, contribuía a disminuir costos. Por la misma razón, se presentaron ciertas dificultades en la contratación de profesores en las áreas de la pedagogía, en la inversión en recursos didácticos, a la vez que prevalecía un esquema curricular poco flexible. Y se suma a lo anterior, el hecho de que durante los primeros años de funcionamiento de la FCE se utilizaron en la jornada nocturna las aulas y equipos que utilizaban en la jornada diurna los estudiantes de las distintas carreras profesionales de Ingeniería.

Bajo estas condiciones se dio la apertura del programa de Licenciatura en Física y Matemáticas en el segundo semestre de 1967¹⁷⁴, con un número de veintitrés estudiantes¹⁷⁵, discriminados en diecisiete hombres y seis mujeres. El ingreso mayoritario de hombres obedecía, en esta primera etapa, a la noción de que ciertas carreras o disciplinas –como las matemáticas y la física– eran de un mayor dominio por parte de los hombres¹⁷⁶. Lelia García, quien ingresó a este programa en el año de 1967 –y la primera egresada de la FCE–, comentó que “para la época era una novedad que las mujeres estudiaran programas universitarios”. Además, agregó que “cuando el interés de profesionalización se tradujo en el ingreso a la universidad, las rechiflas y los comentarios no se hicieron esperar por parte de sus pares”¹⁷⁷, lo cual era un rasgo común de la época, en tanto se consideraba que las mujeres debían dedicarse a las labores del hogar.

Conviene subrayar en este punto, que aunque el programa empezó a funcionar desde 1967, la discusión del pénsun de estudios se extendió hasta el año 1969, fecha en la que una comisión de docentes, encabezada por el Presbítero Aristóbulo Arias, Hernán Martínez, Vicente Rodríguez (encargado del Departamento de Estudios Básicos), y el Señor Jesús Londoño, se reunió con Richard Roth¹⁷⁸, un experto en

como Jairo Melo, Mario Jiménez, el mismo Pablo Oliveros, por citar algunos ejemplos.

174 Acta No.10, 19 de mayo de 1967. Consejo Directivo UTP. AUTP.

175 Universidad Tecnológica de Pereira. *X Aniversario 1961- 1971*. Publicación conmemorativa (Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1971), 18.

176 Frank Safford. *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia* (Bogotá: Áncora Editores, 1989), 216.

177 Lelia García, entrevista noviembre de 2015.

178 Profesor de la Universidad de Colorado (Estados Unidos), miembro de la comisión Fullbright,

la enseñanza de la matemática en Latinoamérica, quien les brindó la respectiva asesoría académica para ajustar y consolidar este programa¹⁷⁹.

En efecto, a finales del año 1969 se aprobó un nuevo pènsum para el àrea de Física y Matemáticas, estableciendo dos niveles de profundización: àrea mayor matemática-àrea menor física, y viceversa. El estudiante podía elegir cuál de las dos estudiar, y en el pènsum esto se vio reflejado en que cuando el àrea mayor era Física, el estudio de las matemáticas, la física y sus laboratorios se extendía hasta el sexto semestre y se le anexaba la asignatura de mantenimiento de laboratorio. Y cuando el àrea mayor era Matemáticas, se ponía especial énfasis en àlgebra, cálculo, geometría y matemática pràctica. En las dos líneas, en el noveno semestre debían realizarse seminarios en el àrea mayor¹⁸⁰. Otro rasgo importante es el de las pràcticas, que empezaban desde sexto hasta octavo semestre –el último–, en las cuales debían cumplirse 64 horas semestrales en una institución educativa de secundaria de la ciudad.

En cuanto a la planta docente, la facultad contó en un principio con los profesores que pertenecían al Departamento de Estudios Básicos, entre los que se encontraban el citado Roberto Valencia Patiño, el Pbro. Aristóbulo Arias S., Mercedes Sandoval de A., Dora Inés Sánchez y Marta Leonor Vélez¹⁸¹. Lamentablemente no existe una información consolidada sobre los docentes propios de la FCE; lo que sí se pudo encontrar en la revisión de los archivos, es que la universidad registraba para el año de 1967 93 profesores, de los cuales 64 eran de dedicación exclusiva, 7 de medio tiempo, y 22 por horas. Otro elemento que vale la pena destacar es la relación alumno-profesor de la época, la cual equivalía a 16 alumnos por docente¹⁸².

Para 1969 las directivas de la UTP concibieron como misión de la Facultad la de “(...) hacer del hombre medio antes que nada un hombre culto, convirtiéndose en núcleo de la Universidad, de donde proviene, a más de las orientaciones pedagógicas y científicas, las más nobles aspiraciones y realizaciones del hombre”, con esto se

entre sus trabajos se destaca el Teorema grupos de Lagrange.

179 Acta No. 21, 18 de junio de 1969. Consejo Directivo UTP. AUTP.

180 Acta No. 41, 2 de diciembre de 1969. Consejo Directivo UTP. AUTP.

181 Acuerdo No. 5, 29 de abril de 1969. Consejo Superior. AUTP.

182 Universidad Tecnológica de Pereira. *X Aniversario...*, 26.

le empezó a dar un papel relevante a esta dependencia que aún estaba en ciernes¹⁸³.

En cuanto al aspecto político en Colombia, durante la década de los años sesenta se presentaron varios hechos que no estuvieron aislados del ambiente universitario nacional. Al lado de la idea de desarrollo emanada desde el escenario internacional –como se vio en el primer capítulo–, se encontraban también las discusiones que de manera particular daba la Iglesia Católica, actor que ha marcado momentos importantes en el devenir de la historia de la educación en el país. En 1968, en el marco de la Conferencia Episcopal Latinoamericana Celam de Medellín, los obispos se comprometieron públicamente con una radical opción por los pobres, en la idea de acortar la brecha de desigualdad, en un ambiente en el que se manifestaba con fuerza en el país el discurso de la “Teología de la Liberación”¹⁸⁴. Fue en este contexto en el que surgió el grupo de sacerdotes “Golconda”, cuya preocupación principal fue la educación, y empezaron a insertarse en escenarios educativos formales bajo las premisas pedagógicas de Paulo Freire. Aunque en la UTP hubo presencia de sacerdotes en los cuerpos colegiados y en labores de docencia, como fue el caso del Presbítero Aristóbulo Arias y, posteriormente, Mario Vélez –el primero formado en la Universidad de Lovaina (Bélgica) y el segundo en la Universidad de Roma (El Vaticano)–, no es posible señalar que en la institución se haya desarrollado un movimiento profesoral inscrito en la corriente teológica antes señalada.

2.3. El Decreto 1964 de 1969: el precedente de la apertura de nuevos programas en Ciencias de la Educación

En el escenario político nacional, el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) fijó, con la publicación del Decreto 1964 de 1969, las normas que buscaban

183 Universidad Tecnológica de Pereira «Boletín informativo No. 8 de la UTP» (Prospecto Universidad Tecnológica de Pereira, 1969), 32. AUTP.

184 Carlos Eduardo Vasco, «La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010», *Revista Colombiana de Educación* 60 (2011), 15-40. A saber, la Teología de la Liberación es un intento por interpretar las Escrituras de la biblia a través de la crisis económica de los pobres. Es en gran medida una doctrina humanista. Comenzó en América del Sur en la turbulenta década de 1950 cuando el marxismo estaba haciendo grandes ganancias entre los pobres debido a su énfasis en la redistribución de la riqueza y su promesa a los campesinos pobres para compartir la riqueza de la élite colonial y así mejorar su situación económica. Como una teología, tiene muy fuertes raíces católicas. La Teología de la Liberación fue reforzada en 1968 en la segunda Conferencia Latinoamericana de Obispos, que se reunió en Medellín, Colombia. Victorino Vélez Prieto, «Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “Golconda”, sacerdotes para América Latina, cristianos por el socialismo y comunidades eclesiales de base» *Cuestiones Teológicas* 43, n.º 99 (2016):73-108.

responder a la necesidad de la profesionalización docente, puesto que era evidente lo imperativo de fortalecer en términos cuantitativos y cualitativos el ingreso al magisterio colombiano¹⁸⁵. Durante este periodo los maestros se formaban seis años en la Escuela Normal y debían ingresar a formarse en estudios superiores mínimo cuatro años. Con la publicación de esta norma era evidente que la profesión docente recibía un fuerte incentivo por parte del Ministerio de Educación, en cabeza del político conservador Octavio Arizmendi Posada, quien también había participado en la creación de Coldeportes, Colcultura, Colciencias, el Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), los INEM y los Fondos Educativos Regionales (FER), Convenio Andrés Bello y la Universidad de la Sabana (1979)¹⁸⁶.



Fotografía 8. Visita del Presidente de Colombia Carlos Lleras Restrepo a la UTP (1966-1970). Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP

185 Decreto 1964/1969, de 20 de noviembre, por el cual se autoriza a los establecimientos de educación superior la organización de programas académicos de duración corta y media en ciencias de la educación (Diario oficial núm. 32953 del 10 de diciembre de 1969).

186 «Murió Octavio Arizmendi», El tiempo, 15 de noviembre de 2004, acceso el 17 de julio de 2017. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1590199>

Por medio de este decreto se autorizó a los establecimientos de educación superior para organizar los programas de corta y media duración en Ciencias de la Educación¹⁸⁷. De igual forma, esta reglamentación fue motivada por la necesidad de promover la profesionalización de la mayor cantidad de docentes posible, ya que en ella se planteó la conveniencia de estructurar un nivel intermedio entre el normalista y el licenciado, y esto iba a lograrse con programas de duración media para la docencia, la administración escolar y los servicios docentes¹⁸⁸.

En cuanto a la duración de los programas, reglamentada en este decreto, los que otorgaban el grado de Licenciados debían tener una aprobación mínima de 140 créditos, para el grado de Técnico se requerían 100 créditos y para obtener el grado de Expertos se debían obtener mínimo 70 créditos. Vale la pena aclarar que cada unidad (crédito), estaba conformada por 45 horas de trabajo académico, bien fueran clases, prácticas docentes, trabajo en laboratorio, etc. Todos estos elementos resultan de vital importancia, pues de ello dependió el nivel de profesionalización de los docentes, que, entre otras cosas, les permitía ascender a posiciones superiores en el escalafón, lo cual se traducía en mejoras salariales. Es preciso resaltar que en el decreto también se reconocía la trayectoria académica ejercida por los docentes, lo que contribuyó a acortar el proceso de formación¹⁸⁹.

Por otra parte, fue en este periodo en el que se empezaron a hacer manifiestos los problemas presupuestales en la FCE-UTP, dado que los rubros asignados por el Fondo Universitario Nacional no eran suficientes para la contratación de docentes, la construcción y dotación de una planta física propia, al igual que para la obtención de los insumos de la papelería. Por ello, a la par que se discutía el pènsum del

187 No sobra recordar que en estos años diversas instituciones educativas formales y no-formales concedían títulos, como era el caso de las Escuelas de Artes y Oficios o en los institutos de Bellas Artes que promovían entidades como las Sociedades de Mejoras Públicas en distintas ciudades. Mencionaremos en particular el caso del Instituto Superior de Historia Colombiana, reglamentado por medio del decreto 1903 de 1969. En su artículo primero el Ministerio de Educación Nacional, reconocía al Instituto como un establecimiento de Educación Superior no Universitaria. Adicionalmente en el tercer artículo se decía que: quienes obtuvieran el título de “Enseñanza de la Historia” podrían ser incluidos en el Escalafón de Enseñanza Secundaria

188 Decreto 1964/1969...

189 En las discusiones de aquellos años se argumentaba que un ingeniero o un médico devengaban un sueldo de \$8.500 con apenas 3 años de graduados. Los docentes con una carrera larga que se ubicaran entre las posiciones más altas del escalafón 11-14 sus sueldos no pasaban de 5.650. Ver en: El vía crucis del ‘Estatuto Docente’ En: Revista Javeriana, (Bogotá: Editora PUJ, No. 38, V.77, enero a junio 1972) Tomo LXXVII.

programa de Física y Matemáticas, el director de la Facultad, Roberto Valencia Patiño, propuso ante el Consejo Directivo la apertura de programas de extensión como un medio para solventar este déficit presupuestal.

El Consejo Directivo emitió una decisión favorable sobre esta nueva oferta académica y decidió darle apertura, para el año de 1969, a los cursos de psicología infantil, didáctica general, historia de la cultura y poesía contemporánea, los cuales tenían una intensidad horaria de 45 horas semestrales y para cada uno de ellos se abrió cupo para quince personas¹⁹⁰. Este tipo de formación se sumó a la que estaba siendo ofrecida por el Departamento de Extensión Cultural de la Universidad que estaba relacionada con el también recién creado Instituto de Bellas Artes¹⁹¹. Tales cursos se convirtieron para muchos normalistas en el primer acercamiento con la Universidad, bajo el interés de poder acceder posteriormente a los estudios de profesionalización.

Es factible afirmar que, a partir de estas iniciativas académicas germinaron algunos de los programas que integrarían posteriormente la FCE. Así lo comenta Fernando Maldonado Delgado, quien llegó a la UTP como normalista superior y se inscribió más adelante en la Licenciatura en Técnicas Audiovisuales y Psicopedagogía a partir del año 1971. Según Maldonado, él y varios normalistas empezaron a estudiar en la Facultad diferentes cursos mientras se consolidaba algún otro programa de licenciatura que fuera de su interés; también recuerda que en ese periodo “se veía venir” un nuevo estatuto docente liderado por Luis Carlos Galán Sarmiento, Ministro de Educación del gobierno de Misael Pastrana Borrero (1970-1974).

(...) a nivel local, una de las reivindicaciones en Risaralda, tenía que ver con irnos profesionalizando y se les pidió a distintos órdenes de la universidad que abriera la facultad de educación de noche. Es en el primer semestre de 1970, que se abre la convocatoria a los educadores para integrar ese programa de la Facultad de Educación, aún sin un programa específico, sólo con Matemáticas y Física, que era la carrera que tenía el reconocimiento. Se sospechaba que una línea de trabajo serían las Ciencias Sociales –sobre eso no había discusión–. La otra línea de estudio, era la Tecnología Educativa que

190 Acta No. 23, 2 de Julio de 1969. Consejo Directivo. AUTP.

191 Álvaro Acevedo Tarazona, Rigoberto Gil Montoya y Pablo Lorenzo Prado, *40 Años Universidad Tecnológica de Pereira: una mirada a sus orígenes*. (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2001), 130.

en ese momento era muy novedosa en el mundo de la pedagogía¹⁹².

Sobre el particular, el profesor jubilado y ex decano de la FCE, Mario Vélez¹⁹³, comenta que en la ciudad de Pereira solo existían aproximadamente diez docentes formados como licenciados, una cifra insignificante si se considera la migración de población rural al perímetro urbano y la creciente demanda de docentes en las escuelas y colegios¹⁹⁴, esto sumado al hecho de que el departamento de Risaralda estaba recién creado; su escisión de Caldas, posibilitó—entre otras cosas—la obtención de cierta autonomía como nuevo ente territorial, y obligaba a la consecución de recursos humanos—docentes—en un nivel profesional, situación en la que la apertura, tanto de la FCE como de los nuevos programas jugaron un papel importante.

En ese contexto, diversos aspectos como la necesidad de ascender en la carrera docente, la apertura del Colegio INEM—el cual abría la posibilidad de la contratación de un número significativo de docentes en la ciudad—¹⁹⁵, además de una serie de presiones por parte del Sindicato de Educadores de Risaralda (SER), conllevó a que la Universidad abriera nuevos programas en horario nocturno para facilitar la realización de los estudios profesionales de los docentes en la Universidad, pues como eran maestros en ejercicio, su jornada laboral no les permitía asistir a las clases en un horario diferente. El déficit de docentes profesionales a nivel nacional,

192 Fernando Maldonado Delgado, entrevista noviembre de 2015. Egresado de la Licenciatura en Psicopedagogía y Técnicas Audiovisuales en el año de 1975, posteriormente se desempeñó como docente de la Licenciatura en Comunicación y Español Audiovisual.

193 Mario Vélez, Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP (1972-1973).

194 Mario Vélez. Taller: “Memorias que no se Jubilan: Resignificando la historia de la UTP” (Proyecto de Investigación, Facultad de Ciencias de la Educación. 18 de noviembre de 2015).

195 Alba Pérez Gil, «El INEM y la media diversificada: un acercamiento a los procesos de modernización de la Educación en Pereira 1969-1994» (Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016), 42, <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6364/3709P438.pdf?sequence=1> En este mismo orden de ideas, desde finales de los años 60 y mediados de los 70, el gobierno respaldó la iniciativa del Banco Mundial y el Banco Iberoamericano de crear instituciones de enseñanza diversificada y, jalonó así, la creación de los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM), convirtiéndolos incluso en el núcleo del plan quinquenal de 1970 -1974. Los INEM, que surgieron como un modelo avanzado, se trataban de instituciones de educación secundaria que, además del bachillerato basado en las ciencias duras y/o humanidades, ofrecían una amplia gama de modalidades técnicas que capacitaban al estudiante para la inserción inmediata al mercado laboral. Con su creación se pregonaba el cierre de la brecha social; sin embargo lo que ocurrió fue el cierre a numerosos jóvenes de la opción de las carreras universitarias que demandaban tiempo, altos costos y otro tipo de formación secundaria. Ver: Wilson García Quiceno. *La Educación Colombiana: Medio Siglo de Imposiciones 1950-2000* (Manizales, ARS Ediciones,2000)

se agudizó al incrementarse el número de estudiantes en la básica primaria y secundaria a comienzos de la década de los años setenta.

(...) lo que se vio reflejado en las cifras de la matrícula creció las cifras anuales para las décadas del 50 y 60 del 7.7% y 6.9% respectivamente. En la matrícula de primaria fue del 12.4% y 13% en la matrícula de secundaria. Se pasó de tener 808.494 en 1950 a 4.223.959 en 1976 en la escuela primaria¹⁹⁶.

Estos datos resultan relevantes en la medida en que estaban articulados, directa o indirectamente, al proceso de migración campo-ciudad que se venía intensificando desde los censos de los años 1951 y 1964, y que a partir del censo del año 1973 evidenció que Colombia estaba dejando de ser un país rural para convertirse en un país mayoritariamente urbano¹⁹⁷. En este marco, la presión social era manifiesta no solo en cuanto a vivienda y dotación de servicios públicos, sino también por educación, por lo que el aparato educativo debía responder de manera planificada a estas demandas sociales, lo que era propio de la idea de un Estado Social de Derecho que se preocupaba por garantizar el bienestar social¹⁹⁸. Al respecto, María Teresa Uribe hace referencia al tema de la “masificación de la educación” y en particular de la educación superior:

(...) El tránsito hacia una universidad moderna se había logrado en escasos diez años; cambio rápido, abrupto, desarticulado y desigual, pero de inmensas perspectivas y posibilidades académicas y sociales: una estructura moderna, una ciudad dentro de la ciudad, nuevos saberes y disciplinas, otras corrientes de pensamiento y, sobre todo, un nuevo perfil de estudiante y del profesor que

196 Diana María Franco Vasco, «La Profesión Docente en Colombia: aproximación histórica a través de los Estatutos Docentes 1979-2002» (Tesis de Maestría, FLACSO, 2011), 24, tesis.flacso.org/sites/default/files/tesis/Tesis_Franco_Vasco_Diana_Maria.pdf.

197 Camilo Vega Barbosa, «Colombia a través de los censos», *El Espectador*, 11 de abril de 2015, acceso el 26 de julio de 2017, <http://www.elespectador.com/noticias/economia/colombia-traves-de-los-censos-articulo-554401>

198 Como una forma de respuesta a esta demanda social, el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, estableció, mediante el decreto 150 de 1967, tres tipologías de escuela: La escuela unitaria, la intensiva y la de doble jornada. En la primera, con el fin de facilitar la asistencia a la escuela de los niños de las zonas rurales, el maestro está a cargo de todos los cursos, en la segunda, se reduce el número de horas que el estudiante asiste a la escuela, pero se aborda una asignatura a la vez y se dispone de un profesor para cada curso y, en la tercera, un grupo de estudiantes asiste a la escuela en la mañana y otro grupo hace lo propio en la jornada de la tarde.

rompía definitivamente con lo tradicional¹⁹⁹.

Cabe señalar que durante estos años la UTP había alcanzado una mayor organización administrativa bajo la rectoría de Pablo Oliveros Marmolejo (1969-1972), entre otras cosas, a causa de la gran demanda que tenían las licenciaturas entre los docentes normalistas. Así, el número de matriculados aumentaba semestre tras semestre: 23 en 1967, 44 en 1968, 124 en 1969 y 114 en 1970²⁰⁰.

2.3.1 El caso de la renuncia del Director Roberto Valencia Patiño: un referente sobre la calidad de la formación docente y el compromiso institucional de la FCE con sus estudiantes.

Las discusiones alrededor de la apertura de nuevos programas en la FCE a comienzos de la década de los años setenta, aunque fueron extensas, tuvieron una respuesta positiva por parte del Consejo Directivo de la UTP. Como se dijo anteriormente, para el año de 1970 se había considerado la propuesta del Dr. Valencia Patiño de abrir las áreas De Sociales, Psicopedagogía, Administración Educativa, Biología y Química. Sin embargo, el aspecto presupuestal fue una limitante recurrente para llevar a cabo estas propuestas. No obstante, la Oficina de Planeación de la Universidad recomendó que no se abandonara de tajo la iniciativa, sino que se hiciera un estudio de factibilidad académica y presupuestal. Para ello se nombró una comisión que estuvo conformada por Roberto Valencia y el economista Dairo Hurtado Garcés, quien desempeñaba labores como Director de la oficina de Planeación de la Universidad²⁰¹.

Esta comisión recomendó una apertura gradual de programas académicos: con las directrices contenidas en el artículo 4 del Decreto 1664 de 1969, iniciar con la formación de expertos en las áreas de Psicopedagogía –con área menor en Administración Escolar–, y Sociales –área mayor Historia y área menor Geografía–, es decir, cada una con 70 créditos y una duración de 2 años. Las áreas de Español, Biología y Química se podrían llevar a cabo cuando la situación financiera lo permitiera²⁰².

199 Uribe, *Universidad de Antioquia...*,570.

200 Oficina de Planeación UTP. Boletín Estadístico 1971.

201 Acta No. 2, 5 de febrero de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

202 Acta No. 5, 13 de febrero de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

Para el Consejo Directivo el informe estaba incompleto, pues carecía del estudio presupuestal que debía ser presentado con brevedad. Esta objeción pospuso nuevamente el inicio de estas áreas de formación docente. Durante los meses de febrero, marzo y abril de 1970 se presentaron un sinnúmero de malentendidos que se iniciaron con los comentarios del Presbítero Aristóbulo Arias en los que daba a entender que la gestión de Valencia Patiño había fracasado. Esto suscitó una incomodidad para el Decano Valencia, ya que según él se desconocía todo su esfuerzo personal y profesional con la Facultad. Lo anterior fue el motivo por el cual el decano presentó su renuncia ante el Rector de la Universidad, la cual fue aceptada²⁰³. En cuestión de días la información llegó a los estudiantes, quienes, reunidos en asamblea general, decidieron enviar una comisión a la siguiente sesión del Consejo Superior para que sus demandas fueran escuchadas²⁰⁴. Las peticiones de estos pueden resumirse en dos aspectos: el primero, que se reintegrara a las labores de Decano a Roberto Valencia; y el segundo, que el Consejo Superior le diera celeridad a la apertura de tales áreas en la Facultad de Ciencias de la Educación. En efecto, en la sesión del CSU del 13 de abril²⁰⁵, participaron Fernando Maldonado, Lili Vargas, José Tomás Jiménez, el Padre Fidel Murillo, Albeiro Garcés y Jairo Correa, todos ellos estudiantes de los cursos de extensión de la FCE, comisionados por el resto de sus compañeros para interlocutar con los Consejeros.

En esta sesión los estudiantes dieron lectura al comunicado de la Asamblea de estudiantes de la FCE, en el que expresaron un serio compromiso con el avance de la Facultad. En el documento se recordaba la evaluación que se hizo en Risaralda en el año de 1969 sobre el nivel académico de sus educadores a nivel primario, la cual tuvo un “desastroso” resultado, lo que llevó a pensar en que había improvisación por parte del profesorado del departamento. En este sentido, los estudiantes cuestionaban e instaban a las directivas de la universidad para asumir con mayor responsabilidad la formación profesional de los docentes del nuevo departamento de Risaralda que había sido creado 3 años atrás; de no ser así –planteaban– la Universidad “sería responsable de la proliferación de esta situación en niveles inimaginables”. A la vez que los estudiantes hacían este tipo de demandas, también respaldaban ampliamente la gestión académica de Valencia Patiño, en particular, por su empeño en la apertura de las nuevas áreas de formación para la Facultad, y su renuncia al cargo representaba un retroceso en este objetivo. El comunicado termina con la petición de la pronta

203 Acta No. 2, 27 de febrero de 1970. Consejo Superior UTP. AUTP.

204 Acta No. 7, 30 de marzo de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

205 Acta No. 7, 30 de marzo de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

apertura de las nuevas áreas y del reintegro del director de la Facultad²⁰⁶.

En vista de tales consideraciones, los Consejeros escucharon las reclamaciones y aclararon la situación en la que se reafirmó que la universidad se encontraba en el proceso de la apertura de tales programas. El rector Pablo Oliveros Marmolejo intervino diciendo que la intención de las directivas no era entorpecer la apertura de estos programas, y que quizás lo que se debía afinar era el proceso de planificación:

Los procedimientos que se venían empleando al crear nuevas áreas en la universidad no tenían en cuenta la realización del análisis de los presupuestos que se tenían o que se iban a disponer para ellas. Por tal situación, se quiso iniciar un proceso que implicó el estudio inicial en materia presupuestal por parte del CSU y éste los remitió al Consejo Académico para que se estudiara el proyecto académico²⁰⁷.

Luego de ello se presentaron álgidas discusiones a nivel directivo, en medio de las presiones de los estudiantes para que se abrieran las nuevas áreas, pues era evidente que el estudio de las matemáticas y la física no era del interés de todos los normalistas que habían ingresado a la UTP en esos años. En medio de estas dificultades, el rector expresó la necesidad de volver al tema de la apertura de las nuevas áreas para la facultad, lo cual, luego de unas breves claridades se aprobó por unanimidad a mediados de 1970²⁰⁸.

Para este momento, ya se había formalizado la elección de un nuevo decano producto de la votación por parte de los miembros del CSU sobre la terna presentada por el rector. Los tres nombres eran: Martha Leonor Vélez, Ricaurte Murillo y Rodrigo Naranjo. Este último obtuvo 5 votos por lo cual fue designado como el nuevo Director de la Facultad de Ciencias de la Educación. Pese a que ya había pasado un tiempo de las dificultades presentadas por las nuevas áreas, Rodrigo Naranjo no se sintió cómodo en el cargo de Director de la Facultad y presentó, en poco tiempo, su renuncia, la cual fue aceptada por la rectoría²⁰⁹. En la misma acta, se designó provisionalmente la dirección de la Facultad al docente Ricaurte Murillo, quien era Licenciado en Matemáticas de la UPTC.

206 Acta No. 8, 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

207 Acta No. 8, 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

208 Acta No. 13, 21 de junio de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.

209 Acta No. 5, 15 de febrero de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.

2.4. La llegada de la Tecnología Educativa al país y su incidencia en la FCE: Licenciatura en Técnicas Audiovisuales y Psicopedagogía de la UTP

Los cursos de extensión, de los que ya se ha hablado anteriormente, que algunos estudiantes habían empezado a realizar, les garantizaban a estos un nivel de formación de expertos (70 créditos), por lo que las directivas de la Universidad empezaron a organizar el programa profesional, es decir, a nivel de Licenciatura con 140 créditos. Por ello, a finales de 1971, se propuso la formulación del programa de estudios de Psicopedagogía. Para esta labor se envió una comisión a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia con el objetivo de que se asesorara en la materia, pues esta institución era una de las más reconocidas por su vocación en la formación de docentes para el país. Las conclusiones de tal visita fueron que la psicopedagogía era un área que debía tener presencia en las licenciaturas, pero que por sí misma no podría constituir el objeto de un programa académico, y recomendaron conveniente ofrecer una Licenciatura en Psicopedagogía y Ayudas Educativas. De nuevo, el Consejo Directivo asignó una comisión para que hiciera el estudio académico y presupuestal de este programa, la cual estuvo conformada por los docentes Mario Vélez y Ricaurte Murillo, y en la que también tuvo que ver el Ingeniero Bernardo Naranjo Ossa, quien era docente del Departamento de Estudios Básicos²¹⁰.

Días después, en la exposición del proyecto de Psicopedagogía y Ayudas Audiovisuales por parte de Vélez y Murillo, se dedicó especial atención a la labor que desempeñarían los egresados del programa. Allí se planteó que estos podían ser profesores en Facultades de Educación, como también asesores del profesorado de colegios o universidades en la utilización de técnicas audiovisuales. El proyecto tuvo buena aceptación entre los consejeros, y aunque el Rector Pablo Oliveros manifestó las dificultades presupuestales que podrían tener en años posteriores, se aprobó por unanimidad la creación de esta Licenciatura en la FCE.

Así las cosas, con muchas contradicciones, muchos problemas conceptuales, se fue abriendo esta línea con Ricaurte Murillo en la cabeza, quien había hecho unos trabajos en ese momento en México sobre etimología, pero específicamente en audiovisuales. En el momento se le decía audiovisuales, pero como se pensaba que las denominaciones tenían que ir en matrimonios, de a dos como: geografía e historia, matemáticas y física, audiovisuales ¿y?, obviamente como estrategia se hizo con pedagogía y el nombre que se le asignó fue el de Psicopedagogía y Técnicas Audiovisuales. Esa fue la carrera

210 Acta No.47, 1 de diciembre de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.

que se abrió con 62 estudiantes, que permitió estabilizar la Facultad de Educación con muchas contradicciones, con muchas dificultades²¹¹.

Respecto a los objetivos de la Licenciatura vale la pena mencionar algunos como: “Influir en el mejoramiento del currículum enfocado a la integración de los objetivos al “aprender haciendo y producir enseñando”, “Contribuir a una economía de tiempo para una mejor eficiencia y una mayor comprensión del aprendizaje”²¹². Esto último es un punto clave, pues estaba ligado a la formación que pretendía impartirse en el recién creado colegio INEM.

Por lo que se refiere a la Tecnología Educativa, esta fue un pilar sobre el que se sustentaban las ayudas educativas y específicamente las técnicas audiovisuales. Clifton Chadwick la define de la siguiente manera:

La tecnología educativa, en combinación con un énfasis en el enfoque sistemático, está interesada en la relación, actuación e interacción de las diferentes unidades de la educación formal y la educación no formal dentro de su propio sistema, y en su interacción con los demás sistemas sociales. La programación de la educación también ha sido incluida en esta amplia área, aunque no ha habido acuerdo alguno para que pertenezca a ella. Los medios educacionales o instruccionales son sólo formas o medios de transmitir mensajes a una audiencia, en este caso dentro del campo de lo educativo²¹³.

Para Chadwick, autor de “Tecnología Educativa para el Docente”, había dos maneras de asumir la tecnología educativa: la primera, en su manifestación en forma de máquina y otros dispositivos que se pueden usar en el proceso educativo; y la segunda, como aplicación del conocimiento organizado o científico a la resolución de problemas prácticos en la educación²¹⁴. Evidentemente la segunda, fue sobre la que Chadwick puso su acento, en la medida en que bajo estas premisas que podría resolverse la crisis de la educación.

211 Maldonado, entrevista noviembre de 2015.

212 Acta No. 50, 9 de diciembre de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP

213 Citado en Alberto Martínez Boom, Carlos E. Noguera y Jorge Orlando Castro. *Currículo y Modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Alberto Martínez Boom, Carlos e. Noguera y Jorge Orlando Castro. (Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2003), 161.

214 Clifton Chadwick, «La tecnología educativa en la década de los 70», *Revista de Tecnología Educativa*, n.º 8. (1983): 99.

Se debe agregar que el desarrollo e implantación de la Tecnología Educativa fue producto de una serie de misiones internacionales, en especial del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (PMTE), agenciado por la Organización de Estados Americanos –OEA–. El espíritu de este proyecto estuvo ligado a un discurso estratégico de finales de la década del sesenta, en el que se planteaba la necesidad de afrontar la “crisis de la educación”²¹⁵, que señalaba la ausencia de correlación de la educación con las exigencias sociales, su desarticulación con la producción y con el empleo. La forma en que podría resolverse esta situación era –según el PMTE– mediante la implementación de ciertos artefactos tecnológicos en la educación, como la televisión, la radio y en el caso de la Misión Alemana de 1968 con la publicación y distribución de las “Guías para Maestros”, que ayudarían no solo a la modernización del sistema educativo, sino también a la mejora de la eficacia del proceso de enseñanza por medio de la renovación curricular y de un mayor alcance en la población.

De acuerdo con lo anterior, en la UTP se asumió tal campo de estudio bajo la denominación de Licenciatura en Técnicas Audiovisuales y Psicopedagogía, con el objetivo de formar a los nuevos docentes en las nuevas tecnologías en especial las de comunicación como la televisión, la radio e incluso la fotografía. Así, la propuesta curricular para los dos primeros semestres estuvo integrada por las asignaturas de: sociología de la educación; español; idiomas (inglés o francés); psicología general, historia y filosofía de la educación; dibujo I, idiomas II, didáctica general, psicología del desarrollo y ayudas educativas. Todas ellas eran obligatorias. Llama la atención observar la fuerza que tenía el componente pedagógico (proceso enseñanza-aprendizaje) para la formación de licenciados, y que se complementaba con una muy fuerte convicción respecto a las necesidades educativas de la región y el rol de los docentes como guías de las jóvenes generaciones que se formaban en la UTP.

Conviene subrayar en este punto que, para Chadwick, la Tecnología Educativa está compuesta por tres áreas a saber: la comunicación, la psicología y el enfoque de sistemas, que deberían en la práctica mantener un equilibrio²¹⁶, aunque es una relación difícil de mantener, si se rompe y se pone énfasis en la comunicación lo que se obtiene es una definición de Tecnología Educativa como dispositivos aplicados a la enseñanza, una visión bastante instrumental. Este apunte resulta relevante de acuerdo a la forma en que la FCE se concentró una mayor atención en el componente de la

215 Philip Coombs, *La Crisis de la Educación*. (Barcelona: Ediciones Península, 1971), 10.

216 Clifton Chadwick, «La tecnología educativa», 130.

comunicación, por lo que su énfasis estuvo en el uso de dispositivos tecnológicos, que iba en consonancia con el desarrollo de este campo en el país. Esto se observa claramente en el pênsum de Licenciatura Técnicas Audiovisuales y Psicopedagogía, con el que funcionó desde 1971 hasta 1978, en el que se incluían asignaturas tales como historia de los medios de comunicación; ayudas educativas; grabación de sonido; manejo de equipos, lo que no estaba alejado de las aspiraciones del país de insertar cada vez más las tecnologías en la vida cotidiana de los colombianos. Basta recordar que tan solo quince años atrás había llegado a nuestro país la televisión (1954), y el primer programa de televisión educativa empezó a ser transmitido por la RTVC desde el año de 1961.

En efecto, de lo que se ha hablado a lo largo de este apartado no es un asunto menor. Por el contrario, hemos estado frente a un campo de estudio con el que se inició el proceso de reforma educativa más vigoroso (no novedoso)²¹⁷ en Colombia, que fue mutando de década en década como se verá más adelante, bajo la idea de dotar de nuevas herramientas y saberes a los maestros, lo que en definitiva yuxtapuso otros fines sociales de la educación. En este sentido, llama la atención que muchos de los docentes que lideraron las primeras propuestas en torno a este campo y sus posteriores transformaciones se formaron bajo el “nuevo modelo” en la Universidad de Florida, Tallahassee, como lo señala el profesor Fernando Maldonado Delgado.

La formación de ingenieros en la UTP no perdió relevancia durante este periodo. Pese a ello, es interesante plantear la discusión sobre el lugar que empezó a ocupar la tecnología y en particular los audiovisuales en la noción de las “cosas útiles”, en la medida en que marcó las pautas del desarrollo de la educación de maestros en el país, como también en términos del desenvolvimiento del proceso de enseñanza en escuelas y colegios. Adicionalmente se convirtió en uno de los nuevos focos que debían atender los gobiernos.

2.5. El movimiento Estudiantil, el Programa Mínimo y el Paro Universitario Nacional de 1971

En el último periodo del Frente Nacional bajo el Gobierno de Misael Pastrana Borrero (1970-1974) el país ya venía siendo el escenario de fuertes protestas y paros laboristas, vivendistas, campesinos y estudiantiles. Para el caso que nos ocupa, nos remitimos a la Universidad del Valle donde se inició un conflicto contra la injerencia

217 Carlos Andrés Parra Mosquera, «Aproximación histórica a la relación políticas educativas e informática educativa en Colombia», *Revista Educación y pedagogía*, n.º 58 (2010), 92.

norteamericana a través de organizaciones como el BID, la OEA y las fundaciones de Rockefeller, Ford y Kellog, situación que en poco tiempo se generalizó a otras universidades del país en las que se dieron fuertes disturbios que dejaron víctimas mortales y que paralizaron los calendarios académicos de la mayoría de los centros de educación superior²¹⁸.

(...) en la Universidad del Valle se produjo la toma del Departamento de Sociología y la quema de la bandera de los Estados Unidos. Los estudiantes anunciaron la toma de la rectoría hasta que salieran los Cuerpos de Paz de la universidad, petición a la cual accedió el Consejo Superior el 26 de octubre (...) En 1969, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Industrial de Santander estaban en huelga, los estudiantes de todo el país protestaban contra la visita de Nelson Rockefeller en gira por América Latina, la Universidad del Valle entró en paro, en Medellín la policía abrió fuego e hirió a varios estudiantes²¹⁹.

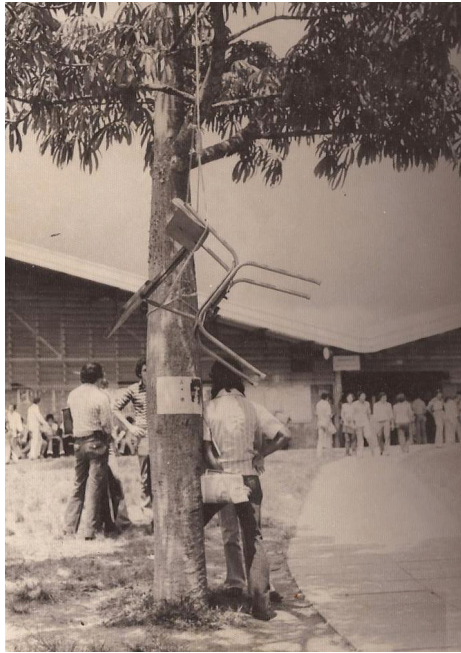
Este movimiento universitario planteaba por primera vez en una dimensión amplia una serie de problemáticas acerca del papel del sistema educativo en nuestro país, como también sobre el carácter de las luchas estudiantiles²²⁰. Además de las denuncias sobre la influencia de capitales internacionales, también se encontraban manifestaciones contra la estructura jerárquica de la universidad, es decir, se buscaba la abolición del Consejo Superior Universitario –máximo organismo de poder en la universidad colombiana–, entidad en la que estaban representadas directamente las fuerzas del capital y de la iglesia²²¹.

218 Mauricio Archila Neira, *Idas y Venidas. Vueltas y Revueltas: Protestas sociales en Colombia: 1958-1990*. (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003), 143.

219 Tirado Mejía, *Los Años Sesenta...*, 357.

220 *Crisis Universitaria Colombiana de 1971: Itinerario y documentos*. (Bogotá: Ediciones El Tigre de Papel, 1971), 17.

221 *Crisis Universitaria*, 18.



Fotografía 9. Movilización Estudiantil de 1971. Galpón –Cafetería Central– de la Universidad Tecnológica de Pereira

Del paro de la Universidad del Valle surgió la invitación a la elaboración de un “Programa Mínimo”²²², que sería presentado como una propuesta alternativa construida por el estamento estudiantil, para que fuera tenida en cuenta por parte del MEN, en cabeza de Luis Carlos Galán, para la elaboración de la ley que entraría a regular el sistema universitario en Colombia. Para ese momento, el documento que circulaba y que daba orientaciones en dicha materia era el “Plan Básico”, que recogía el modelo propuesto por Rudolph Atcon, y que fue ampliamente rechazado, ya que contenía medidas antidemocráticas en especial con lo que tiene que ver con la composición de los Consejos Superiores.

En la UTP, en febrero de 1971, se inició un paro contra la dirección general de la Facultad de Ingenierías, mientras en las demás ciudades las jornadas de movilización eran dinamizadas por el magisterio –en especial los maestros de primaria–. Luego de casi un año de la administración del poder por parte de Misael Pastrana Borrero, se agudizó la situación en las universidades

222 Archila Neira. *Idas y Venidas...*, 144.

El 3 de marzo se decretó toque de queda en Medellín y las manifestaciones prosiguieron en Manizales, Bucaramanga, Bogotá, y en Medellín y Popayán, donde hubo estudiantes muertos. El movimiento se extendió por todo el país y para el mes de abril ya había 11 universidades cerradas y 60.000 estudiantes en paro, en solidaridad de los estudiantes de esa universidad [la Universidad del Valle] y con la bandera de lo que se denominó el Programa Mínimo²²³.

Ante tal situación, el gobierno de Pastrana Borrero estableció la medida de estado de sitio el 2 de marzo y prohibió toda manifestación pública. A pesar de toda esta represión, el movimiento estudiantil se dio cita en el III Encuentro Nacional Universitario celebrado en Palmira en el mes de abril, en el que fue discutido y aprobado el “Programa Mínimo”, que contenía una serie de exigencias que serían la condición para la negociación entre el gobierno y los voceros estudiantiles. Entre ellas se encontraba la supresión por parte del gobierno de todo tipo de represión política, militar o académica a quienes habían participado de las protestas; la abolición de los Consejos Superiores, y en su lugar la creación de organismos de gobierno provisional; la conformación de una comisión para que estudiara el proyecto de reforma de la Ley Orgánica de las universidades; el establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias; el cumplimiento de la asignación del 15% como mínimo del total del presupuesto de educación para la Universidad Nacional y llenar los déficits que tenían las universidades; la financiación de la investigación científica por parte de la nación y su planificación por los investigadores nacionales; la legalización del derecho a construir organizaciones gremiales autónomas de los estudiantes de todos los establecimientos de educación media y superior tanto públicos como privados, y la reapertura de la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana²²⁴. *Grosso modo*, estas fueron las demandas del movimiento estudiantil universitario nacional que para ese entonces contaba con 30 universidades entre públicas y privadas.

Para tener una visión más clara del impacto que generaron en esta ola de protestas, Francisco Villareal señala una cifra de treinta paros y huelgas universitarias, que equivale a 324 días de inactividad y 41 días de normalidad sin descontar los sábados, domingos y festivos²²⁵, las universidades que protagonizaron estas movilizaciones

223 Tirado Mejía, *Los Años Sesenta...*, 358.

224 Universidad de Antioquía, *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas* (Utopía Siglo XX, n.º 7, noviembre de 2001).

225 Juan Francisco Villarreal, «Causas y consecuencias de los paros Universitarios», *El Tiempo*, octubre de 1971, en: Álvaro Acevedo Tarazona, *Modernización, conflicto y Violencia en la Universidad*

fueron: Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Cúcuta, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad de Cartagena, Universidad del Atlántico, y la Universidad Industrial de Santander. Vale la pena mencionar que instituciones privadas como la Universidad de los Andes y la Universidad Javeriana se sumaron a estas jornadas de protesta, situación de la que no eran ajenas ya que en años anteriores habían dado sus primeros pasos en la agitación estudiantil.

Este recuento evidencia una situación en la que finalmente, el proyecto de ley que intentó radicar el entonces Ministro de Educación Luis Carlos Galán se vio frustrado por la presión del Movimiento Estudiantil Universitario, y la regulación administrativa de las universidades no se vio afectada hasta la publicación del Decreto Ley 80 de 1980.

2.6. Creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la UTP y la necesidad de un proyecto crítico emancipador

El panorama político y social de los años sesenta y setenta tiene como marco de referencia una serie de acontecimientos tales como: la Revolución Cubana, la Alianza para el Progreso, el surgimiento de las guerrillas, como de movimientos sociales que resistían contra la dominación y en busca de radicales transformaciones en la sociedad. Es en este escenario donde surgieron expresiones organizativas armadas como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), organizaciones que de acuerdo a los desarrollos de la revolución socialista en la URSS y en Cuba, plantearon plataformas de lucha esencialmente campesinas. Vale la pena señalar, que también se configuraron organizaciones gremiales campesinas e indígenas como la ANUC²²⁶ y el CRIC²²⁷. Lo anterior se desarrollaba mientras en el plano internacional se generaban otros procesos de ruptura en el escenario económico y político con el avance y desarrollo del capitalismo y la implantación del desarrollismo como un modelo económico social, y en el escenario cultural con el boom literario, el auge de los movimientos hippies, la participación de la mujer en la producción, las revueltas del Mayo Francés de 1968, el movimiento de liberación LGTB en Stonewall Inn (Estados Unidos), y por supuesto, las luchas estudiantiles de comienzos de los setenta. En fin, todas ellas

en Colombia: AUDESA (1953-1984) (Bucaramanga: Ediciones UIS, 2004), 316-317.

226 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos

227 Consejo Regional de Indígenas del Cauca.

transformaciones que fueron caldeando un aire de resistencia en Latinoamérica.

Dentro de las luchas de este periodo cabe señalar la del gremio docente, el cual se enfrentaba al Estado por un estatuto más democrático en términos de garantías salariales lo que está íntimamente ligado con el ascenso en el escalafón del magisterio. Sin duda, este elemento aportó de manera significativa en la construcción de una conciencia política más sensible en la formación docente. Estos acontecimientos son denominados por Bernardo Restrepo, como la etapa sociologista o del criticismo social y que se define como un “estado de alma más que un cambio en lo administrativo o académico”²²⁸. Este momento coincidió con el auge del modelo exportador “que intentó hacer de Colombia el Japón de Sudamérica”²²⁹ y también con la crisis del movimiento estudiantil entre 1971 y 1976, de ahí la creación de programas de licenciatura que propendieran más por una educación crítica, dedicada a la explicación de la situación social, que por una de corte pragmático.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP en el año de 1971, la profesora Luz Ángela Gómez bajo la perspectiva del plan de estudios de la Universidad Pedagógica Nacional, organizó el proyecto de la Licenciatura en Ciencias Sociales (área mayor historia- área menor geografía) el cual fue radicado ante el Consejo Directivo. Este programa fue justificado como un imperativo para la sociedad risaraldense. Entre sus objetivos se encontraban “el desarrollo de un juicio crítico y un pensamiento constructivo orientado al profesional, hacia una verdadera interpretación del hombre frente al espacio y el tiempo”, como también, “motivar y promover una conciencia definida sobre los problemas nacionales, creando al mismo tiempo voluntad de servicio y deseos de contribuir en la búsqueda de soluciones acertadas en la sociedad”²³⁰.

El plan de estudios para la Licenciatura en Ciencias Sociales, área mayor Historia-área menor Geografía fue aprobado mediante acuerdo 010 del 9 de diciembre

228 Bernardo Restrepo Gómez, «30 años de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares» (Medellín: Universidad de Antioquia, 1983).

229 A mediados de la década del 70 en Colombia bajo la presidencia de Alfonso López Michelsen se trabajaba en la continuidad de la política económica de promoción de las exportaciones, tanto así que uno de los objetivos abiertamente expresados por el jefe de gobierno fue el de convertir a Colombia en el Japón de Sudamérica, –tema ampliamente debatible –, argumentando la riqueza y la estratégica posición geográfica de la nación, de lo que no cabe duda alguna. «Colombia, ¿El Japón de Sudamérica?, 1975 - 1989», Logística Colombia, acceso el 28 de junio de 2018, <https://logisticaencolombia.jimdo.com/historia-de-la-log%C3%ADstica-en-colombia/escenario-exportador-1967-1974/colombia-el-jap%C3%B3n-de-sudam%C3%A9rica-1975-1989/>

230 Acta No. 50, 9 de diciembre de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.

de 1971. Este fue organizado en tres grandes líneas: 1) Área General; 2) Área profesional o pedagógica; y 3) Área de especialización. La primera, contenía lo que podría verse como las competencias fundamentales del licenciado con asignaturas tales como: matemática especial, dibujo didáctico, español, idiomas, técnicas de investigación científica, deportes, sociología colombiana, psicología general. En la segunda línea, pedagogía comparada, estadística educacional, didáctica general, psicología evolutiva, sociología educacional, administración educacional, currículo, legislación y supervisión educacional, y ética profesional. Finalmente, en la línea de especialización se encuentran asignaturas como: geografía física I, II y III, geografía Americana, geografía económica y política, geografía humana y cultural, geografía de Colombia I (física y política) y II (económica y social), cartografía, historia I (prehistoria), historia II (cultura antigua), historia III (Grecia y Roma), historia IV (edad media), historia V (edad moderna), historia VI (edad contemporánea), historia de Colombia I (colonización e independencia), historia de Colombia II (república), historia americana (latina y anglosajona), etnología de Colombia y América, antropología general, didáctica especial, práctica docente I, II y III, y práctica integral.

ESTUDIOS GENERALES	ESTUDIOS ESPECIALES	ESTUDIOS PROFESIONALES
Matemática I Semin. 2	Prehistoria 2	Sicología General 4
Dibujo 2	Geografía G Física I 3	Sic. del desarrollo 3
Español 5	Cartografía 2	Sic. de la Educación 3
Idiomas I 3	Sociología General I 3	Didáctica general 4
Idiomas II 3	Antropología General 3	Práctica docente I 2
Idiomas III 2	Etnología Americana y Col. 3	Práctica docente II 3
Legislación Col. 2	Historia Antigua I 1	Práctica docente III 3
Cooperativismo 3	Geografía Física II 3	Admon. Educativa 3
Curriculo 3	Geografía Europa-Africa 3	Proyecto de Investigación 3
Deportes 1	Geografía de Colombia I 2	Práctica integral IV 3
26	Seminario de Técnicas de Inv. 2	
	Historia y filosofía de la Educ. 3	3
	Historia Antigua II 3	
	Historia de Colombia I 3	
	Geografía Asia-Oceanía 3	
	Geografía de Colombia II 2	
	Ayudas educativas I 3	
	Estadística de la Educación 2	
	Historia Edad Media 3	
	Historia de Colombia II 3	
	Geografía América Anglosajona 3	
	Historia América Anglosajona 3	
	Ayudas Educativas II 3	
	Historia Moderna (XV- XVIII) 3	
	Historia América Latina 3	
	Historia de la Filosofía 3	
	Geografía Humana 2	
	Geografía América Latina 3	
	Historia Contemporánea 3	

Fotografía 10. Créditos Pénsum de la Licenciatura en Ciencias Sociales (Área mayor historia-Área menor geografía). Anexo Acta No. 3, 20 de diciembre de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP

Cabe señalar que este pénsum en lo que se refiere a los estudios de geografía, fue basado en el primer programa de Estudios Histórico-Geográficos de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de 1930, del programa Histórico-Etnográfico de la Escuela Normal Superior, del programa de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y de la Universidad de Lomonosov y Patricio Lumumba de la URSS²³¹. Este aspecto es mucho más interesante si se mira a la luz de las vertientes a las que obedecen tales instituciones: el plan histórico-geográfico de influencia alemana, el histórico-etnológico de influencia francesa rivertiana y alemana schoteliana, y finalmente la influencia pedagógica alemana de Sieber.

De esta manera, las ciencias sociales de la UTP se consolidaron como programa académico ligado a la idea del desarrollo y muy atentos a la llegada de la Nueva Historia para el ámbito educativo, que se traducía en pensar el sujeto y la sociedad,

231 Bravo Molina. «Tradiciones y tendencias...», 671.

lo que no estaba alejado de las tendencias ideológicas y políticas que pululaban en la Universidad en la época. A la par se configuraban como una disciplina con discursos críticos de la modernidad en Latinoamérica, especialmente las teorías de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL). En cuanto al estamento estudiantil, según Luz Ángela Gómez, los primeros estudiantes del programa fueron “Ruby Naranjo, Aura Hincapié, María Jenny Castaño, Rosalba Ruiz, Fernando Gómez, Dagnivia Marín, Ruth Echeverry, Lucía Guarín, Iván Ramírez, Adiel Piedrahita y Asunción Estrada”²³².

Más adelante, en el año de 1972 bajo la nueva coordinación orientada por el Decano Mario Vélez G., se presentó una reforma a la estructura curricular, a la justificación, al perfil profesional y laboral, entre otros. Al mismo tiempo se presentaron varios problemas de corte presupuestal que pusieron en peligro la apertura de los programas de la Facultad, ya que la Universidad no contaba con el dinero suficiente para cumplir con los salarios de los docentes, hecho que se agudizaba con los paros estudiantiles y profesoraes que se registraron en la ciudad, los cuales no permitieron un desarrollo normal de actividades en el segundo semestre académico²³³.

En la planta docente del Departamento de Ciencias Sociales se desempeñaron los profesores: Luz Ángela Gómez de Lizcano –creadora del programa–, los licenciados Elsa Beatriz Acevedo, Tilo Salgado y Luis Guillermo Bernal que llegaron en 1972; luego se vincularon Fernando Herrera en 1973, y Antonio Isaza y Víctor Zuluaga en 1974, y con ellos se continuaron los esfuerzos por consolidar el departamento. En el año de 1975, con la ampliación masiva de la cobertura en las universidades, la UTP se vio en la obligación de contratar un número importante de profesores para el área de sociales entre los que se encontraban: Domingo Taborda Delgado, Morelia Pabón, Oscar Díaz, Ruby Naranjo, Remigio León Romero, Gildardo Rivera y Edelberto Arias. Posteriormente, en 1976 se vincularon Pablo Prado y Stella Brand de Prado y al poco tiempo ingresaron Alfredo Salazar y José Roza (quienes se desvincularon pronto de la Universidad), Carlos Ramiro Bravo, Carlos Escobar, Humberto Cardona, Hernando Cardona y Oscar Arango²³⁴.

Vale mencionar que el proyecto fundante de la Licenciatura carecía del componente

232 Luz Ángela Gómez de Lizcano, «Los primeros veinte años de la Escuela de Ciencias Sociales», Cuadernos de Ciencias Sociales. n.º4 (1992), 10.

233 Acta No. 5, 28 de febrero de 1972. Consejo Directivo UTP. AUTP.

234 Gómez de Lizcano. «Los primeros veinte años...», 10-11.

investigativo, y la formación histórica era más de orden teórico que investigativo. De ahí que a partir de los años ochenta el componente investigativo empieza a tomar fuerza, aunque de manera individual, con indagaciones en:

Historia de género (Carlos Arnulfo Escobar, Stella Brand, Pablo Prado), Historia Regional de Cartago (Carlos Ramiro Bravo), Historia de la Comunidad Indígena Chamí (Víctor Zuluaga), Historia de la Violencia en Quinchía (Oscar Díaz), Historia de la Cultura Muisca (José Rozo Gauta), Historia Afrocolombiana (Luis Gildardo Rivera Galindo), Historia del Café y fuerza de trabajo femenino (Carlos Arnulfo Escobar), Economía Cafetera (Oscar Arango), Estudios de población en el Eje Cafetero (Morelia Pabón), Estudios de Familia (Luz Ángela Gómez), Estudios de Didáctica de las Ciencias Sociales (Luz Ángela Gómez)²³⁵.

La labor de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la ciudad se vio reflejada mediante sus egresados en la creación del movimiento afrocolombiano “Cimarrón”, la creación de La Casa de la Mujer de Pereira (1984) –liderada por Stella Brand–, como también por la publicación de los Cuadernos de Ciencias Sociales (1985), cuyo propósito fue el de difundir bajo la forma de artículos, las investigaciones que profesores, estudiantes y egresados realizaban como parte de su quehacer académico²³⁶. Otro elemento que hace parte de este impacto fue el haber egresado 860 estudiantes durante los 25 años de existencia del programa. Finalmente, por la sobreoferta de estos profesionales en el mercado laboral a nivel departamental, los profesores adscritos a la Escuela de Ciencias Sociales consideraron pertinente cerrar el programa a partir del año de 1995.

2.7. De tecnólogo a docente: Licenciatura en Áreas Técnicas.

El año de 1975 fue álgido en términos de protesta y movilización social en el país, situación de la que la Universidad Tecnológica de Pereira no fue ajena. En el Acta No. 032 del Consejo Directivo del 3 de diciembre del mismo año, las Directivas de la UTP se reunieron con el objetivo de abordar el único punto del orden del día titulado: “Situación reinante en la Universidad a raíz de las bombas explosivas que arrojan los estudiantes”, discusión en la que hubo consenso para solicitarle a los estudiantes que detuvieran la ola de actos violentos que por ese mes había sido

235 Bravo Molina. «Tradiciones y tendencias...», 694.

236 «Antecedentes históricos de la Revista Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política», Revista Ciencia Nueva, acceso el 31 de julio de 2017, <http://revistas.utp.edu.co/index.php/historia/about/history>.

constante. Esto último, cobra fuerza si se tiene en cuenta que durante este año se presentaron altos niveles de movilización en el país en el marco del paro cívico Nacional uno de los más fuertes promovido por los trabajadores estatales. Respecto a la movilización estudiantil, se dio el de la Universidad Nacional de Colombia, por el manejo del Hospital de Hortúa el cual culminó con la renuncia del rector Luis Carlos Pérez²³⁷.

En Pereira, el mismo año, como respuesta a la demanda de docentes en las áreas que tenían un componente técnico en instituciones como el INEM, los Institutos Técnicos Agropecuarios, el SENA, Politécnicos, Instituciones de carreras intermedias y universitarias, se dio inicio a la Licenciatura en Áreas Técnicas, por medio del acuerdo 310 expedido por el Ministerio de Educación Nacional.

Dentro de las primeras discusiones que se suscitaron en el Consejo de Facultad de la FCE, presidido por el Decano Domingo Taborda Piedrahita, los temas giraron alrededor del nivel de formación de este programa, pues estaba dirigido a la cualificación de profesionales (ingenieros y tecnólogos) que buscaban ejercer la profesión docente, para lo que debían obtener el componente pedagógico. Es por ello que en primera instancia Gustavo Arango²³⁸ planteaba esta Licenciatura con un carácter de especialización, aunque finalmente el programa se aprobó como un pregrado de 4 semestres académicos.

El pensum de la Licenciatura en Áreas Técnicas contenía asignaturas propias de la pedagogía y de formación docente reunidas en las líneas de: psicología, didáctica, teorías de la sociedad, investigación y práctica docente. Dentro de las líneas se encontraban las siguientes asignaturas: psicología del desarrollo y de la educación, didáctica general y especial, ayudas audiovisuales, micro-enseñanza, currículo, investigación educativa, docencia supervisada, historia de la educación y sociología de la educación.

Respecto a los objetivos del perfil del egresado de tal Licenciatura se postularon los siguientes: 1) estar en la capacidad de realizar planteamientos básicos en materia curricular, según lo dispusiera el área o la institución en la que se prestará el servicio, y 2) hacer investigación en el sector educativo en la medida en que las condiciones del

237 Ver en: Archila Neira. *Idas y Venidas...*, 144.

238 Desarrolló funciones de docencia y fue decano durante el segundo semestre de 1973 en la FCE.

medios desarrollasen, pero específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje²³⁹. Cabe señalar que este pregrado tuvo en general una buena aceptación a nivel regional y quienes conocían de su existencia, solicitaban que tuviera continuidad, aunque también se planteaba constantemente la necesidad de ajustarlo en términos de la práctica docente, de la malla curricular²⁴⁰, y en particular se evidenciaba que era imperativo mejorar el nivel académico de los estudiantes, puesto que muchos de ellos ingresaban bajo la idea de cursar las materias lo más pronto posible, pues de ello dependía su ascenso en el escalafón docente. Un rasgo que vale la pena mencionar es que esta Licenciatura inició con la matrícula de 31 estudiantes, cantidad que fue creciendo hasta alcanzar la cifra de 54 ingresos para el año de 1982. Finalmente, luego de la promulgación del Decreto Ley 80 de 1980 los pregrados debían ser reestructurados según correspondiera en los preceptos de esta nueva ley, por lo que esta carrera profesional cerró en el año de 1984.

239 Clara Beatriz Díaz, «Evaluación del programa Licenciatura en Educación- Áreas Técnicas- y Propuesta de un modelo de rediseño curricular para el mismo» (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, 1983), 6.

240 Díaz, «Evaluación del programa...», 22.

3. Transformaciones estructurales: la FCE entre las décadas del setenta y ochenta (1973-1989)

3.1. Ajustes curriculares entre Literatura, Lingüística y Comunicación Educativa

Tras los primeros pasos de la FCE esta fue tomando el ritmo y la forma de las demás dependencias académicas de la universidad. Por medio de las actas consignadas en el archivo de la Universidad, es posible evidenciar un continuo movimiento interno no solo del estudiantado, que realizaba solicitudes de diversa índole como suficiencias, admisiones, cancelaciones, cursos dirigidos, etc., sino también por la inquietud y preocupación que manifestaban los docentes que conformaban tal unidad académica, aspecto que pudo verse reflejado en la presentación de nuevas propuestas que dieran respuesta a las necesidades que se fueron detectando en la ciudad y en la región en términos de la formación profesional.

Luego de la Licenciatura en Psicopedagogía y técnicas Audiovisuales, el ICFES realizó varias observaciones para que el programa fuera modificado. Para ello se presentaron dos proyectos: el primero fue la “Licenciatura en Comunicación Audiovisual y Lingüística”, el cual fue aprobado por el Consejo Directivo el 21 de Julio de 1975. Sin embargo, no pasó de ser una iniciativa a pesar de haber sido un trabajo en colaboración con la Unesco, por medio del Proyecto Colombia 75/016 mediante la consultoría realizada por el Dr. Miguel Núñez y los académicos de la FCE: Ricaurte Murillo y Victoria Inés Coca Coca²⁴¹.

En este mismo año, se presentó otro proyecto con la denominación de “Licenciatura en Educación con especialidad en Español y Comunicación Audiovisual”, el cual fue aprobado por el Consejo Directivo de la UTP y reconocido por el ICFES, un año después, mediante la resolución No. 2774 de 1976, por un término de tres años²⁴². El objetivo de este programa fue el de capacitar a los que ejercían la docencia sin tener una

241 Martha Lucia Gordillo Salazar, Guillermo Quintero Sánchez y Myriam Ruby Toro, «Reseña histórica de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual» (Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 1987), 40.

242 Acuerdo 010 de agosto 24 de 1976. Consejo Directivo UTP. AUTP.

formación universitaria, y que cumplieran con los requisitos de ingreso a la universidad²⁴³.

De esta manera, se programó este pregrado para cursarse en ocho semestres, con 156 créditos académicos para obtener el título de Licenciado en Educación con especialidad en Español y Comunicación Audiovisual. Ahora bien, el pènsum estaba organizado en cinco áreas: 1. comunicación audiovisual y semiología, 2. lingüística y literatura, 3. psicopedagogía, 4. social y humanística, y 5. integradora. A cada una de estas correspondían las asignaturas del plan de estudios de la siguiente manera:

Área	Asignatura
1. Comunicación audiovisual y semiología.	Dibujo y Composición. Fotografía I y II. Electricidad y Óptica. Sonido. Cine. Televisión. Producción. Teorías de la Comunicación.
2. Lingüística y Literatura.	Taller de lengua. Teoría del lenguaje. Lingüística General. Fonética y fonología. Morfología del español. Sintaxis y semántica del español. Literatura I, II y III.
3. Psicopedagogía.	Fundamentación de psicología del desarrollo. Teoría y problemas del aprendizaje. Taller de metodología de la labor educativa. Taller de docencia. Práctica docente integral.

243 Acuerdo 010 de agosto 24 de 1976. Consejo Directivo UTP.AUTP.

4. Social y humanística	Teoría del conocimiento. Sociología general. Matemática especial. Estadística educativa. Sociología de Colombia. Sociología educativa.
5. Integradora	Trabajo de investigación. Taller interdisciplinario.

Gráfico 3. Pénsum de la Licenciatura en Comunicación y Español Audiovisual.
Elaboración propia de los autores

Vale la pena mencionar que era en la última área en la que se sintetizaban los conocimientos de todas las asignaturas del programa, a la vez que permitía cualificar en la práctica investigativa al estudiante²⁴⁴. Lo que se puede observar en la descripción de la malla curricular, es que, si bien había una continuidad con lo propuesto por la Tecnología Educativa, lo que en verdad marcó este programa fue el área de la lingüística y otras competencias docentes, lo cual fue tomando fuerza luego de la reforma de 1980, en la que el ICFES recomendó ahondar en el área de Literatura y aparecieron asignaturas como teoría literaria II, morfología del español, literatura IV y literatura V.

Además, la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual contó con la dirección desde su fundación en 1970 hasta 1981 con el Licenciado Ricaurte Murillo, sucedido en el cargo por Bernardo Villada Hernández en el periodo 1982-1983. Luego ocupó el cargo Amanda Castiblanco Cardona entre 1984-1986, y Ricaurte Murillo retornó para el periodo de 1986-1987.

En la planta docente se encontraban entre otros Alfredo Salazar, Ciro Figueroa, Cecilia Caicedo, Nelson Goyes, Gladys Lara, Fernando Maldonado, Fabián Arboleda, Julia Inés Montoya, Anacilia Aguirre, María Consuelo Restrepo, Carlos Gómez Guapacha, Virginia Aristizábal y Ligia Méndez. Fue un programa con una demanda satisfactoria que contó con 331 matriculados para el semestre de apertura en 1976, cifra que se mantuvo constante hasta 1989, año en el que registraron 244 estudiantes matriculados. Cabe resaltar que muchos de estos profesores tuvieron una proyección a nivel local, regional, nacional e incluso internacional

244 Gordillo, Quintero y Toro, «Reseña histórica...», 64.

en distintas áreas como la literatura, la comunicación, la cultura, entre otros²⁴⁵.

3.2. Plan Extramuros: La cobertura de una necesidad educativa para la región

Desde el año 1974, bajo la rectoría en la UTP de Juan Guillermo Ángel Ramírez y en la dirección de la FCE el Licenciado Joaquín López Lobo, se informó en sesión del Consejo Directivo sobre la propuesta en la que la FCE venía trabajando, que tenía que ver con la “Universidad Abierta (Plan Extramuros)”, el cual se definió como un programa que pretendía, la formación de licenciados provenientes de otros municipios del departamento de Risaralda, y abrir la posibilidad de integración con otras universidades como las de Caldas y Quindío para llevar a cabo tal propósito²⁴⁶. La presentación de este proyecto generó dudas al interior del cuerpo colegiado: el profesor Jaime Hernández expresó su temor porque consideraba que dichos proyectos serían el reflejo de una política oficial de atacar la universidad pública y de desmejorar la calidad de la instrucción, llevándola de científica a artesanal, por lo que advirtió sumo cuidado en el estudio de esos proyectos y su consecuente aprobación²⁴⁷.

Tales apreciaciones fueron el reflejo de una universidad muy joven, en la que las políticas nacionales –ya fueran estrategias de integración o leyes orgánicas– eran de difícil aplicación en las provincias, pues no era una cuestión de acatar sino de ajustar en recursos económicos, epistemológicos y humanos, una tarea nada fácil, incluso en ocasiones fue una labor vista como perjudicial.

245 Un ejemplo de esto lo constituye Nelson Goyes Ortega (1945-2008) quien fue director del Taller de Escritores Mitograma del Área Cultural del Banco de la República, Pereira, 1984-1987; Cofundador Taller de Escritores Awuska, U. de Nariño/Pasto 1974-1977; Coordinador del V Congreso Nacional de Lingüística y Literatura en la U. de Nariño diciembre de 1976; Fundador y director del Taller Literario: Fermín López. Santa Rosa de Cabal, Risaralda; Directivo del IX Congreso Nacional de Lingüística, Literatura y Semiótica e en la U. de Nariño en diciembre 1976. Otra experiencia significativa a destacar fue la iniciativa de Virginia Aristizábal Parra y Amando Castiblanco Cardona, de crear la Revista Miradas de la FCE-UTP. Y la de Cecilia Caicedo quien ha realizado investigaciones sobre cultura regional las cuales han sido publicadas en los siguientes libros: La novela en el departamento de Nariño, Literatura risaraldense, Planeación alma de un proceso, Orígenes de la literatura colombiana: El Yurupary, Antología Poética del Yurupary. En narrativa publicó La ñata en su baúl. Este último traducido al húngaro y al alemán. Ha sido profesora en las Universidades de Nariño y Tecnológica de Pereira, Decano de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades. Directora de la Escuela de Filosofía y de Español y Comunicación Audiovisual de la U.T.P.

246 Acta No. 09, 6 de abril de 1974. Consejo Directivo UTP. AUTP.

247 Acta No. 09 de 1974. Consejo Directivo UTP. AUTP.

Esta modalidad de la Licenciatura abrió en el año de 1981 y estuvo en funcionamiento hasta el año de 1989, bajo la decanatura de la Licenciada en Matemáticas Ruth Rodríguez de Zuluaga. En conversación personal Aldemar Hurtado, uno de los egresados de este programa en el municipio de Belén de Umbría²⁴⁸, comentó que, en el programa participaron estudiantes de todo el departamento que en su mayoría eran docentes en ejercicio, lo cual estaba en correspondencia con las motivaciones de profesionalizar a los docentes –como se vio anteriormente, esto fue el detonante para la apertura de las nuevas áreas–. Esta situación puso en la superficie la importante labor de la existencia de una universidad en la región, pues fue de esta manera como se pudo subsanar esta necesidad de formación en los niveles avanzados, en los municipios del resto del departamento.

El plan Extramuros²⁴⁹ en Licenciatura en Ciencias Sociales fue una estrategia de formación que tuvo una amplia acogida. En su primer semestre contó con 75 estudiantes matriculados²⁵⁰, y su pensum era el mismo que regía para la Licenciatura en la universidad. Sin embargo, un reclamo constante que se le hacía a la Institución era el de “abrir el programa Extramuros en otras áreas”, ante lo cual no hubo respuesta²⁵¹. Frente al aspecto académico, las clases se impartían en jornada sabatinas, domingos, festivos, y en vacaciones. Este último detalle es una muestra del compromiso por parte de los estudiantes con la academia, y de los profesores de la FCE por garantizar esta formación.

248 Aldemar Hurtado, entrevista 12 de mayo de 2017.

249 El plan extramuros fue una política del Ministerio de Educación Nacional para garantizar el acceso a la educación superior de la población alejada de las ciudades, que estuvo presente también en la Universidad del Tolima y la Universidad de Antioquía. «20 años de un proyecto educativo regional», Universidad de Antioquia, acceso el 28 de junio de 2018, http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY4_C8IwEMW_iktHubPGqGNxEMTBQaT-NIkC6mlN-icW8dOb1kFcXB7vHb97PFCQg3LUc0mBvaMq5kLJ82q9SWeZwD1KITGTB7FYpt-v58YSwA_UfiA18bRqVgdLeBfsMkNe-DVQ9jKUEqftNF3-3Hz_oxPnAmqLcPx2bPxAfc-d12wN-mQR7y5GYtrYct_OLdDRQ31TxBoGVnmU!/. Sin embargo, esta estrategia no tuvo una política clara en la UTP, puesto que no hubo continuidad en la apertura de nuevas cohortes, de hecho, la responsabilidad de este programa en la FCE recayó sobre la iniciativa de los profesores y los decanos que lo impulsaban. Víctor Zuluaga, entrevista, 7 de junio de 2018.

250 «Boletín Estadístico 1981», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 24 de agosto de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

251 Hurtado, entrevista.

3.3. El Decreto 80 de 1980 y la necesidad de una reestructuración orgánica de la universidad

Luego de la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en los años 30, de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia en el año de 1963, la publicación del Plan Básico de 1968, de las fuertes protestas estudiantiles en los años de 1971, que demandaban una serie de garantías inspiradas en el “Manifiesto de Córdoba”²⁵², bajo el gobierno de Julio César Turbay Ayala, no hubo otra ley que pudiera regular en su conjunto el sistema de Educación Superior o postsecundaria hasta el año de 1980. Vale la pena señalar que, durante esta década, se empezó a percibir con más fuerza su función social y económica de la universidad colombiana, que no solo consistía en una forma de ascenso social, sino también en su papel en la selección de los individuos para su ubicación en un mercado de trabajo cada vez más complejo. Todo ello, en el marco de la diversificación continua del sistema educativo, tanto en sus programas académicos, como en las zonas geográficas de procedencia de la masa estudiantil, las modalidades: formal y no formal, las instituciones: técnicas, tecnológicas, pedagógicas, y por supuesto el sector: privado u oficial²⁵³.

En el estudio realizado por Lucio y Serrano, se describen cinco problemas básicos en el sistema de educación superior de la época a saber: Primero, que más allá de la heterogeneidad de instituciones de educación en el país, la diversificación de este tipo de entidades produjo atomismo y desorganización del sistema. Segundo, las apariciones de nuevas modalidades no universitarias de educación superior a la larga no se pudieron articular al sistema educativo. Tercero, que a pesar de la expansión del sistema este no fue capaz de responder a la amplia demanda saturada en gran medida por las capas populares y la creciente “clase media”. Cuarto, mientras el sector privado se regía por las leyes del mercado, el sector público sufría un evidente deterioro porque los recursos estatales eran deficientes para satisfacer sus necesidades. Quinto, y último, la reforma constitucional de 1968 ocasionó que las universidades tuvieran que registrarse bajo unos mecanismos que no se adaptaban al manejo de las instituciones académicas²⁵⁴.

De otro lado, se evidencia que no había claridad conceptual, ni normas claras

252 Ver: Gabriel David Samacá y Álvaro Acevedo Tarazona, «De la reforma de Córdoba al Cordobazo la Universidad Argentina, 1918-1969 y su impacto en Colombia», *Memorias* 8, n.º 15 (2011): 70-95.

253 Lucio y Serrano, *Tendencias y políticas Educativas*, 104.

254 Lucio y Serrano, *Tendencias y Políticas Estatales...*, 188.

que definieran qué era una universidad, cuáles eran sus requisitos mínimos para ser reconocida como tal, puesto que no había una caracterización entre lo que era una institución de educación superior y el perfil de aquellas otras instituciones de educación superior que no eran universidades. Fue bajo estas preguntas que el gobierno buscó establecer un marco normativo para todo el sistema de educación superior y dar unas pautas mínimas que reglamentaran a todas las instituciones y programas con una reforma universitaria en la década de 1980. La reforma educativa contemplaba un paquete de decretos entre los que se encontraban: el Decreto Ley 80 “por el cual se organizó el sistema de educación pos-secundaria”; el 81 “por el cual se reorganizó el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior”; y el 82 “por el cual se estableció el régimen orgánico de la Universidad Nacional de Colombia...”.

El objetivo central de la reforma –como ya se ha mencionado– fue definir los componentes y funciones del sistema de educación superior. Es así como en el Título I “Principios Generales”, además de los objetivos de la educación en su conjunto, aparecen definidos los conceptos de “libertad de cátedra” y, en contrapartida la “libertad de aprendizaje”²⁵⁵. Ahora bien, el aporte más contundente de esta reforma fue el Título II, en el que se definieron los componentes, objetivos y organización del sistema de educación superior, en el que se definieron cuatro modalidades de formación, y se reglamentaron sus títulos: 1) intermedia profesional; 2) tecnológica; 3) universitaria; y 4) formación avanzada. Con ello, se buscaba de cierta manera jerarquizar las instituciones de acuerdo a la formación que ofrecían, como también dar un impulso a una especie de ciclos, es decir, a un avance progresivo en la formación profesional, por ejemplo; el técnico profesional podía ingresar a un programa tecnológico y luego continuar su formación para obtener un título profesional o avanzado.

En lo que tenía que ver con la reestructuración del ICFES, en el Decreto 81²⁵⁶, se le otorgó la función exclusiva de *Fomento a la Educación*, a través de la realización de las pruebas que servían como criterio para el ingreso a la educación superior, pero también como medidor sobre el nivel de los estudiantes en relación a la formación secundaria, lo cual aportó ciertos elementos para la orientación de la opción profesional de los aspirantes. Esta nueva reglamentación Excluyó al ICFES

255 Decreto 80/1980, de 22 de enero, Por el cual se organiza el sistema de educación post- secundaria (Ministerio de Educación Nacional)

256 Decreto 81/1980, de 22 de enero, Por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (Diario Oficial, 35466, miércoles 27 de febrero de 1980).

de las funciones que realizaba anteriormente que tenían que ver con el control, inspección y vigilancia, como también de la función que tenía de consultoría y posterior aprobación de programas académicos en las Universidades, actividad que, a partir de ese momento quedó a cargo del Gobierno en específico del Ministro de Educación Nacional.

El Decreto Ley 80 de 1980 definió la educación avanzada como “el máximo nivel de la educación superior”²⁵⁷, la cual se orientó en dos direcciones: la especialización y la investigación. La primera tenía por objeto un perfeccionamiento en la misma profesión o en áreas afines; conducía al título de especialista, y con ello legitimó actividades de formación ya existentes en ciertas carreras tales como la medicina, el derecho y las ingenierías. Con la segunda, de tipo investigativo, se optó definitivamente por estructurar la carrera académica en tres niveles (grado, maestría, doctorado), a semejanza del modelo angloamericano (Bachelor, Master, Ph. D). Este aspecto es uno de los más importantes que contenía la reforma y, para académicos como María Teresa Uribe, esta reforma planteó al sistema educativo el reconocimiento institucional a la investigación, aunque este componente no se viera reflejado inmediatamente en el quehacer de las universidades, pues en sus dinámicas académicas las actividades de extensión y la investigación no tenían mayor espacio, y estaban inmersas en el desarrollo de la docencia, lo que también responde a la corta trayectoria que para entonces tenía la UTP y la FCE respectivamente. Ello muestra también un sistema universitario estatal disímil en las formas de tramitar estas medidas gubernamentales y el cómo juegan las tradiciones académicas para asumirlas.

Vale la pena resaltar que durante el gobierno de Turbay (1978-1982) se dictaron medidas de tipo represivo bajo el “Estatuto de Seguridad”, que afectó no solo a la guerrilla rural sino también a muchos sectores de intelectuales y estudiantiles, por lo que fue común que al comienzo de esta década muchas universidades estuvieran cerradas debido a los problemas de orden público que suscitaron las reformas educativas y sociales²⁵⁸, como en el caso de la Universidad de Antioquia en la que

(...) la emisión del decreto coincidió con uno de los cierres más largos del periodo –que se prolongó casi por un año desde mediados de 1980 hasta bien entrado 1981– lapso durante el cual las directivas de la época se dedicaron

257 Decreto 80/1980, 2.

258 Mauricio Archila, *Idas y Venidas...*, 313.

a convertir en normas los principios tutelares del decreto 80 de 1980²⁵⁹.

Sin duda, la promulgación de este decreto fue un precedente para la organización del sistema de educación superior, de sus principios misionales (investigación, extensión y docencia), el marco de un deseo fundamental por modernizar la educación superior en el país.

3.4. La Maestría en Comunicación Educativa (1986): el primer posgrado de la FCE

Fue en el marco de esta nueva legislación, en el que se le dio apertura, en la decanatura de Ruth Rodríguez de Zuluaga en 1986, a la primera maestría en la Facultad de Ciencias de la Educación, que respondió a la necesidad de profesionalizar en un nivel superior los licenciados que egresaban de la FCE y de otras carreras afines de la ciudad y del resto del país. La puesta en marcha de la Maestría en Comunicación Educativa, se centró en la exploración, potencialización y debate de la relación entre la comunicación y la educación, conocida en otras latitudes como educomunicación, o comunicación educativa²⁶⁰.

259 Uribe, *La Universidad de Antioquia...*, 683.

260 Existen tres grandes “escuelas”, “perspectivas” o “enfoques” de esta relación dual entre la comunicación y la educación. En España, por ejemplo, con la creación del Gabinete de Comunicación y Educación en la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Autònoma de Barcelona, en 1994, se impulsó el fomento de la investigación situada en un punto de convergencia entre estas dos disciplinas (la educación y la comunicación), a partir de las temáticas que ha dominado el Gabinete: televisión educativa, educación en medios, desarrollo y gestión de proyectos educativos, multimedia educativos y alfabetización cinematográfica. En Estados Unidos, por su parte, la *media education* (conocida también como *media studies*, *visual literacy*, *technology education*, *critical viewing*, o la más conocida, *media literacy*) proponía inicialmente que era necesario apreciar y analizar trabajos literarios, siendo capaz también de comunicarse de manera efectiva por medio de la escritura. James A. Brown, «Media Literacy Perspectives» *Journal of communication* 48, n.º 1 (1998): 44-57. Espectro que se amplió hasta lo que se plantea actualmente: leer y analizar críticamente los lenguajes de los diversos medios. En Brasil, este campo es conocido como educomunicación, y se perfila como un proyecto que parte de los planteamientos de la pedagogía crítica de Paulo Freire, específicamente de la alfabetización, y que se propone formar una ciudadanía activa y participativa en las distintas esferas de la sociedad. Este caso resulta excepcional, puesto que desde hace muchos años cuenta con el apoyo estatal en ciudades como São Paulo, por lo que llegó a incursionar en las políticas públicas como un proyecto que apuntó al ejercicio de “(...) la libertad de expresión, mediante el acceso y la inserción crítica y autónoma de los sujetos y sus comunidades en la sociedad de la comunicación, teniendo como meta la práctica ciudadana en todos los campos de la intervención humana en la realidad social. Ismar De Oliveira, «Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos» *Nómadas* n.º 30 (2009), 202. Por último, en países como México y Colombia, la comunicación educativa ha posibilitado, por un lado, formar en la lectura crítica de los medios, sus formatos y sus discursos, y,

La docente jubilada Amanda Castiblanco Cardona²⁶¹, comentó que ella y un grupo de docentes de la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, en el que se encontraban sus compañeros Ligia Méndez y Fernando Maldonado²⁶², y otros docentes como Bernardo Villada, Virginia Aristizábal y Maritza López de la Roche (quien, como expresó Amanda, “vino del Cauca a fortalecer el área de Recursos Informáticos y Educativos de la Universidad”), empezaron a notar ciertas inconsistencias y vacíos epistemológicos en el desarrollo de algunas asignaturas del plan de estudios del programa de la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, en especial en las áreas de la comunicación.

Entre las razones que dio la profesora Castiblanco en relación con la inconformidad antes expresada, es que el programa estaba estructurado de la siguiente manera:

Teoría de la comunicación [de manera] muy incipiente, algunas asignaturas de medios, y unos proyectos que se hacían integrando las demás áreas con un proyecto audiovisual, donde confluía interdisciplinariamente lo que había en lingüística, literatura, y lo que pasaba por allí [por las asignaturas de comunicación]. (...) El profesor del área de comunicación se desvanecía un poco”.²⁶³

Por tal motivo, la citada profesora cuenta que varios docentes decidieron formar un grupo de estudio que abordara aspectos más semióticos que técnicos de la producción audiovisual del cine y la televisión, por ejemplo, y algunos desarrollos teóricos que se venfangando en el ámbito latinoamericano y mundial en el campo de la comunicación.

Así pues, dentro de ese grupo de estudio empezaron a surgir, más que claridades, nuevas inquietudes en torno a lo que planteaban académicos e intelectuales como Armando Silva Téllez, Jesús-Martín Barbero y Néstor García Canclini en relación

por el otro, fomentar el desarrollo de estudios e investigaciones sobre los procesos de recepción -o interacción- de los sujetos.

261 Amanda Castiblanco Cardona, entrevista 24 de agosto de 2011.

262 Según Amanda Castiblanco, ella y los docentes Ligia Méndez, Virginia Aristizábal y Fernando Maldonado, pertenecían al Cineclub Universitario de la Caja de Compensación Familiar, Comfamiliar Risaralda. Quizás esta adscripción a este escenario haya contribuido de alguna manera a agudizar la mirada de los profesores, en cuanto a los enfoques y desarrollos epistemológicos bajo los que se estaban orientando las cátedras de la Licenciatura, y aquellos que se estaban desconociendo u omitiendo.

263 Amanda Castiblanco Cardona, entrevista.

con los paradigmas de las teorías de la comunicación (funcionalistas, estructuralistas, sistémicas, etc.), los aportes de la Escuela de Frankfurt, así como los imaginarios urbanos y colectivos, y la hibridación cultural, respectivamente²⁶⁴, Omar Rincón, Germán Rey y Sonia Muñoz en el campo del análisis crítico de los lenguajes y discursos de la televisión en Colombia, e incluso frente a los estudios de la Escuela de Altos Estudios de París en Francia, y del Centro de Estudios Culturales de Birmingham en Inglaterra.

Al respecto, Fernando Maldonado mencionó que, con el apoyo del Área Cultural de la Biblioteca del Banco de la República en Pereira, -en cabeza de su directora Alba Lucía Jaramillo, se inició un ciclo de seminarios en torno a los temas que estudiaba el grupo de docentes de la Licenciatura. Dichos seminarios, coordinados por los profesores y financiados por el Banco de la República, contaron con la participación -según el docente Maldonado- de personajes como Armando Silva Téllez, Jesús-Martín Barbero, y miembros del Centro de Producción de Televisión (CENPRO TV) Corporación Social para las Comunicaciones, el cual surge con el objetivo de “producir y programar espacios de televisión que mediante el esparcimiento, la generación de opinión y la invitación al diálogo; contribuyera a formar ciudadanos socialmente autónomos y democráticos”²⁶⁵, como también a mejorar la calidad de los contenidos televisivos del país por medio de nuevas temáticas y estrategias comunicativas.

Tales inquietudes y procesos académicos alternos al desarrollo de las asignaturas de la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, llevaron a estos profesores a proponer -con el apoyo de Jesús-Martín Barbero, Omar Rincón y Armando Silva Téllez, por mencionar a quienes recuerda Amanda Castiblanco- el proyecto de la Maestría en Comunicación Educativa ante el Consejo Superior de la Universidad.

Después de haber visitado universidades como la Universidad del Valle en Cali, y la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá, Amanda Castiblanco, Ligia Méndez y Fernando Maldonado, se dieron cuenta que en ninguna institución de educación superior en Colombia existían programas de posgrado en el campo de la comunicación y la educación. Al respecto, la profesora Castiblanco menciona que Jesús-Martín Barbero enfocaba, en la Universidad del Valle, la relación entre la comunicación y la cultura, y el padre Joaquín Sánchez, en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, entre la comunicación y el periodismo, y como

264 Ver: Erick Torrico Villanueva, *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004).

265 Rocío F. de Díaz del Castillo, «Cenpro Televisión: El encanto de hacer televisión en grande», *Revista Javeriana* n.º 629 (1964):347-350.

ella contó, no tenían interés en consolidar una maestría en comunicación, y menos en incursionar en la relación de esta con la educación. De este modo, los profesores de la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual llegaron a la conclusión de que en el campo multidisciplinario de la comunicación y la educación era un ámbito que aún no estaba explorado académicamente por lo que ellos decidieron materializarlo bajo la figura de un posgrado²⁶⁶.

Así fue como el día 22 de julio de 1985, el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira –en cabeza de su entonces rector Gabriel Jaime Cardona– aprobó el proyecto de Maestría en Comunicación Educativa, presentado por este grupo de docentes de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual, y avalado por Decana de la FCE Ruth Rodríguez de Zuluaga, quien estaba convencida de que ese posgrado (el primero para la Facultad) posicionaría esta instancia académica a nivel institucional, regional e incluso nacional. Fue poco más de un año después, que la licencia de funcionamiento para la maestría sería dada por el ICFES, exactamente el 27 de noviembre de 1986, mediante el Acuerdo 228, finalizando el proceso “legal” de institucionalización con la aprobación, por parte del Consejo Superior –mediante el acuerdo 00027 del día 21 de diciembre de 1986–, del plan de estudios de la Maestría, que constaba de “(...) 1247 ULAS, 8 asignaturas y 5 áreas”²⁶⁷, y su primer comité curricular–según el testimonio de Amanda Castiblanco– estuvo conformado por Armando Silva Téllez, Jesús-Martín Barbero, Aurora Giraldo (de la Universidad de Antioquia), y por el director del centro de Informática y Sistemas de la Universidad de los Andes –cuyo nombre no fue posible recuperar–.

Al año siguiente de haberse aprobado este proyecto y por recomendación de la Decana Ruth Rodríguez, el profesor Fernando Maldonado Delgado y la profesora Amanda Castiblanco Cardona se presentaron a la convocatoria de Becas *Fullbright-LASPAU*, para realizar sus estudios de máster en Estados Unidos: el profesor Maldonado en el programa de Comunicación Audiovisual en el Estado de Indiana, y la profesora Castiblanco en Comunicación para el Desarrollo, en el Estado de Iowa. Este hecho significó un aporte fundamental para el fortalecimiento de los procesos académicos de la Maestría y la FCE, puesto que el programa de becas Fullbright-Laspaú promovía la cooperación internacional para el avance de la cultura y la educación, en Estados Unidos y los otros países del mundo beneficiarios de este programa²⁶⁸.

266 Edelberto Arias García, et. al., «Hacia la construcción de la identidad profesional del educador que reclama la sociedad colombiana» (documento de trabajo, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1991).

267 Arias García, «Hacia la construcción de la identidad profesional...»

268 Fullbright Colombia, «Una mirada al programa Fullbright: 60 años de historia» (Informe, Full-



Fotografía 11. Amanda Castiblanco Cardona y Fernando Maldonado Delgado. Fotografías tomadas por el grupo de investigación, durante las entrevistas

A partir de su regreso, en 1992, Amanda Castiblanco fue nombrada directora de la Maestría en Comunicación Educativa. En ese tiempo se inició el primer proceso de acreditación de calidad de la Maestría, la cual estaba a punto de cerrarse porque el ICFES –según la docente– no conocía cómo era el proceso de formación de los profesionales que incursionaban en los estudios de la comunicación y la educación. En este sentido, a los pares de acreditación –quienes llegaron de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Industrial de Santander, y de la Universidad de Caldas– se les argumentó que el campo de estudios llevaba pocos años de su consolidación en la Facultad, la Universidad y el país, y se dejó constancia del importante recorrido que se había empezado a transitar en términos epistemológicos, académicos e investigativos, con la presentación del primer libro del Grupo de Investigación en Comunicación y Ciudad, llamado *Imaginario femenino y ciudad: Pereira y su evocación de mujer* (1999), y de una compilación de las tesis que se habían desarrollado hasta el momento, denominada *Modos de ver: los sentidos de la comunicación educativa* (2002).

bright Colombia, 2016), 3.

En “Imaginario femenino y ciudad”, los profesores Olga Lucía Bedoya, Amanda Castiblanco, Fernando Maldonado, Gustavo Patiño y Víctor Zuluaga, consignaron los resultados de un proceso de investigación sobre los usos, las evocaciones y la participación de la ciudadanía de los distintos estratos socioeconómicos de Pereira²⁶⁹, pesquisa que, según los autores, estaba en consonancia con las políticas de la UTP en materia de la administración y el fomento de la investigación²⁷⁰. Asimismo, en el libro se evidencia la importancia de los aportes teóricos de investigadores como Armando Silva Téllez –autor del prólogo–, Gilberto Bello, Gilberto Eduardo Gutiérrez, Jesús Martín Barbero, Germán Muñoz, Sonia Muñoz y Omar Rincón, quienes para la época hablaban de las nuevas formas de habitar y percibir la ciudad, de las nuevas configuraciones de la ciudadanía en relación con las mediaciones culturales y simbólicas en las interacciones sociales, de las nuevas narrativas y teorías de la comunicación, entre otras reflexiones que contribuyeron a la institucionalización y posterior consolidación y desarrollo de la Maestría en Comunicación Educativa, y de sus respectivos procesos académicos e investigativos²⁷¹.

En esa misma línea, Amanda Castiblanco y Olga Lucía Bedoya, autoras de “Modos de ver”, se centraron en determinar el grado de construcción del concepto de comunicación educativa logrado en los trabajos de grado realizados por los egresados de la maestría entre los años 1990 y 2002. Las profesoras infirieron que las tesis vinculaban el reconocimiento de las formas de ser ciudadano con los múltiples sentidos de la comunicación educativa, aspectos que se configuraron a partir de procesos de construcción simbólica de distintas formas, bajo las que se expresa la cultura. Finalmente, concluyeron lo siguiente:

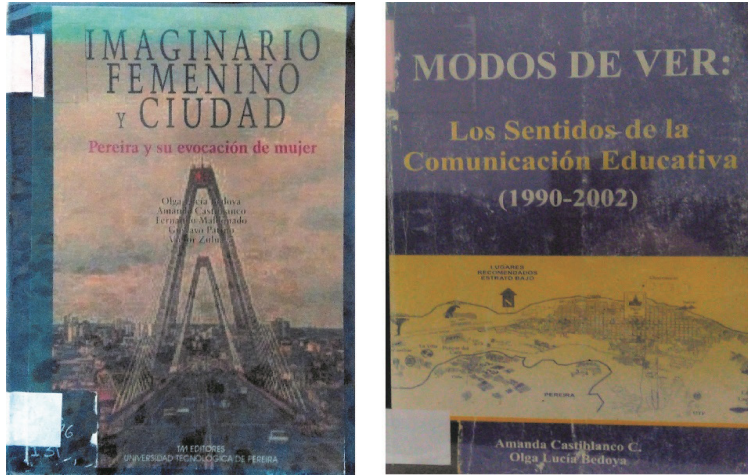
El campo de la Comunicación Educativa, mirado desde la diversidad de trabajos y preguntas desde donde se le interpela, es un potenciador de la acción y extensión del territorio, en particular de lo educativo. Campo al cual se le asocia en este caso menos con particularidades disciplinarias y

269 Olga Lucía Bedoya et al., *Imaginario femenino y ciudad: Pereira y su evocación de mujer* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1999), xv.

270 Hasta finales de la década de los años noventa, la investigación y la extensión en la UTP estaban reglamentadas mediante el Acuerdo 22 del 5 de diciembre de 1984, expedido por el Consejo Superior. Esta normatividad fijó los criterios de promoción de la investigación y la extensión en la universidad, y especificó las funciones que al respecto debía cumplir el Centro de Investigaciones y Extensión, dependencia de la Vicerrectoría Académica, todo ello, en consonancia con las directrices emanadas por el Decreto Ley 80 de 1980.

271 Bedoya et al., *Imaginario femenino y ciudad...*

contenidos y más con la validación desde la investigación de escenarios urbanos, mediáticos y de procesos de intercambio de sentido, como reconocimiento a los lugares desde donde se está formando y ejerciendo la ciudadanía. El reconocimiento de las prácticas múltiples y fractales, procura la formación de y para el ejercicio de ciudadanos críticos, creativos y capaces de asumir la autonomía²⁷².



Fotografía 12. Producción académica en los inicios de la Maestría en Comunicación Educativa. Los ejemplares se encuentran en el catálogo de la Biblioteca Jorge Roa Martínez de la UTP

Estas reflexiones fueron fundamentales tanto para este primer proceso de acreditación que se emprendió con la dirección de la Maestría en cabeza de Amanda Castiblanco, así como para el fortalecimiento de las investigaciones que desde la fecha se han venido realizando mediante los proyectos de grado de los maestrandos y las investigaciones del grupo de Ciudad y Comunicación. Adicionalmente, cabe mencionar que en la consolidación e institucionalización de este campo de estudios en la Facultad hubo dos momentos que vale la pena revisar. En un primer momento, en noviembre de 1992, el profesor Fernando Maldonado presentó ante el Consejo de Facultad una propuesta de pregrado en Comunicación Educativa, el cual estaba fundamentado en un proyecto educativo que él y Alberto Henao Campuzano desarrollaron con el Ingenio Riopaila S.A., denominado “Plan para recuperar y compartir información

272 Amanda Castiblanco y Olga Lucía Bedoya, *Modos de ver: los sentidos de la comunicación educativa (1990-2002)* (Pereira: Editorial Papiro, 2002), 141-142.

tecnológica de sus divisiones industrial y de maquinaria”²⁷³, y que estaba estructurado bajo la figura de procesos de alfabetización y capacitación básica (con la asesoría del Servicio Nacional de Aprendizaje SENA), y especializada (con el apoyo de la Universidad Tecnológica de Pereira) en la utilización de herramientas tecnológicas. Así, mediante un ejercicio posterior de reflexión sobre la realización de dichos procesos de capacitación, se encontraron los insumos para consolidar este proyecto de pregrado a partir de los ejes articuladores de la didáctica de los recursos educativos, y del uso alternativo de los medios de comunicación, ambos inscritos en la tríada Comunicación-Tecnología-Educación²⁷⁴. En efecto, el proyecto presentado por el profesor Maldonado fue avalado por el Consejo de Facultad y por el entonces Decano Geudiel Peláez, lo cual se constata en el memorando N° 088568 del 20 de agosto de 1993, enviado por el Decano al Vicerrector Académico, con copia al Rector Javier Arroyave:

Comedidamente le solicito incluir en el orden del día del Consejo Académico que se realizará el próximo 25 de agosto, la continuación de la presentación de los Proyectos de la Facultad de Educación.

Estos proyectos son:

- Licenciatura en Educación Especial [escrito a mano alzada aparece “Desarrollo Cognoscitivo”].
- Licenciatura en Comunicación Educativa.
- Reforma académica de las Licenciaturas que actualmente ofrece la Facultad²⁷⁵.

Sin embargo, la propuesta del nuevo programa académico no fue aprobada por el Consejo Superior de la Universidad. Según contó el docente en entrevista personal, la respuesta que llegó a la Facultad, en 1994, fue que los recursos (físicos, económicos, y de talento humano) destinados para esta dependencia académica se debían invertir en los programas ya existentes (Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Áreas Técnicas, y Maestría en Comunicación Educativa)²⁷⁶.

273 Fernando Maldonado Delgado, «Pregrado en Comunicación Educativa- anteproyecto» (Proyecto de programa académico, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, noviembre de 1992)

274 Maldonado Delgado, entrevista.

275 Maldonado Delgado. «Pregrado en Comunicación Educativa...».

276 Maldonado Delgado, entrevista.

En un segundo momento, años más tarde, y con las modificaciones estructurales dentro de la FCE –de las que se hablará en el siguiente capítulo–, un nuevo rector, el ingeniero Luis Enrique Arango Jiménez, le permitió al profesor Fernando Maldonado trabajar de la mano de Ricaurte Murillo en la construcción de un nuevo programa: la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, la que, en conjunto con la Licenciatura en Español y Literatura –en cuya construcción se encontraba trabajando el profesor César Valencia Solanilla–, entraría a reemplazar la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual. El principal argumento para esta fragmentación radicaba en que este programa académico contaba con dos campos de estudio diferentes: el español, por un lado, y la comunicación audiovisual por el otro, con los cuales aún persistían diferencias epistemológicas entre los docentes de la Escuela, además de que los egresados de la licenciatura –que ya estaban saturando el entorno local y regional– no estaban adquiriendo una formación fuerte en cada una de las dos áreas²⁷⁷. Estas dos experiencias de formulación de dos programas de pregrado dan cuenta de las repercusiones que la Maestría en Comunicación Educativa ha tenido en las licenciaturas de la FCE.

Las líneas de investigación con las que nació la Maestría –y que han persistido hasta la fecha–, son: 1) la comunicación en los medios, 2) la educación en la comunicación, desde la escuela, y 3) la relación de los procesos educativos y de transformación cultural en la región²⁷⁸. Estas fueron pensadas desde el momento en que se inició la construcción del posgrado, y que se oficializaron con el primer proceso de acreditación de calidad, del que se habló anteriormente.

A partir de allí se gestó el primer grupo de investigación de la Maestría, e incluso de la Facultad: el Grupo de Investigación en Comunicación educativa, cuya labor se viene desarrollando desde que nació el posgrado, pero solo hasta 1997 pudo constituirse formalmente ante el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Investigación (CteI), Colciencias²⁷⁹.

277 Maldonado Delgado, entrevista.

278 Castiblanco Cardona, entrevista.

279 El Grupo de Investigación en Comunicación Educativa está constituido formalmente desde 1997-8, como de Categoría B ante Colciencias, y su investigadora líder es la Dra. Olga Lucía Bedoya. Entre sus objetivos se encuentran

“1) Plantear un enfoque no instrumental de la comunicación educativa, que haga de este campo un espacio de reflexión y experimentación permanente. 2) Propiciar un acercamiento cuidadoso al conjunto de problemas que puedan ser pensados al relacionar los campos de la comunicación y la educación. 3) Involucrar a estudiantes, profesores, comunicadores, en el estudio de problemáticas inherentes al campo. 4) Ofrecer un panorama de los problemas que permite pensar la articulación entre comunicación

En términos generales, este grupo ha contribuido a la consolidación de una comunidad académica alrededor de la relación sinérgica entre la comunicación y la educación, impulsando procesos investigativos y de gestión de proyectos, lo cual ha desembocado en una apuesta por la construcción epistemológica de su campo de estudio, lo que puede evidenciarse en las distintas publicaciones entre libros, artículos e informes de investigación. Es necesario resaltar la creación de la revista “Miradas” en 1992, que en palabras del entonces rector de la UTP, Ing. Ricardo Orozco, representó un punto de partida y al mismo tiempo un resultado palpable de las indagaciones y preocupaciones del equipo de profesores que le dieron vida a la Maestría en Comunicación Educativa seis años antes²⁸⁰, y que eran conscientes de la importancia que tenía la publicación de una revista académica como plataforma para la difusión de los trabajos de docentes, estudiantes y egresados, en los campos interdisciplinarios de la comunicación, la educación y la cultura²⁸¹.

En consecuencia, la publicación relativamente periódica del grupo de investigación en Comunicación Educativa se puede relacionar directamente, en términos de que la producción e intercambio del conocimiento –como una de las características de las comunidades académicas o científicas–, son dos elementos que contribuyen a consolidar los procesos académicos e investigativos de las disciplinas y, en un tono más específico, los programas de posgrado de las universidades²⁸².

En conclusión, siendo un posgrado enmarcado en una relación interdisciplinar que ha sido poco clara para entidades como el ICFES, o hasta para las mismas universidades, la Maestría en Comunicación Educativa ha sorteado con relativo éxito su respectivo proceso de institucionalización, hasta llegar al punto de tener para el segundo semestre del 2017, un total de 86 matriculados, entre la cohorte de

y educación como espacio para el desarrollo de estrategias para una pedagogía de la comunicación. 5) Involucrar el reconocimiento de las formas de pensar, usar, y transformar la ciudad por los habitantes, desde las relaciones y los sentidos que asume la comunicación educativa, trabajando desde las teorías de la recepción, como reconocimiento a través del ejercicio de la investigación de la otredad, para fines de propuestas constitutivas de los proyectos de educación ciudadana y de una ciudad educadora” (Información consultada en el GrupLaC (Colciencias) del grupo de investigación: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000002562>).

280 Ricardo Orozco, «Presentación», *Revista Miradas* 1, n.º 1 (1992).

281 Amanda Castiblanco Cardona y Virginia Aristizábal de Ospina, «Introducción», *Revista Miradas* 1, n. 1 (1992): 4.

282 Lidia Girola y Gina Zabudovsky «La teoría sociológica en México en la década de los ochenta» *Revista Sociológica* 6 n.º 15 (1991).

investigación ofertada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP, y las cohortes de extensión en Medellín y Bogotá²⁸³.

Finalmente, es necesario analizar que tanto qué tanto ha avanzado epistemológicamente el campo de la comunicación educativa en la universidad, la región y el país, en relación con otras latitudes, o cuál ha sido el grado de cohesión que ha construido la Maestría en Comunicación Educativa alrededor del desarrollo de este campo –tanto epistemológica y académicamente, como también en la práctica–; y plantear otros interrogantes similares que constituyan investigaciones posteriores.

3.5. El fin de la guerra fría y su incidencia en la FCE

Desde la década de los años setenta tenían presencia en la Universidad Tecnológica de Pereira algunas de las principales organizaciones políticas de izquierda del país, en este caso, el Partido Comunista Colombiano (PCC) de corte marxista-leninista, el Movimiento Obrero Independiente Revolucionario (MOIR) de tendencia marxista-leninista-maoísta-estalinista, además del Partido Comunista Marxista Leninista (PCM-L) cuya cabeza visible en la universidad era Fabiola Calvo, quien representaba el ala política del Ejército Popular de Liberación, y los denominados grupos “trotskistas”. Cabe señalar que varios profesores que conformaban la planta docente de la UTP, se encontraban agremiados desde el año de 1973 en la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU)²⁸⁴. Sin embargo, aunque había objetivos comunes como la defensa de la educación pública, para estas organizaciones fue también imprescindible que sus corporaciones fueran quienes lideraran los procesos políticos y administrativos de la universidad, pues se pensaba que, si se tenía el control de la institución, la lucha del poder con el Estado se desarrollaría de manera frontal.

Habían aparecido los primeros brotes de inconformidad estudiantil en la década de los años sesenta por motivos presupuestales; la expulsión de los profesores estadounidenses de la agencia Cuerpos de Paz en 1969; y el aprovechamiento en lo local del gran paro nacional conocido como Programa

283 «Matrícula total Posgrado», UTP, Administración de la Información Estratégica, acceso 28 de febrero 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/>

284 Acta No. 1 del 14 de septiembre de 1973. Mediante la cual se conforma en la Universidad Tecnológica de Pereira, la seccional de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU). Archivo de ASPU-Risaralda.

Mínimo de los Estudiantes Colombianos en 1971²⁸⁵.

Fue en este contexto conflictivo, de constante movilización estudiantil y profesoral de finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, que empezó a ser significativo el papel de ASPU en la UTP. Al respecto se debe resaltar que las personas de esta época en términos ideológicos

(...) se alinderaban radicalmente a uno y a otro lado del espectro. No había lugar a posturas intermedias. Varios de ellos venían de universidades que fueron muy combativas en los años sesenta, caso Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali, Universidad de Antioquia, en donde fueron testigos directos de estas luchas. También cabe mencionar que algunos docentes tuvieron la oportunidad de viajar hasta Cuba o a la extinta URSS, particularmente a la Universidad de Lumumba²⁸⁶.

De esta manera, se configuraron estos dos discursos polarizantes dentro del profesorado y del movimiento estudiantil en general. Cuentan algunos profesores jubilados que había fuertes tensiones en el ambiente universitario. Al respecto comentó Alba Lucía Domínguez Ocampo que:

Estaba el grupo MOIR, estaban los que llegaron de Rusia, que eran los comunistas de esa época, estaban los socialistas como Óscar Arango. Muchos grupos que estaban discutiendo no solamente la realidad del país sino mundial. Eso fue generando la polarización entre los diferentes grupos, o sea en esa época había mucha libertad de pensamiento en la universidad, había mucha discusión con argumentos y conocimiento de lo que se hablaba, y uno se tenía que identificar ya sea de un lado o del otro²⁸⁷.

Esta es una idea que ha guardado coherencia con lo relatado por Víctor Zuluaga en su libro “Memorias de un ejercicio docente”, en el que comenta la situación que

285 Jhon Jaime Correa, Anderson Paul Gil y Adriana Delgado, Movilización y protesta estudiantil y profesoral en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), 1961-2011. En Álvaro Acevedo Tarazona, Sergio Arturo Sánchez Parra y Gabriel David Samacá Alonso. *¡A estudiar, a luchar! Movimientos Estudiantiles en Colombia y México Siglos XX y XXI*. (México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2014), 231-232.

286 Víctor Zuluaga, entrevista, abril de 2017.

287 Alba Lucía Domínguez Ocampo, entrevista, octubre de 2015.

tuvo lugar con las elecciones para decano de la FCE, en el año de 1977, a las que él fue postulado, por lo que quedó como contrincante de los candidatos del PCC. Para sorpresa de muchos, Víctor Zuluaga fue elegido como decano de la FCE, logro que no hubiera sido posible sin la ayuda de otros sectores de izquierda diferentes al Partido Comunista, como la Unión Revolucionaria Socialista, que también fue una fuerza que componía el escenario político universitario. En particular la respuesta de algunos de los profesores de la FCE que militaban en el PCC, como Stella Brand y Pablo Prado, fue realizar un mitin en el Edificio Administrativo para mostrar su descontento con la elección²⁸⁸.

Terminada la hora de votación se procedió al conteo de los votos con las urnas de Matemáticas y Español: la sumatoria de las dos me daba una buena ventaja, pero quedaba faltando la de Sociales, y según la expresión de Stella Brand, en esa urna me “barrerían”. Pero, ¡sorpresa!, de los votos que ellos daban por sentado que eran para Pablo, resultaron respaldando mi nombre. Y después del conteo, gané por una ventaja de treinta o cuarenta votos. La indignación y la rabia de Pablo y Stella fue impresionante: se ubicaron debajo del edificio de la antigua Biblioteca y principiaron a gritar a todo pulmón: “¡abajo el Decano javeriano!”²⁸⁹.

Para el mes de julio del mismo año, se registraron fuertes disturbios que alteraron el orden público hechos registrados bajo la rectoría de Juan Guillermo Ángel, entre otros motivos por el pésimo servicio en el restaurante universitario²⁹⁰, en medio de esta huelga el rector decidió expulsar a algunos líderes estudiantiles, y posteriormente profesoraes²⁹¹, que además eran líderes del MOIR, lo que empeoró el ambiente en la UTP. En consecuencia Juan Guillermo Ángel presentó su renuncia al cargo, y el Ministerio de Educación Nacional decidió nombrar provisionalmente al docente Guillermo Guzmán (1977-1979)²⁹². A causa de esta problemática la universidad estuvo cerrada alrededor de 4 meses ante lo cual la prensa local informó con detalle toda la situación que vivía la UTP, desde la expulsión de docentes y estudiantes, hasta las fechas tentativas de re-apertura de la universidad, asuntos en los que no

288 Víctor Zuluaga, *Memorias de un Ejercicio Docente* (Pereira: Impresión Súper Copias, 1998).

289 Zuluaga, *Memorias...*, 35-36.

290 Víctor Zuluaga, *Misión Cumplida* (Pereira: Gráficas Buda S.A.S, 2016), 35-36.

291 Decreto 1678/1977. Por el cual se dicta medidas relacionadas con el restablecimiento del orden público.

292 Zuluaga, *Misión Cumplida*, 35.

mostraba imparcialidad, sino que al contrario ofrecía abiertamente una posición ante los hechos registrados por parte del movimiento estudiantil y profesoral de la UTP.

(...) luego del análisis de los hechos que conllevaron al cierre de la Tecnológica, iniciando por el aumento de dos pesos en la alimentación a los estudiantes, lo que fue aprovechado por grupos de izquierda para adelantar la campaña en el centro académico. (...) analizó que la universidad se había convertido en un campo de batalla política, pues en todo momento se trataba de determinar qué grupo se tomaba el poder para llevar a cabo las finalidades políticas²⁹³.



Fotografía 13. La universidad no puede ser un campo de batallas políticas. Fuente: La Tarde, septiembre 6 de 1977

A nivel nacional el año de 1977 es muy recordado en el contexto de las luchas sociales por el desarrollo del Paro Cívico Nacional durante la presidencia de Alfonso López Michelsen. Esta jornada contó con la participación de casi todas las fuerzas de izquierda, y logró anquilosar la actividad de grandes ciudades a pesar de

293 Gerardo Betancourt, «La Universidad no puede ser un campo de batallas políticas» Periódico La Tarde, 6 de septiembre de 1977.

la militarización por orden del gobierno nacional²⁹⁴.

Se debe agregar que el periodo comprendido entre 1980-1990 en todo el territorio colombiano, estuvo marcado por un ascenso en las luchas sociales, especialmente hasta 1987, año en que se evidenció un descenso considerable²⁹⁵. El escenario político estuvo configurado por una amalgama de actores (trabajadores, campesinos y estudiantes): la década del ochenta inició con el protagonismo de los estudiantes universitarios, quienes por medio de tomas de las instituciones y a las emisoras, denunciaban tanto las violaciones a los derechos humanos de las que eran víctimas, como también realizaban las tradicionales demandas sobre el presupuesto que subsanaría las necesidades de los claustros. En julio del mismo año se registraron fuertes protestas, especialmente en la Universidad de Antioquia durante la visita de George Bush al país²⁹⁶. Y en los años posteriores denunciaron la desaparición continua de sus miembros, lo cual no fue una situación exclusiva del sector estudiantil. Se destacaron también las marchas y protestas por parte de otros sectores como los campesinos, industriales (Cicolac, Intercor) e indígenas.

Para el año de 1987 en Colombia se desató la violencia contra los dirigentes sociales y políticos situación que se conoció como “la guerra sucia”²⁹⁷, a lo que los sectores afectados intentaron responder con movilizaciones de denuncia. Una institución que resultó afectada en gran medida por la acción del sicariato fue la Universidad de Antioquia, en donde estos cobraron la vida de muchos dirigentes sociales en especial del médico Héctor Abad Gómez²⁹⁸. En octubre del mismo año cayó a manos

294 Archila Neira, *Idas y Venidas...*, 146.

295 Archila Neira, *Idas y Venidas...*, 149.

296 Archila Neira, *Idas y Venidas...*, 150

297 Archila Neira, *Idas y Venidas...*, 155.

298 Médico salubrista antioqueño (Jericó, 1921 - Medellín, 1987). Investigador en ciencias de la salud, a Héctor Abad Gómez se le identifica en Colombia como defensor de los derechos humanos. Político, demócrata integral, periodista, escritor y ensayista, profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, muchas veces Abad Gómez se expresó también como sociólogo y antropólogo. Hijo de Antonio J. Abad Mesa y Eva Gómez, se graduó de médico en la Universidad de Antioquia, en 1947, y obtuvo en 1948 el master en Salud Pública de la Universidad de Minnesota. Desde joven se dedicó a la educación, prevención y atención primaria en salud, especialmente entre los sectores populares; sus opiniones en asuntos de salud pública fueron algunas veces integradas en los programas de gobierno. Fue secretario de Salud Pública de Antioquia, del municipio de Medellín, oficial médico de la Oficina Sanitaria Panamericana en Washington (1950), asesor de la Organización Mundial de la Salud para Perú, México, Cuba, Haití y República Dominicana (1954-1956) y de los Ministerios de Salud de Indonesia y Filipinas; diputado a la Asamblea de Antioquia y representante a la Cámara. Ver: «Héctor Abad Gómez», Banco de la República, acceso 08 de Julio de 2018, <http://>

criminales el candidato presidencial de la Unión Patriótica²⁹⁹ Jaime Pardo Leal, hecho que desembocó en un gran luto nacional. A partir de allí el centro de atención fue el conflicto armado y las múltiples violencias a manos de la mafia, que detonó con el asesinato de Luis Carlos Galán, y la guerra que declaró el presidente Virgilio Barco al narcotráfico lo que empezó a agitar la necesidad de una reforma política radical³⁰⁰. Aunque el ambiente político era bastante turbio el movimiento estudiantil apoyó de forma decidida la reforma constitucional, mientras el recrudecimiento de la violencia reducía considerablemente las luchas sociales y a sus miembros.

Así mismo, durante las décadas de los años setenta y ochenta, la FCE fue bastante activa a nivel político, asunto que estuvo ligado por la aparición de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la formación política de los docentes a manos de sus partidos, como por la formación académica de quienes venían de otras instituciones del país, todos estos elementos les permitió a los dos estamentos (estudiantes y profesores), tomar firmes posiciones frente a lo que acontecía en la facultad, la universidad, la ciudad y el país, a nivel político. Cabe mencionar todavía que el estudio del marxismo en la FCE y en la universidad en general, asumía la tesis Feuerbach en torno a la praxis política, de que el conocimiento debía servir para transformar la realidad, aspecto que comprometía mucho la labor académica e intelectual de los docentes y estudiantes, lo que se vio reflejado en la conformación de organizaciones gremiales, el alcance que estas tuvieron en instituciones de educación básica y media, y en la dinamización del sindicalismo profesoral en la ciudad. En este mismo contexto, la Facultad se transformó administrativa y académicamente: el programa de Licenciatura en Matemáticas y Física, retornó al Departamento de Estudios Básicos en 1984, en el mismo año cerró la Licenciatura en Áreas Técnicas. Estas dos situaciones, fueron ocasionando una baja considerable del número de estudiantes de la FCE (ver: Anexo 1).

Además, no hay que olvidar que en el año de 1989 cayó el Muro de Berlín, que fue el símbolo material que marcó la separación entre el Estado alemán bajo el control soviético, llamado República Democrática Alemana (RDA), y el Estado alemán bajo control de la OTAN y dentro de la esfera de influencia directa de los Estados Unidos, conocido como la República Federal Alemana (RFA), frontera que por mucho tiempo se configuró como la insignia del comunismo a nivel mundial.

enciclopedia.banrepcultural.org/index.php?title=H%C3%A9ctor_Abad_G%C3%B3mez.

299 Partido político que nació como producto de las negociaciones entre la guerrilla de las FARC-EP y el gobierno de Belisario Betancourt. Ver: “El saldo Rojo de la Unión Patriótica” en <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/157-el-saldo-rojo-de-la-union-patriotica> See

300 Archila Neira, *Idas y Venidas...*, 157.

Esta debacle le abrió la puerta al libre comercio, al ascenso del capital en sus distintas manifestaciones (políticas, económicas y culturales), vía que conllevó al decaimiento en la correlación de fuerzas de los sectores que pujaban por la “dictadura del proletariado” en distintos países como China, Polonia, y Yugoslavia. Otra de las repercusiones fue el daño en las relaciones políticas que mantenían Cuba y la Moscú³⁰¹.

En Colombia el impacto del derrumbe de la “Cortina de Hierro” fue intenso en diversos grupos de intelectuales, para quienes estos hechos representaron el inicio de una crisis social y cultural la cual hizo que estos sectores tuvieran que replantear y descubrir discursos alternativos al marxismo para explicar el mundo, que en definitiva no podría ser narrado de la misma forma que hasta entonces se habían hecho. El nuevo escenario político mundial posibilitó también que otros movimientos ciudadanos encontraran un lugar de expresión en el espectro político más allá de la izquierda y la derecha tradicionales en la sociedad colombiana³⁰².

(...) el colapso del régimen soviético, la estruendosa caída del régimen comunista y el marchitamiento del régimen cubano, muchos de los que en el pasado estuvimos convencidos del triunfo del socialismo como la salvación de la humanidad, comenzamos a mirar otros horizontes políticos, con sus sabidas decepciones³⁰³.

En la FCE, esta situación en definitiva marcó el inicio de una nueva etapa, en la cual las organizaciones políticas que hacían presencia debían replantear su discurso entre lo político y lo académico, el sectarismo y unidad. Lo que también significó para muchos, el abandono de sus viejas militancias y la apertura a otras organizaciones e ideas como en el caso del militante del MOIR Luis Enrique Arango, quien decidió participar de una manera activa en la política partidista tradicional, dentro del partido liberal; y otros como Jairo Arango y Víctor Zuluaga, este último quien inició otros procesos políticos con el Partido Verde Opción Centro³⁰⁴.

Vale la pena señalar que pese a la disyuntiva a la que se enfrentaban los movimientos

301 «La caída del Muro de Berlín y su significado para el mundo» Razón Pública, acceso 8 de julio de 2018, <https://www.razonpublica.com/index.php/internacional-temas-32/8056-la-ca%C3%ADda-del-muro-de-berl%C3%ADn-y-su-significado-para-el-mundo.html>.

302 «La caída del Muro»

303 Zuluaga, *Misión Cumplida*, 127.

304 Zuluaga, *Misión Cumplida*, 127

y organizaciones políticas de izquierda ante la caída del Muro de Berlín, este no tuvo una repercusión muy fuerte sobre el conflicto armado colombiano que siguió su curso, y hasta podría decirse que produjo su radicalización, especialmente en el grupo con mayor vinculación soviética y uno de los más cercanos al régimen cubano, las FARC³⁰⁵.

Este recuento sobre la situación política nacional permite constatar que esta década fue bastante álgida, dado que, con el derrumbe del Muro de Berlín se “arrastraron como hojas secas las viejas certezas y las sólidas convicciones de los años rojos y, con ellas, las expectativas desproporcionadas sobre la función atribuida a la universidad, tanto en el proyecto de cambio, como en su contrapartida, la lucha revolucionaria”³⁰⁶, lo que significó para la FCE y en general para la UTP, un alto para la reflexión y la planeación de un horizonte que distaba del prometido socialismo, pese a las denuncias por los abusos del régimen comunista en distintas partes del mundo, muchas personas del ámbito académico y universitario seguían pensando que “la revolución estaba a la vuelta de la esquina”.

De otro lado, a nivel nacional se exacerbó la violencia a manos de los carteles del narcotráfico pusieron en vilo la protesta social con lo que se le restaba la posibilidad de denuncia y defensa al movimiento social, aspecto que también embargó al país en un miedo y paranoia constante.

Para entonces la racha de muertos vinculados a la Universidad de Antioquia había logrado invadir de nervios –y a veces de pánico– a ese centro académico. En la mañana del 4 de agosto, mientras al profesor de antropología asesinado era velado en Campos de Paz, un grupo de encapuchados se apoderó de un bus que pasaba cerca de la universidad, lo condujo al interior y lo incendió (...). Y horas más tarde, al amanecer del 5 de agosto, en Marinilla, un estudiante de metalurgia, Gustavo Franco Marín, dirigente cívico que ha alentado la celebración de algunos paros cívicos en el oriente antioqueño fue secuestrado junto a otra persona, quien logró huir. Minutos después de haberlo retenido, Franco apareció en una zona verde con un disparo en la cabeza que, por lo menos, le costará la vista³⁰⁷.

305 «La caída del Muro de Berlín»

306 Uribe, *La universidad de Antioquia...*, 657.

307 «La muerte ronda la U.» *Revista Semana*, acceso 08 de julio de 2018, <https://www.semana.com/nacion/articulo/la-muerte-ronda-la-u/9305-3>

En definitiva, la caída del muro de Berlín conllevó a una disminución de las tensiones ideológicas y políticas; motivó una apertura a nuevos enfoques y paradigmas de las ciencias sociales, las humanidades y la teoría política, sin embargo, la violencia ejercida por grupos de ultraderecha, el ejército y los carteles del narcotráfico contra docentes y estudiantes universitarios siguió arreciando la realidad nacional. Pese a ello en las universidades se siguió abriendo campo para pensar la sociedad y los escenarios de participación, ya no únicamente desde la lucha de clases, sino en el marco de la defensa de la democracia, la garantía de los derechos humanos, el multiculturalismo, la diversidad, y otras identidades que emergieron en el contexto nacional.

4. Década de los noventa: una época de crisis (1990-1999)

4.1. Los inicios de la década: de la Constitución Política de 1991 al reajuste en la reglamentación para la educación en Colombia

Como ya vimos en el capítulo anterior, la caída del Muro de Berlín trajo consigo cierto desencanto para quienes cuya afinidad y filiación político-ideológica estaba del lado de la alternativa socialista. Así, los años noventa se perfilaban a nivel mundial como una década de profundas transformaciones. No en vano, el historiador británico Eric Hobsbawm argumentó que la caída del Muro marcaba el final del corto siglo XX y el paso hacia el nuevo siglo XXI³⁰⁸.

En Colombia, esta década inició en medio de las más altas cifras de homicidio a nivel mundial, la exacerbación del conflicto armado interno producto de la guerra del Estado contra los carteles de la mafia y las organizaciones guerrilleras, además de la espiral de violencias que se incrementaba en zonas rurales y urbanas de todo el país. De igual manera, las dinámicas del conflicto armado –que se habían recrudecido durante esta época con la presencia de los grupos paramilitares, en estrecha connivencia con las Fuerzas Armadas de Colombia y con políticos de diferentes regiones del país– se entrecruzaron con una nueva etapa de los procesos de desmovilización guerrillera que había firmado el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo con el EPL, el Quintín Lame y el M-19. Estos años se recuerdan por intensificación de la violencia política que le costó la vida a tres candidatos presidenciales (Bernardo Jaramillo Ossa, Carlos Pizarro Leongómez y Luis Carlos Galán)³⁰⁹, y a centenares de militantes de la Unión Patriótica, hechos que un “nuevo pacto social y político” en Colombia, que llevó a la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente y a la promulgación de la Constitución de 1991.

Según Fernán González, este nuevo pacto social y político fue posible en la medida en que factores como “(...) la creciente presencia del narcoterrorismo desde finales

308 Léase Eric Hobsbawm, *Historia del Siglo XX*. Trad. por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells (Buenos Aires: Crítica, 1998).

309 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia* (Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) - Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV), 2015), 71.

de los ochenta, los permanentes escándalos de corrupción, la deslegitimación del Congreso y el asesinato de las esperanzas políticas en la campaña presidencial de 1990 crearon un clima que demandaba cambios profundos³¹⁰.



Fotografía 14. Instauración de la Asamblea Nacional Constituyente, el 05 de febrero de 1991. De izq. a der.: Álvaro Gómez Hurtado, Horacio Serpa, César Gaviria Trujillo y Antonio Navarro Wolf. Archivo: El Tiempo

Para González, la nueva carta política de 1991 reconoció:

(...) la pluralidad del país en materia étnica, religiosa, cultural y regional y trató de corregir los vicios de la vida política colombiana que estimaba más evidentes. Además, buscaba ampliar las formas tradicionales de la actividad política de la democracia representativa por medio de la apelación directa al “pueblo soberano”, a fin de corregir y suplir las deficiencias de la llamada clase política. Por ejemplo, se buscaba acabar con los auxilios y el turismo parlamentarios, el nepotismo en las listas electorales, los abusos de las suplencias, la acumulación de los cargos electivos en las mismas personas, etc. Asimismo, [procuraba] un profundo replanteamiento, tanto de las relaciones de las ramas del poder público entre sí como las de la clase política con el Ejecutivo: se introducen la moción de censura del Congreso a

310 Fernán E. González, *Poder y violencia en Colombia* (Bogotá: ODECOFI-CINEP, 2016), 399.

los ministros, la elección popular de gobernadores³¹¹ y la financiación parcial de los partidos; se instaura un severo régimen de incompatibilidades y se insiste en procurar una mayor independencia de la administración pública frente al bipartidismo. Por último, se crean algunas normas para fortalecer una democracia más directa, como el referendo, el plebiscito, la consulta popular, la revocatoria del mandato, etc. Todo ello apuntaría a mejorar o restablecer las relaciones entre la vida política y la vida de la sociedad, cuya distancia se había venido acrecentando durante las últimas décadas³¹².

Sin duda, la proclamación de la Constitución estuvo llena de promesas de cambio en los diversos ámbitos de la vida social y política del país, siendo su propósito el de garantizar un orden político, económico y social justo. Sería un tema grueso para otro análisis que no es el nuestro, el de sopesar los cambios reales que trajo consigo esta carta política, a la vez que interpretar aquellos aspectos que perduraron en la realidad sociopolítica del país luego de su entrada en vigencia. No obstante, es posible afirmar que la Constitución de 1991 fue formulada también para encaminar al país hacia la apertura económica, el mercado internacional y las lógicas del neoliberalismo, toda vez que desde la conferencia del economista británico John Williamson en Washington en 1989, conocida oficialmente como el Consenso de Washington, Latinoamérica fue receptora de una suerte de recetario de políticas que promovían el restablecimiento del crecimiento económico. Ante esto, era necesario que los países plantearan nuevas estructuras normativas y nuevas reglas que orientaran el papel del Estado frente a la economía.

En este orden de ideas, las condiciones que los países latinoamericanos –entre ellos Colombia– debían cumplir para incursionar al mercado global pasaban por la reducción de la injerencia del Estado en el libre desarrollo de los mecanismos del mercado, el mantenimiento de la cohesión social mediante el monopolio de la fuerza sobre la base de la seguridad individual y el principio inalienable de la

311 Es preciso recordar que desde el 13 de marzo de 1988 se realiza en Colombia la elección popular de alcaldes municipales, después de que la expedición del Acto Legislativo 01 del 9 de enero de 1986 así lo dispusiera. Resulta interesante ver que en el caso particular de la ciudad de Pereira, el Ingeniero Jairo Arango Gaviria –quien, mientras cursó estudios de Ingeniería Industrial en la Universidad Tecnológica de Pereira (1971-1977) fue Presidente del Consejo Estudiantil y militante de la Unión Revolucionaria Socialista (URS)– fue el primer alcalde popular, candidato por el Partido Liberal en coalición con varios movimientos y partidos políticos, entre ellos la Unión Patriótica y el Partido Conservador Colombiano.

312 González, *Poder y violencia...*, 401-402.

propiedad privada³¹³. Para cumplir este propósito,

(...) los países latinoamericanos aplicaron políticas de estabilización y ajuste, que tuvieron, en muchos casos, elevados costos sociales. El comienzo de los noventa ha [mostró] resultados positivos de los reordenamientos económicos (reducción de la tasa de inflación, recuperación del crecimiento, etc.), acompañados en algunos casos de reducciones de la pobreza, aunque es probable que al promediar la década varios [hubieran] retrocedido en este aspecto³¹⁴.

De allí que investigadores como Luis Edgar Cruz argumenten que la Constitución Política de Colombia de 1991 tenga dos concepciones antagónicas entre sí: de un lado, se plantea la defensa de los derechos individuales y colectivos y, en consecuencia, de Estado Social de Derecho; y de otro, se abre el país al mercado internacional y al neoliberalismo, con lo que la figura del Estado se desdibuja en lo relacionado con la regulación del mercado y de algunos derechos que pasan a ser concebidos como servicios, como es el caso de la salud y la educación³¹⁵.

Con esta mutación de derechos fundamentales a servicios con función social, se le abrió la puerta también a la reducción de gastos en el funcionamiento del Estado, con lo que la privatización era la vía más apta para hacer más eficiente la estructura institucional:

La privatización de todos los activos del Estado, fue el propósito de los precursores neoliberales y del Consenso de Washington, con el “diagnóstico” de que existía una hipertrofia del Estado y una distracción de los recursos públicos hacia actividades que de una u otra forma podía desempeñar mejor el sector privado, tales como los servicios de la banca, de infraestructura, de servicios públicos domiciliarios, de salud, de educación, de industria, entre otros. Este proceso de privatización exigía una reasignación de funciones entre

313 Darío Indalecio Restrepo, *La falacia neoliberal: crítica y alternativas* (Bogotá: Editorial Anthropos, Universidad Nacional de Colombia, 2003), 46, en Luis Edgar Cruz, «La Constitución Política de 1991 y la Apertura Económica», *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada* 18, n.º 1 (2010): 271.

314 Rolando Franco, «Los paradigmas de la política social en América Latina» (Informe, Cepal, 1996), 4.

315 Cruz, «La Constitución Política...».

el Estado y los particulares, que según ellos redundarían automáticamente en una elevación de la eficiencia y en un ahorro de recursos por parte del Estado, los cuales podrían ser reorientados a suplir la función social³¹⁶.

En este contexto, la Constitución proclamó la educación como uno de los derechos fundamentales, declarándola como un derecho de la persona y un servicio público que debe ser garantizado por el Estado, y otorgándole una función social de acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y los demás bienes y valores de la cultura³¹⁷. Con esto, se evidencia que seguía vigente el interés del Estado por controlar la educación, que desde décadas anteriores se había empezado a modernizar y reestructurar para la superación de rezagos en términos de acceso, cobertura, calidad y pertinencia. Sin embargo, en términos del papel del Estado de garantizar dicho “servicio público”, se expidió una reglamentación para la educación superior, con la que quedaba desdibujada su figura como “garante”, y pasaba a crear organismos descentralizados y a delegar a estos sus funciones.

Para Leopoldo Múnera, la tendencia que ha delineado las políticas públicas en materia educativa a partir de los años noventa, fue la adaptación al proceso de globalización económica preponderante en el mundo. Para tal efecto, fue necesaria una redefinición social de la universidad, en la que hubo un fuerte cuestionamiento de la autonomía universitaria, al tiempo que prevalecieron las formas de privatización de la educación, en especial en las instituciones de educación superior, como veremos a continuación.

4.1.1. Ley 30 y el Decreto 1444 de 1992.

El sistema de educación superior inició una nueva fase de reestructuración en 1992. En primer lugar, la expedición de la Ley 30 del 28 de diciembre de 1992 entró a desarrollar las disposiciones que la Constitución Política de 1991 otorgaba a este nivel educativo: la autonomía universitaria, y el régimen especial para las universidades estatales (que antes eran nacionales, departamentales y municipales)³¹⁸.

316 Cruz, «La Constitución Política...», 278.

317 Constitución Política de Colombia de 1991 (Gaceta Constitucional núm. 116 del 20 de julio de 1991).

318 Armando Suescún, «Datos para un balance de la universidad colombiana en el siglo XX», en Olmedo Vargas Hernández, *Movimientos universitarios: América Latina, siglo XX* (Tunja: UPTC-RU-DECOLOMBIA, 2005), 36.

La autonomía, aspecto que históricamente había sido reclamado por el movimiento estudiantil y profesoral universitario desde la publicación en 1918 del Manifiesto de Córdoba, se consagró en dicha Ley en términos de “(...) darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”³¹⁹. No obstante, según la investigadora Diana Soto Arango –quien a su vez retoma a Aura María Puyana y Mariana Serrano–, la aplicación real de esta norma se ha prestado para un sinnúmero de debates y paros estudiantiles que han criticado que el principio de autonomía universitaria estuvo limitada al contexto de la elección de rector y la democracia interna³²⁰.

En el marco de las disposiciones de la Ley 30, se crearon una serie de organismos cuyas funciones eran de control y vigilancia, planeación, consultoría, etc., y que responden a ese desdibujamiento del Estado como garante del derecho a la educación, con lo que se le daba paso a su regulación como un servicio. En este orden de ideas, se reglamentó la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) como un organismo del Gobierno Nacional vinculado al MEN, al que se le otorgaron las funciones de coordinación, planificación, recomendación y asesoría, especialmente en lo concerniente a las políticas en materia de educación superior, la reglamentación del Sistema Nacional de Acreditación, del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), la nomenclatura de los títulos y la creación y funcionamiento de nuevos programas académicos, la creación de instituciones de educación superior, y los mecanismos para la evaluación de la calidad de la educación superior colombiana bajo una política de Inspección y vigilancia ejercida por el Ministerio de Educación Nacional.³²¹.

También se le dio creación al Sistema Nacional de Acreditación y al Consejo Nacional de Acreditación, con lo que se buscaba que las instituciones universitarias que hicieran

319 Ley 30/1992, del 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (Diario Oficial núm. 40700 del 29 de diciembre de 1992).

320 Aura María Puyana y Mariana Serrano, *Reforma o inercia en la universidad latinoamericana: La Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional Autónoma de México* (Bogotá: Tercer Mundo Editores – IEPRI, 2000), 183; en Diana Soto Arango, «Aproximación histórica a la universidad colombiana», *Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 7 (2003): 128-129.

321 Ley 30/1992.

parte de él, cumplieran sus propósitos y objetivos con altos requisitos de calidad. Para este efecto, el Decreto 2904 de 1994 reglamentó la acreditación de calidad como un proceso voluntario emprendido por las instituciones, que contemplaría las fases de autoevaluación institucional, autoevaluación, evaluación por pares académicos externos, evaluación realizada por el Consejo Nacional de Acreditación y expedición del acto de acreditación por parte del Estado, en caso de que el proceso arrojará resultados positivos³²². Estas políticas de acreditación fueron modificadas a finales de la década de los años noventa, sobre lo que hablaremos en su debido momento.

En materia financiera, se creó el Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (FODESEP), cuyas funciones, reglamentadas por el Decreto 2905 de 1994, correspondían en términos generales a velar por el correcto desarrollo de las instituciones de educación superior, a partir de la promoción de programas y proyectos económicos para el beneficio de las instituciones de educación superior³²³.

Es preciso mencionar también que la Ley 30 de 1992 condicionó la asignación presupuestal por parte del Estado hacia las universidades públicas colombianas, al crecimiento en el Índice de Precios al Consumidor (IPC), es decir, a la inflación de la economía nacional, y determinó que a partir del sexto año de vigencia de la Ley (1998), se le aumentaría el presupuesto de financiación a las universidades en un porcentaje no menor al 30% tomando como base el crecimiento real del Producto Interno Bruto (PIB). Todo esto quiere decir que la financiación de las universidades públicas colombianas, reglamentada por esta normatividad, se empezaba a realizar en términos de la nivelación del presupuesto para la educación superior al valor real del dinero en el tiempo, más son base en las necesidades reales que este nivel educativo tenía sobre la base de su crecimiento en cobertura en la matrícula y en otros procesos como la investigación y la cualificación de los docentes³²⁴.

En términos de la organización administrativa, se determinó que la dirección de

322 Decreto 2904/1994, del 31 de diciembre, por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 (Diario Oficial núm. 41660 del 31 de diciembre de 1994).

323 Decreto 2905/1994, del 31 de diciembre, por el cual se reglamenta el funcionamiento del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior, Fodesep, creado por la Ley 30 de 1992 (Diario Oficial núm. 41660 del 31 de diciembre de 1994).

324 Fernando Noreña Jaramillo y Tatiana Rincón Laverde, coord., *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia: la realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales* (Pereira: Sistema Universitario Estatal, 2012), 16-17. Este fue y ha sido uno de los puntos más criticados de la Ley 30 de 1992 junto con el de la autonomía universitaria, y que ha motivado la reacción del movimiento estudiantil en más de tres décadas.

las universidades estaría a cargo del Consejo Superior, el Consejo Académico, y el Rector. En dicho marco, el Consejo Superior sería, a partir de la expedición de la norma, el órgano responsable de la designación y destitución del rector. Por último, en relación con los docentes de las universidades estatales, la Ley dispuso las categorías de docente de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo, y de hora cátedra, y determinó que el régimen prestacional y salarial de los profesores universitarios se reglamentaría por la Ley 4 de 1992 –publicada antes de la Ley 30–, que cobijo bajo un mismo régimen a todos los empleados del sector público. Para el caso de los profesores universitarios, se expidió una reglamentación específica.

Así, el gobierno del presidente César Gaviria Trujillo expidió el Decreto 1444 del 03 de septiembre de 1992, el cual fijó cinco criterios para la asignación del puntaje para la remuneración mensual en tiempo completo de los docentes universitarios: 1) por título universitario, 2) por la categoría en el escalafón docente (titular, auxiliar, asistente...), 3) por la experiencia calificada, 4) por la productividad académica, y 5) por las actividades de dirección académico-administrativas. Para esta asignación de puntaje con base en esos criterios, el decreto dispuso la creación en cada universidad de un Comité de Asignación de Puntaje, integrado por el Vicerrector Académico (quien lo presidiría), hasta dos decanos designados por el Consejo Académico, el Director o Jefe del Centro de Investigaciones (o quien haga sus veces), un profesor asociado o titular designado por el Consejo Superior Universitario, y el Director de la División de Asuntos de Personal Docente (o quien haga sus veces)³²⁵.

Una postura crítica al respecto, corresponde a la de John Wilson Osorio y Jorge Eliécer Ossa, quienes expresan que si bien esta reglamentación derribó los topes salariales de los docentes universitarios, también introdujo “(...) un cambio en el perfil del profesor universitario y se la [jugó] a favor de un docente investigador”³²⁶. No obstante, los autores afirman que la aplicación del decreto también generó problemas económicos, toda vez que se corría el riesgo de que las universidades exageraran los créditos y reconocimientos otorgados a la producción académica de sus docentes.

Estos cambios en la reglamentación de la educación superior en Colombia no pasaron desapercibidos en la Universidad Tecnológica de Pereira, institución que desde finales de la década de los años ochenta estaba enmarcada por un clima tenso

325 Decreto 1444/1992, del 03 de septiembre, por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional (Diario Oficial núm. 40568 del 03 de septiembre de 1992).

326 John Wilson Osorio y Jorge Eliécer Ossa, «Notas para la historia de la universidad colombiana, al cierre del siglo XX», *Uni-Pluri/versidad* 1, n.º 2 (2001): 14.

en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, ya que se habían dado una serie de manifestaciones en contra de las políticas del rector Gabriel Jaime Cardona –quien para los inicios de los años noventa ya cumplía más de diez años de estar en la dirección de la Universidad– en relación con la anulación del pago de las convenciones colectivas obtenidas por ASPU-UTP (primas y pagos de vacaciones).

Tal como lo relata el profesor jubilado de la FCE-UTP, Víctor Zuluaga, durante esta última protesta contra el rector Cardona, la Universidad se llenó de carpas “(...) en donde los profesores pasábamos las noches cuando nos correspondía el turno. Cada día le correspondía a una unidad académica diferente y durante la noche se hacían asados, se realizaban actos musicales, de teatro y una gran cantidad de actividades. Ha sido la huelga más larga, durante mi estadía en la Universidad”³²⁷.

El paro en la UTP contra el rector Cardona se levantó luego de cuarenta y cinco días del cese completo de actividades académicas, cuando el Gobierno Nacional nombró como rector al Ingeniero Ricardo Orozco³²⁸, quien fue reconocido con el apelativo del “rector del posconflicto”, dado que, entre otros aspectos, ordenó el pago de dichas primas de servicios y las vacaciones a 350 profesores³²⁹. No obstante, al Ingeniero Javier Arroyave Ochoa –quien fue el primer rector elegido por el Consejo Superior de la UTP, siendo el sucesor de Ricardo Orozco– le tocó asumir en su periodo como rector nuevas protestas de los profesores, que esta vez se dieron en rechazo a la aplicación del Decreto 1444 de 1992, con lo que el Estado equiparó la figura del docente universitario con la de cualquier funcionario del sector público, quitándole el carácter especial que hasta entonces tenía. Este rechazo se manifestó a nivel nacional, en el marco de una amplia movilización profesoral en pro de los derechos salariales y prestacionales.

327 Zuluaga, *Memorias...*, 60-61.

328 Redacción El Tiempo, «Levantar paro en la UTP», *El Tiempo*, 4 de septiembre de 1991, acceso el 27 de septiembre de 2017, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-148777>

329 Ricardo Orozco, Javier Arroyave y Carlos Ossa, entrevista grupal, noviembre de 2015.



Fotografía 15. Campamento de los profesores de la UTP, en el marco de las protestas de 1991 contra el rector Gabriel Jaime Cardona. Archivo Fotográfico Biblioteca JRM-UTP

Concretamente, la situación en 1995 fue que el Gobierno del presidente Ernesto Samper, ordenó el no pago de algunas primas a aquellos profesores que no se acogieron a las disposiciones de dicho decreto³³⁰. Vale decir que en la UTP el estamento administrativo representado por el rector Arroyave y la profesora de la FCE Morelia Pabón Patiño, como Vicerrectora Académica, estableció un ambiente de concertación, diálogo y apoyo irrestricto a los profesores, quienes mostraron una alta organización política y logística³³¹. Así, entre junio y julio de 1995, hubo numerosas sesiones del Consejo Académico en las que el principal punto de

330 Zuluaga, *Memorias...*, 65-66.

331 Orozco, Arroyave y Ossa, entrevista grupal, noviembre de 2015.

discusión giró en torno a la situación de anormalidad académica decretada por la asamblea general de profesores. Para el 09 de junio, la inspectora de trabajo delegada por la División Departamental de Trabajo de Risaralda, Amparo Rodríguez Pineda, visitó la UTP con el propósito de constatar el cese de actividades laborales de los profesores, denunciado por Lilian Guerrero de Carranza, abogada del MEN. En el informe detallado por la señora Rodríguez Pineda, se explicó que el cese de actividades congregaba a un total de 373 profesores, que era el número total de profesores de la Universidad, de los cuales 184 estaban afiliados a ASPU³³².

A nivel nacional dicha situación de anormalidad académica, llevó a que el Consejo de Estado expidiera la Resolución N° 02087 del 05 de julio de 1995, en la que declaraba la ilegalidad del movimiento profesoral de seis universidades, entre ellas la UTP. A partir de esa situación crítica, varias universidades, como la Universidad de Caldas, decretaron vacaciones. En la UTP, por su parte, la medida tomada en el Consejo Académico fue la de suspender por término indefinido el calendario académico, hasta tanto no se resolviera esta situación. El 10 de julio del mismo año, Jaime Niño Díez (Ministro de Educación, 1997-1998), informó por medio del periódico *El Tiempo*, que el Gobierno Nacional proponía destinar una suma de \$33'569.337 para solventar la crisis salarial y prestacional para aproximadamente 11.500 docentes universitarios, monto de dinero que se repartiría entre garantizar beneficios para quienes no se habían acogido a las disposiciones del Decreto pero lo harían con el nuevo plazo otorgado, mejorar los factores salariales de pregrado y categoría docente, y crear una prima de eficiencia y calidad para los docentes que demostraran haber mejorado en estos criterios con relación al año anterior³³³. El 05 de enero de 1996, el gobierno nacional expidió el Decreto 15, el cual otorgó un plazo máximo hasta el 31 de julio para que se acogieran al Decreto 1444 de 1992 quienes aún no lo hubiesen hecho, y también dictó unas disposiciones en relación con el aumento progresivo del salario para los profesores universitarios, entre las que más resalta el aumento en el valor del punto salarial a \$3.540, lo cual fue una ganancia del movimiento profesoral del año anterior³³⁴.

332 «Auto y Acta de constatación de ceses colectivos», Anexo al Acta del Consejo Académico UTP n.º 14 del 12 y 14 de junio de 1995.

333 Jaime Niño Díez, «¿Qué pasa con los profesores universitarios?», *El Tiempo*, 10 de julio de 1995, acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-362746>

334 Decreto 15/1996, del 05 de enero, por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las Universidades Estatales u Oficiales (Diario Oficial núm. 42689 del 17 de enero de 1996).

4.1.2. Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación.

Para el caso de la educación básica y media en Colombia, en el año de 1994 llegó una nueva reglamentación. El 08 de febrero de ese año, el Congreso de la República expidió la Ley 115, o Ley General de Educación, la cual ha sido considerada como uno de los mayores logros del magisterio colombiano, en términos de insertar en la legislación un discurso y una concepción sobre la educación propios de las reflexiones de los profesores, desde las que se empezaba a considerar al maestro como “(...) un trabajador de la cultura, que reflexiona sobre su práctica y la orienta hacia el servicio de las clases populares”³³⁵. Tal como se argumenta en el estudio coordinado por la investigadora Gloria Calvo para la Unesco,

(...) el Movimiento Pedagógico de los años ochenta, sentó su impronta en la Nueva Ley de Educación, no porque toda ella fuera de su iniciativa, sino porque ya venía concibiendo de una nueva manera al maestro, sus prácticas y a su saber fundante: la pedagogía, cosa que no podía ser soslayada por la dirección educativa del país³³⁶.

Esta ley, en consonancia con la Constitución de 1991, ratificó la educación como un derecho fundamental, ante lo cual le imprimió el carácter de obligatoriedad entre los cinco y los quince años de edad, equivalentes a un grado de preescolar y nueve de educación básica. Asimismo, buscó mejorar la permanencia en la educación primaria, la oferta de cupos en la educación secundaria, la articulación del currículo entre los grados y niveles, y la formación de los docentes del Magisterio.

Con relación a la estructuración de la educación básica y media, la Ley 115 distinguió tres niveles en la educación formal: preescolar (mínimo un año, obligatorio), básica primaria y secundaria (nueve años obligatorios) y media (dos años). Además, y por primera vez en la historia de la educación en Colombia, la legislación reconoció otros dos tipos de educación: la educación no formal, como aquella que complementa, actualiza o suple la formación en aspectos académicos o laborales, sin sujetarse a los niveles o grados de los que se compone la educación formal; y la educación informal, como el conjunto de conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación,

335 Gloria Calvo, coord., *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico* (Bogotá: IESALC-UNESCO, ASCÚN, 2004), 41.

336 Calvo, *La formación de los docentes en Colombia...*, 45.

medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. En este marco, se dictaron una serie de disposiciones relacionadas con otras modalidades de atención educativa a poblaciones: educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos, para grupos étnicos, educación campesina y rural, y educación para la rehabilitación social³³⁷.

Frente a la formación profesional del Magisterio, la Ley 115 de 1994 estipuló que esta debía encaminarse a “(...) formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”³³⁸. Para lograr estos fines, la formación de los docentes a nivel de pregrado y posgrado recaía exclusivamente en las universidades y demás instituciones de educación superior que contaran con una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la formación de licenciados. La Ley también planteó que dichos programas de formación profesional debían contar con una acreditación previa, según las directrices del CESU –para las universidades– y del MEN –para las escuelas normales–, aspectos que se concretarían para finales de la década, con la expedición de nuevos decretos.

Sin duda, todas estas regulaciones y disposiciones legales contenidas tanto en la Ley 30 de 1992 como en la Ley 115 de 1994, propiciaron cambios significativos en la oferta académica de programas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP, al punto de que las dinámicas de apertura y cierre de programas de Licenciatura durante la década de los años noventa, no se pueden explicar sin relacionarlas directamente con dicha reglamentación. Asimismo, dichos cierres y aperturas de programas respondieron también a las lecturas que algunos profesores de la Facultad hicieron del entorno socio-educativo del departamento y de la región, con las que se identificaron necesidades y aspectos problemáticos en el ámbito de la educación.

4.2. Cambios en la oferta académica de la FCE-UTP en la primera mitad de la década

La entrada a la década de los años noventa, marcó una nueva etapa para el desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP. En una época marcada por

337 Ley 115/1994, del 08 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación (Diario Oficial núm. 41214 del 08 de febrero de 1994).

338 Ley 115/1994.

la incertidumbre y el desencanto, los profesores eran conscientes de la urgencia de replantear el tema de la formación de licenciados, en una Facultad que empezaba a dejar atrás las tensiones políticas e ideológicas que otrora eran su característica y tinte más notorio, para abrirse paso hacia nuevas discusiones y reflexiones sobre las necesidades educativas que podían ser atendidas a nivel regional desde esta dependencia académica.

En agosto de 1990, la Asamblea General de Profesores de la Facultad emprendió una profunda discusión sobre la situación sociopolítica y educativa a nivel local y nacional, y reconoció que era imprescindible generar nuevos procesos de transformación de esta unidad académica, argumentando que era hora de darle paso a una nueva estructura que diera respuesta a las necesidades que planteaba la nueva década y, por consiguiente, el nuevo siglo. Por todo ello, desde la Asamblea se nombró una comisión de profesores que coordinaron un seminario, con el propósito de darle vía a un espacio en el que fuera posible iniciar la construcción de una cultura y un clima académico propicio para pensar la “nueva FCE”, y en dicho escenario se construyó el documento de trabajo “Hacia la construcción de la identidad profesional del educador que reclama la sociedad colombiana”, en el que se hizo tangible la necesidad de

(...) ejecutar la transformación de la Facultad, cuyo fruto deberá ser una Nueva Facultad de Educación que piense creativamente la educación, edificada sobre valores éticos de solidaridad, tolerancia y respeto a la diferencia, fundada sobre la investigación, que reconozca y participe en el crecimiento del conocimiento, que disponga imaginativamente las estrategias para la formación de recursos humanos en espacios propicios para el desarrollo de la inteligencia, el saber y la nueva ética civil, es decir, una Facultad que forme al nuevo educador que Colombia demanda, todo ello en el marco de la autonomía universitaria³³⁹.

Para 1991, la Facultad registró los índices más bajos de matrícula total desde 1974, con solo 424 estudiantes. Esta situación se agudizó en 1994, año en el que únicamente hubo 262 estudiantes matriculados en los programas académicos ofertados por la Facultad³⁴⁰. Esta crítica situación pudo deberse a que, al decir

339 Edelberto Arias García et al., «Hacia la construcción de la identidad profesional del educador que reclama la sociedad colombiana» (documento de trabajo, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1991).

340 «Boletines estadísticos históricos», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tec-

del profesor Víctor Zuluaga, “cada vez más se profundizaba el desprestigio, esa marginalidad y esa mirada despectiva que se hacía del maestro. Se iba borrando ese sentido de identidad del docente; esa figura iba perdiendo cada vez más, frente al técnico, frente al científico”³⁴¹.

En medio de todo esto, la profesora Morelia Pabón Patiño llegó a ocupar los cargos de Jefe de Planeación en la rectoría de Ricardo Orozco, y desde el primer semestre de 1994, de Vicerrectora Académica, durante la administración de Javier Arroyave. Esto fue una gran oportunidad para la Facultad, puesto que su gestión en ambas dependencias, en el marco del ambiente de conciliación y trabajo en equipo que caracterizó el periodo de estas dos rectorías, contribuyó a que esa “macartización” con que la FCE-UTP había sido etiquetada por años, empezara a diluirse en las nuevas discusiones sobre el sentido de la Universidad y de la labor docente³⁴².

Fue así como desde la Vicerrectoría Académica se diseñó un Plan de Modernización Pedagógica y Curricular, que buscó, entre otras cosas, la integración y flexibilización de los currículos, y el trabajo interdisciplinario, en consonancia con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y los avances de la cultura y las transformaciones de la sociedad³⁴³. En palabras del profesor Zuluaga, este plan no tuvo mayores ecos entre la comunidad universitaria. Prueba de ello eran las discusiones en el Consejo Académico, que giraban en torno a la aprobación y rechazo de trámites de estudiantes, o apertura y cierre de programas³⁴⁴.

Ante estas consideraciones, y bajo la idea planteada por los profesores de formar al “hombre nuevo”, al “nuevo educador que reclama la sociedad colombiana”³⁴⁵, la oferta académica de la Facultad cambió sustancialmente, específicamente en los programas de licenciatura, iniciando por los que se ofrecían en el seno de la Escuela de Ciencias Sociales.

nológica de Pereira, acceso el 11 de septiembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

341 Zuluaga, entrevista.

342 Morelia Pabón Patiño, entrevista, 24 de agosto de 2016.

343 Vicerrectoría Académica UTP, «Plan de Modernización Pedagógica y Curricular 1994-2000» (plan, Universidad Tecnológica de Pereira, Vicerrectoría Académica, 1995).

344 Zuluaga, entrevista.

345 Arias, et. al., «Hacia la construcción de la identidad...».

4.2.1. El cierre de la Licenciatura en Ciencias Sociales (1994) y la apertura de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario (1995).

El primer cambio importante en la oferta académica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP, fue el cierre de la Licenciatura en Ciencias Sociales y la casi simultánea apertura de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, cambio acaecido entre 1994 y 1995. Para este último año, el programa de Ciencias Sociales ya contaba con una trayectoria de 23 años, y con una modificación del plan de estudios en 1984, para ajustarse a los requerimientos del Decreto 1002 y otras disposiciones que ya fueron explicadas en el capítulo anterior. Siendo el programa académico más antiguo de la Facultad en esa fecha, esta Licenciatura dejó de ofertarse desde el primer semestre de 1995, según consta en los boletines estadísticos de la Oficina de Planeación de la Universidad Tecnológica de Pereira³⁴⁶.

La principal razón que pudo llevar al cierre indefinido de la oferta de esta Licenciatura, radicó en la saturación de egresados en el departamento, situación que en apariencia se presentaba desde 1986³⁴⁷. En efecto, entre 1987 y 1995, egresaron un total de 249 Licenciados en Ciencias Sociales, cifra que aumentaba aún más la sobrepoblación de licenciados en el departamento y la región³⁴⁸. Se decía que este programa ya había cumplido su ciclo de oferta, y según el profesor Víctor Zuluaga, nuevos aires debían respirarse en la Escuela y en la Facultad³⁴⁹.

En su tesis doctoral, el profesor jubilado Carlos Ramiro Bravo Molina –quien para ese entonces era el Director de la Escuela de Ciencias Sociales– enumera algunas

346 «Boletines estadísticos históricos», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 11 de septiembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

347 Según Carmenza Betancourth, María Irma Hernández y Jairo de Jesús Pineda, del total de profesores en ejercicio que para 1986 desempeñaban su oficio en el departamento de Risaralda, los Licenciados en Ciencias Sociales eran los que tenían el mayor porcentaje (6,6% del 18% de profesores que contaban con título de licenciados), y apenas eran seguidos por los Licenciados en Español (que no llegaban al 3,7%). Carmenza Betancourth Sánchez, María Irma Hernández Orozco y Jairo de Jesús Pineda Moreno, «Diagnóstico de las necesidades de capacitación docente en el Departamento de Risaralda» (tesis, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación-Español y Comunicación Audiovisual, 1986).

348 «Boletines estadísticos históricos», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 11 de septiembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

349 Zuluaga, entrevista personal, 2017.

razones que pueden explicar esta saturación de egresados en el medio:

- Los cursos paralelos que se programaron en el Departamento de Sociales en la década de los setenta y ochenta del siglo XX.
- La creación del Plan Intramuros, programa que se desarrollaba los días viernes y sábados cada semana.
- La competencia de la Universidad a distancia sacrificando la presencialidad.
- Los programas de validación de Licenciaturas en Sociales de tres semestres. En Pereira para estos cursos se matriculaban cerca de cien profesores en la Universidad Libre.
- Las políticas de congelación de la nómina estatal docente³⁵⁰.

En febrero de 1995, el entonces decano, Víctor Zuluaga, radicó un memorando en el que solicitaba al Consejo Académico eliminar unos prerrequisitos en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, debido a que para dicho semestre no se recibieron inscripciones³⁵¹. Dos meses después, el 20 de abril, el decano presentó formalmente la solicitud al Consejo Académico de “(...) suspender temporalmente las inscripciones para la Licenciatura en Ciencias Sociales”, enfatizando que la Secretaría Departamental y Municipal de Educación sugirieron esta decisión, dada la excesiva oferta de Licenciados en Ciencias Sociales –y en Español y Comunicación Audiovisual–, en contraposición al gran déficit de maestros en Preescolar, Educación Básica, Idiomas, Química y Ciencias Naturales³⁵². Casi simultáneamente al cierre de la oferta de esta Licenciatura, se evidenció la pertinencia de trabajar en la apertura de una nueva oferta académica que respondiera a una demanda que había tomado fuerza en los últimos años: la etnoeducación.

En el plano nacional, la preocupación por lo étnico, concretamente en relación con los grupos indígenas y la atención educativa diferencial a estas comunidades, empezó a tomar forma en la agenda de la discusión educativa a partir de los procesos indigenistas que reivindicaban un enfoque de educación propia de los

350 Carlos Ramiro Bravo Molina, «Tradiciones y tendencias disciplinares en la formación en ciencias sociales en la universidad estatal colombiana: 1938-2002» (tesis doctoral, Red de Universidades de Colombia –RUDECOLOMBIA–, UPTC, 2003), vol. 2, p. 674.

351 Acta del Consejo Académico UTP n.º 04 del 24 de febrero, y el 13 y 17 de marzo de 1995.

352 Memorando n.º 107625 del 20 de abril de 1995, radicado por la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación al Consejo Académico de la UTP. AUTP.

maestros del Cauca en los años setenta, experiencias impulsadas y promovidas desde el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)³⁵³. En 1984, el Ministerio de Educación Nacional expidió la Resolución N° 3454, con la que puso en marcha un Programa de Etnoeducación a nivel nacional dentro de la estructura de la Dirección de Capacitación y Currículo, por medio del cual empezó a centrar su atención en las discusiones sobre la educación indígena, en zonas del país como La Guajira, Cauca y la Amazonía. Uno de los aportes más trascendentales de este programa fue la publicación en 1990 del libro “Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos”, con la coordinación del proyecto en manos de Yolanda Bodnar Contreras, antropóloga de la Universidad Nacional y Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica. En la presentación de esta obra, Bodnar dijo lo siguiente:

Si bien en un primer momento se concibió la Etnoeducación como un componente del Etnodesarrollo, cada vez ha ido tomando más distancia de los presupuestos implícitos en el desarrollo, puesto que, en vez de pretender que sean las mismas comunidades quienes se “desarrollen” (lo cual sería admitir que habrá siempre culturas que estén a la zaga de otras), propone actualmente más bien la generación de órdenes diferentes a partir del análisis de los establecidos. Esos órdenes deberán dar cuenta de una forma de interculturalidad donde el intercambio y la interrelación cultural, se presenten en un ámbito de mutuo respeto y enriquecimiento, teniendo en consideración los intereses y necesidades de una colectividad humana y las relaciones de poder que en ella subyacen³⁵⁴.

Este hecho, que podríamos entender como una reconfiguración del campo etnoeducativo en otras latitudes del país, obedece también a que con la proclamación de la Constitución Política de 1991, se declaró que Colombia era un país pluriétnico y multicultural, en el que, tardíamente, entraron en escena las comunidades afrocolombianas del Pacífico, luego de la expedición de la Ley 70 de 1993, o Ley de Negritudes³⁵⁵. En este marco jurídico, la Ley 115 de 1994 dictó una serie de

353 Carlos Ramiro Bravo Molina, «Pedagogía crítica y educación intercultural como alternativas etnoeducativas», *Diálogos Educativos* 2, n.º 2 (2000): 22.

354 Yolanda Bodnar Contreras, presentación a *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos* (Bogotá: Programa de Etnoeducación (MEN), PRODIC, 1990), ii.

355 Ley 70/1993, del 27 de agosto, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política (Diario Oficial núm. 41013 del 31 de agosto de 1993).

disposiciones en materia de atención a grupos étnicos³⁵⁶, que fueron reglamentadas mediante el Decreto 804 de 1995, desde el cual se concibió la etnoeducación como

(...) un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de 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 autóctonos³⁵⁷.

Morelia Pabón cuenta que, en la Facultad, desde algunos años atrás, había venido recogiendo los aportes más significativos de la experiencia de esta unidad académica, y en especial de la Escuela de Ciencias Sociales, en materia de su proyección social hacia distintas comunidades en los ámbitos regionales:

(...) desde la Facultad se retomó el conocimiento del Pacífico, del Amazonas, de todo ese trabajo previo de la Escuela en las regiones. ¿Qué pasa con esas poblaciones, que no tienen acceso a la educación superior? ¿Cuándo las atenderá la Universidad? (...) Dada esa concentración urbana que fue producto de la migración, al pasar a ser una Colombia urbana con una cantidad de barrios marginados, empezamos a preguntarnos ¿quién atendía esa gente?, y el sector educativo ¿cómo los atendía? Ahí empezó la discusión de un programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, que fue producto de hacer la lectura de esas comunidades diversas, marginadas³⁵⁸.

Es decir que en el seno de la Escuela y de la FCE se estaban generando discusiones académicas en torno a la reconfiguración de la concepción de nación a partir del componente de lo étnico y de la diversidad y complejidad de la sociedad colombiana. Como fruto de tales reflexiones, el 28 de octubre de 1994, el decano Víctor Zuluaga radicó ante el Secretario General de la UTP el memorando N° 102091, en el que solicitaba la expedición del acuerdo mediante el cual se aprobara el plan de estudios de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario³⁵⁹, que había sido

356 Ley 115/1994, tít. III, cap. 3, arts. 55-63.

357 Decreto 804/1995, del 18 de mayo, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos (Diario Oficial núm. 41853 del 18 de mayo de 1995).

358 Pabón, entrevista.

359 «Memorando 102091 del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación al Secretario General de la UTP», Anexo al Acta del Consejo Académico UTP del 04 de noviembre de 1994. AUTP.

diseñado por un grupo de profesores conformado por Morelia Pabón, Carlos Arturo Escobar, Carlos Ramiro Bravo y Gildardo Rivera³⁶⁰. El Consejo Académico fue quien aprobó este plan de estudios, distribuido en nueve semestres académicos³⁶¹.

Semestre	Asignaturas
I Semestre	Desarrollo social rural en Colombia. Teorías de las ciencias sociales. Principios de economía. Teorías pedagógicas.
II Semestre	Desarrollo social urbano en Colombia. Pensamiento filosófico latinoamericano y colombiano. Teorías etnológicas. Teoría y metodología investigativa comunitaria.
III Semestre	Proceso de formación nacional. Liderazgo y movimiento social. Economía agrícola. Teoría y modelos curriculares.
IV Semestre	Culturas afro-colombianas. Mito, parentesco e ideología. Constitución nacional. Recursos naturales y humanos. Seminario de planeación y administración etnoeducativa.
V Semestre	Culturas indígenas colombianas. Etnolingüística. Descentralización y legislación municipal. Recursos tecnológicos. Etnodidáctica de la lengua.
VI Semestre	Proceso histórico regional. Ética. Seminario trabajo en comunidad. Economía solidaria.

360 Luis Gildardo Rivera, entrevista, 6 de octubre de 2016. Poco tiempo después, se vincularon al programa otros profesores como Víctor Zuluaga, Luz Ángela Gómez, Gustavo Guarín, Alberto Antonio Berón y Olga Lucía Bedoya.

361 Acuerdo 0024/1994, del 05 de diciembre, del Consejo Académico UTP, por el cual se aprueba el Plan de Estudios del Programa Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

VII Semestre	Procesos de migración poblacional. Medicina comunitaria. Teoría de la microempresa. Taller de docencia.
VIII Semestre	Tradición y modernidad mental colombiana. Formulación proyectos comunitarios. Práctica docente etnocomunitaria.
IX Semestre	Trabajo de grado.

Gráfico 4. Primer pènsum de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

Sobre este plan de estudios es importante subrayar dos aspectos. En primer lugar, la concepción de etnoeducación que deja entrever la estructura curricular, corresponde a una apuesta por generar una oferta educativa para comunidades étnicas, según lo dispuesto por la normatividad mencionada en líneas anteriores, que partía del reconocimiento de las características particulares de estas comunidades en relación con su contexto sociocultural y económico, pero también con los procesos de construcción del Estado-nación y sus dinámicas en los ámbitos locales y regionales. A partir de estas consideraciones, apareció en este escenario el elemento del desarrollo comunitario, como un factor fundamental para la identificación y puesta en marcha de estrategias que posibilitaran el desarrollo de las comunidades sobre la base de sus mismas particularidades y potencialidades. Este aspecto del desarrollo comunitario, según el profesor Luis Gildardo Rivera, se había estructurado en la Licenciatura en torno al área de investigación comunitaria, además de las cuatro áreas de fundamentación, a saber: 1) histórico-social, 2) etnometodológica, 3) económica-tecnológica, y 4) etnoeducativa³⁶².

En segundo lugar, y como lo afirma el mencionado profesor, la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario se estructuró con base en un enfoque científico interdisciplinar al nivel de las áreas del campo de formación científico-investigativo y/o social y humanístico y profesional³⁶³. Este enfoque de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales halla una primera

362 Luis Gildardo Rivera, en Maribel Valencia López, «Balance histórico de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (1995-2015)» (trabajo de grado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016), 39.

363 Valencia López, «Balance histórico de la Licenciatura en Etnoeducación...», 38.

mención en el Decreto 1002 de 1984, que las compactó en una misma área (Ciencias sociales) dentro del currículo oficial para la educación básica y media, con el objetivo de que el aporte específico de cada una de estas disciplinas ayudaría a estudiar y comprender de manera integral el objeto de estudio de las ciencias sociales: la sociedad y sus dinámicas y relaciones³⁶⁴.

En vista de este enfoque, los estudios sociales en la FCE atravesaron por un proceso de renovación curricular³⁶⁵, retomando nuevamente los debates en torno a la función social de la pedagogía en su relación con el concepto de la interculturalidad, el cual se ha constituido como un discurso que integra “(...) tanto el reconocimiento de la diversidad como la adhesión a unos mínimos comunes basados en los derechos humanos y la democracia”³⁶⁶. En consecuencia, para el desarrollo de los procesos educativos al interior de esta Licenciatura fue esencial el abordaje de los planteamientos propios de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, de la pedagogía social norteamericana de John Dewey y Theodore Brameld, y de la pedagogía crítica, con exponentes como Peter McLaren, Henry Giroux y, en el ámbito latinoamericano, Paulo Freire³⁶⁷. En correspondencia con estas apropiaciones de los modelos de la pedagogía crítica y el discurso de la interculturalidad, el profesor Bravo Molina afirma que

El giro propuesto a la pedagogía conlleva a rupturas epistemológicas y de las prácticas docentes, en esta perspectiva tanto la educación popular y la etnoeducación, se enriquecen en su corpus teórico. La pedagogía en sí se dimensiona científicamente en el campo educativo y de las Ciencias Sociales. Creo que la pedagogía es parte de las Ciencias Sociales, en tanto actúa sobre y para sujetos sociales, proyectos de ciudadanos críticos y de ciudadanos intelectuales. En esta versión las Ciencias Sociales en sus especificidades de Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Política, Filosofía de la Educación y Ética, deben asumir nuevos compromisos

364 Luz Ángela Gómez, *Sugerencias didácticas para la enseñanza de Sociales: aplicaciones al nuevo currículo* (Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1992), 21.

365 Carlos Ramiro Bravo, *La interdisciplina como estrategia de renovación de la carrera de Ciencias Sociales de la UTP* (Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1993). Biblioteca JRM-UTP.

366 Rosa Marí Ytarte, *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2007), 143.

367 Bravo Molina, «Pedagogía crítica y educación intercultural...», 27-29.

y rupturas epistemológicas, para que en una perspectiva interdisciplinaria y transversal, aporten teorías, enfoques y paradigmas en el compromiso de formar ciudadanos portadores de democracia moral y crítica (...)»³⁶⁸

Estas apreciaciones dan cuenta de una lectura holística del campo etnoeducativo por parte de los profesores de la Escuela que diseñaron este programa de Licenciatura, lectura que, sin embargo, no trascendió de la manera en que se esperaría frente a un campo de estudios como el que este programa ha abordado en su currículo. De manera más concreta, la producción académica de profesores como Víctor Zuluaga, Gildardo Rivera, Carlos Ramiro Bravo, Morelia Pabón, Carlos Arnulfo Escobar y Olga Lucía Bedoya, permitió analizar distintos elementos que guardaban relación con las dinámicas particulares de los grupos étnicos de la región, en especial de las comunidades indígenas Emberá Chamí del noroccidente risaraldense y parte del Chocó, y de las comunidades afro del Pacífico: aspectos lingüísticos, tradiciones y costumbres, prácticas religiosas, procesos etnohistóricos, aspectos económicos, y también alrededor de otros fenómenos como la migración de la población y las relaciones interétnicas.



Fotografía 16. Producción académica de algunos docentes de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, que da cuenta del estudio de las comunidades indígenas y afro de la región. Esta bibliografía está disponible en la Biblioteca JRM-UTP

No obstante, desde la creación de la Licenciatura hasta la fecha han sido pocas las reflexiones académicas y pedagógicas sobre este enfoque educativo, en medio de debates que no se pueden saldar simplemente adhiriéndose a conceptos como educación propia, educación multicultural para el reconocimiento de la diversidad,

368 Bravo Molina, «Pedagogía crítica y educación intercultural...», 29.

educación intercultural, o más recientemente, etnoeducación en contextos urbanos³⁶⁹. Esta afirmación se ratifica, además, en el hecho de haber habido poca participación por parte de este programa académico en escenarios como los Foros Nacionales de Etnoeducación Afrocolombiana, que se empezaron a realizar desde 2002 con el objetivo de “(...) promover el conocimiento y apropiación de la etnoeducación afrocolombiana, como un proyecto de educación intercultural para todos los niveles del sistema educativo colombiano, que [contribuya] a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural”³⁷⁰, y con los que se planteaba la necesidad de que las Facultades formadoras de maestros renovaran sus currículos y generaran producción académica en torno a estas premisas.

Para ir cerrando, han sido varios los profesores, estudiantes y egresados de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario que han reclamado una trayectoria académica que promueva las reflexiones pedagógicas y epistemológicas frente a este campo interdisciplinar, que aún hoy son una deuda en la Facultad. Esto se evidencia en afirmaciones como las del profesor jubilado Geudiel Peláez, quien manifestó que, pese a que la apertura de este programa era pertinente, no se podía concebir como el reemplazo de la oferta académica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, además porque sus egresados no podrían competir por plazas en el magisterio con profesionales de otras licenciaturas en ciencias sociales de la región³⁷¹. Hay otros testimonios de tinte más crítico, como el del egresado Leonardo Díaz, quien afirma que la apertura y los primeros años de este programa académico tuvieron lugar mientras en la Escuela de Ciencias Sociales de la FCE se daba un relevo de los profesores que ya habían consolidado una tradición disciplinar de más de veinte años en torno a las ciencias sociales –caso Carlos Ramiro Bravo, Luz Ángela Gómez, Morelia Pabón y Carlos Arnulfo Escobar–, y en su reemplazo llegaban otros docentes que planteaban discusiones y reflexiones académicas en torno a otros temas como la alteridad, los discursos del respeto hacia el individuo entendido como “otro”, y que incluso no planeaban sus clases³⁷², todo esto con el agravante de que desde la década de los años noventa la planta docente de la

369 Comité de Acreditación de la Escuela de Ciencias Sociales, «Proyecto Educativo del Programa (PEP): Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario» (proyecto educativo del programa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016), <http://media.utp.edu.co/licenciatura-etnoeducacion-y-desarrollo-comunitario/archivos/PEP%20HEQUI.pdf>

370 Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, *Memorias: I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (Bogotá: Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional, 2002), 9.

371 Peláez, entrevista, 4 de agosto de 2016.

372 Leonardo Díaz, entrevista, 10 de agosto de 2017.

universidad ha sufrido un detrimento considerable, en contraste con la cada vez mayor cantidad de docentes contratados bajo la modalidad de hora cátedra, aspecto que influye de manera negativa en el fomento a la investigación y a otros procesos de extensión universitaria y proyección social.

Lo anterior ha tenido también incidencia en los procesos de reestructuración curricular y acreditación de calidad de esta Licenciatura. Este programa sufrió para el año 2001 una primera reforma curricular que elevó el pènsum a doce semestres académicos³⁷³, en consonancia con nuevas orientaciones en materia de acreditación previa de los programas de pregrado y posgrado en educación, sobre la que hablaremos en un próximo apartado. Para 2010, se presentó el primer informe de autoevaluación como resultado de un proceso de acreditación voluntaria que habían emprendido desde 2005 los profesores Maicol Ruiz y Héctor Quintero, durante la dirección de la Escuela a cargo de la profesora Olga Lucía Bedoya. Un año después, en 2011, los pares evaluadores del programa hicieron unas recomendaciones puntuales:

Primero, especificar el perfil del etnoeducador en diferencia de un trabajador social, un sociólogo, antropólogo, licenciado en ciencias sociales o historiador. Segundo, fortalecer la planta docente y la participación en investigación por parte de los profesores asimismo visibilizar más los productos investigativos. Tercero, propiciar la participación de profesores y estudiantes de la carrera en redes interdisciplinarias nacionales e internacionales. Fortalecer las relaciones nacionales e internacionales del programa, y sobre todo, estar acorde con la Ley 115 de Educación Nacional en su capítulo sobre educación para grupos étnicos reglamentada por el Decreto 804 de 1995³⁷⁴.

Después de haber sido cerradas las inscripciones para la Licenciatura, por decisión del entonces Vicerrector Académico William Ardila, la dirección de Martha Izquierdo y la presión de los estudiantes de este programa lograron que se abrieran nuevamente inscripciones para el primer semestre de 2012, continuando la oferta académica en este programa hasta el año 2016, cuando el Consejo Superior aprobó la última reforma que ha tenido la Licenciatura, cambiando su denominación a Licenciatura

373 Acuerdo 14/2001, del 2 de abril, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

374 Acta 03/2011, del 11 de abril, del Comité Curricular Ampliado de la Escuela de Ciencias Sociales. AUTP, en Valencia López, «Balance histórico de la Licenciatura en Etnoeducación...», 45-46.

en Etnoeducación³⁷⁵, atendiendo a las disposiciones en materia normativa de nuevas políticas de acreditación de los programas de licenciatura en el país, aspecto sobre el cual se hablará en el próximo capítulo. Vale recalcar, por último, que hasta del 2010 al año 2016 se graduaron un total de 409 Licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario³⁷⁶.

Finalmente, es claro que todo este proceso de construcción de un proyecto educativo en torno a la etnoeducación, ha estado lleno de vicisitudes y de inquietudes sobre los rumbos ante los que se debe proyectar el perfil de este tipo de educador, ante lo que quizás sería conveniente volver a retomar los debates propios de la concepción de la etnoeducación como un enfoque de la educación intercultural y las pedagogías críticas, y reflexionar nuevamente sobre la posibilidad que abrió en términos educativos la Constitución Política de 1991 en materia del reconocimiento de la multiculturalidad, vista actualmente ya no como el mero reconocimiento de la diversidad étnica, sino como la contribución a la formación de sujetos que conciban el proceso de diferenciación de sí mismos en relación con los otros, como una posibilidad para transformar las prácticas pedagógicas en los sistemas educativos formales, no formales e informales, y para plantear nuevas reflexiones y propuestas en torno a la diversidad³⁷⁷.

4.2.2. La apertura de la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales (1996).

Otra de las modificaciones importantes en la oferta académica de la Escuela de Ciencias Sociales de la FCE, la constituyó la apertura de la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales. La creación de este nuevo programa académico se puede entender mejor si tenemos en cuenta que los profesores de la Facultad identificaron a comienzos de la década que era necesario replantear el tema de la formación de los maestros en ejercicio de la región, a partir de una oferta académica que les proporcionara una cualificación de alta calidad ya no solo desde el ámbito de la profesionalización, sino también bajo la figura de la

375 Acuerdo 12/2016, del 1 de marzo, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se modifica el Acuerdo 14 del 02 de abril de 2001, que aprueba el Plan de Estudios correspondiente al programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

376 «Graduados...», Centro de Admisiones, Registro y Control Académico.

377 Carlos Vladimir Zambrano, «1991-2001: reconstitución de la Diversidad y génesis del campo étnico», en *Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes*, ed. por Miguel Ángel Herrera Zgaib (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001), 84.

especialización en áreas y componentes específicos de la formación profesional, y el fomento de la labor investigativa³⁷⁸. En relación con estas apreciaciones, los profesores argumentaban que la formación posgradual, por su naturaleza, constituía el ambiente ideal para la investigación, y que desde el fortalecimiento de este nivel de formación avanzada se podría incidir en el mejoramiento de los procesos académicos de los pregrados³⁷⁹.

Tales reflexiones eran también una apropiación de las determinaciones que en materia normativa estaban teniendo lugar en el contexto de la educación superior. La Ley 30 de 1992 determinó que las maestrías, doctorados y post-doctorados tenían como su fundamento y ámbito de actividad a la investigación, mientras que las especializaciones se pensaban como el perfeccionamiento de la formación de los programas de pregrado³⁸⁰.

Inicialmente, esta Especialización en la FCE se propuso como un programa de formación a nivel de maestría, pero según Víctor Zuluaga, se decidió que se modificara a la estructura de un programa de especialización³⁸¹, puesto que la reglamentación en ese entonces vigente exigía que para la autorización de programas de maestría se debía demostrar la existencia de grupos y proyectos de investigación, así como de publicaciones en el campo propuesto, todo esto acompañado de una planta de tiempo completo de profesores investigadores³⁸².

La planta docente de la Facultad, en efecto, estaba conformada por profesores como Carlos Arnulfo Escobar, Stella Brand, Pablo Prado, Carlos Ramiro Bravo, Víctor Zuluaga, Óscar Díaz, José Rozo Gauta, Luis Gildardo Rivera Galindo, Carlos Arnulfo Escobar, Óscar Arango, Morelia Pabón y Luz Ángela Gómez; quienes tenían a nivel individual una rigurosa producción académica en distintas líneas de la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales³⁸³. De esta manera, los esfuerzos en materia de investigación académica no pasaban de ser asumidos de manera

378 Arias et al., «Hacia la construcción de la identidad...», 44.

379 Arias et al., «Hacia la construcción de la identidad...», 71.

380 Ley 30/1992, arts. 11 y 12.

381 Zuluaga, entrevista, 2017.

382 Decreto 836/1994, del 27 de abril, por el cual se establecen los procedimientos para la creación y funcionamiento de programas de Maestrías (Diario Oficial núm. 41337 del 29 de abril de 1994).

383 Bravo Molina, «Tradiciones y tendencias...», 694.

personal, sin tenerse más procesos colectivos en la Escuela de Ciencias Sociales que la estructuración de una nueva oferta educativa para la FCE, como veremos en próximos apartados. Esto hizo evidente la ausencia de grupos de investigación constituidos formalmente en el ámbito de las ciencias sociales y, en consecuencia, la precaria consolidación de una comunidad académica, puesto que los intereses de los profesores no encontraban puntos de convergencia y afinidad, ello sumado al hecho de que *Cuadernos de Ciencias Sociales*, revista editada por la Escuela, no encontrara continuidad más allá de sus cuatro números³⁸⁴.

Dicha situación de la FCE no se distanciaba del panorama a nivel institucional. Para dicha época, el fomento a la investigación era una tarea que aún estaba en ciernes, dado que apenas se venía evidenciando la necesidad de generar un marco normativo claro y detallado sobre la misma, atendiendo a las orientaciones de la Ley 30 de 1992. En 1994, el director del Centro de Investigaciones y Extensión, Jorge Rodríguez Rueda, planteó algunos factores que explicaban este incipiente desarrollo de la investigación en la UTP:

El ambiente profesionalizante que se respira en la comunidad universitaria, la falta de un presupuesto sostenido que garantice la financiación total o parcial de los proyectos de investigación, la pobre infraestructura con que disponen los potenciales investigadores, las precarias fuentes de información, la falta de experiencia y tradición investigativa, el aislamiento del contexto académico nacional e internacional y la falta de vocación investigativa son factores que también hacen una contribución importante para que se presente el desarraigo que hoy observamos frente a la investigación³⁸⁵.

Además de lo anterior, el ambiente de conciliación entre la administración y el estamento profesoral luego de la destitución de Gabriel Jaime Cardona de la rectoría, sumado a otros elementos como la Caída del Muro de Berlín y, con ello, de las tensiones y rencillas político-ideológicas que habían caracterizado los años anteriores, propició que la FCE se abriera hacia nuevas discusiones y propuestas de

384 La revista *Cuadernos de Ciencias Sociales*, fue pensada por los profesores de la Escuela de Ciencias Sociales como una plataforma de difusión de los trabajos de sus estudiantes, egresados y profesores. El primer número fue publicado para el primer trimestre de 1985 y el segundo número para el tercer trimestre. El tercer número se publicó en 1988, y el cuarto y último número salió a la luz pública en 1992.

385 Jorge Rodríguez Rueda y Gustavo López Ortiz, «Análisis de la Investigación y la Extensión en la Universidad Tecnológica de Pereira» (informe, Universidad Tecnológica de Pereira, Centro de Investigaciones y Extensión, 1994).

carácter académico y pedagógico. Fue en medio de todo esto que el Consejo Superior de la UTP aprobó el programa de Especialización en Historia Social de Colombia mediante el Acuerdo N° 016 del 18 de mayo de 1995³⁸⁶, que finalmente abrió su oferta académica con el nombre de Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales con énfasis en Enseñanza de la Historia, con una duración de tres semestres académicos³⁸⁷.

Dicho pénsum estaba estructurado en cuatro áreas, a saber: 1) Teorías y métodos de la historia contemporánea, que contenía un seminario con el mismo nombre, y el de trabajo de grado; 2) Historia social contemporánea, con los seminarios de teorías acerca del Estado moderno, formación y desarrollo del Estado-nación colombiano, modernización de la nación y el Estado colombiano, partidos políticos y movimientos sociales en Colombia, y conflictos armados en Colombia, expresiones regionales y nacionales; 3) Historia y planeamiento regional, con los seminarios de historia regional y planeamiento regional; y 4) Historia, educación y pedagogía, que reunía los seminarios de problemas de la enseñanza de la historia, corrientes pedagógicas contemporáneas, y producción de textos didácticos³⁸⁸.

El énfasis que la Especialización ponía en la enseñanza de la historia³⁸⁹ se complementaba también con un enfoque de corte marxista, ya que, como lo comenta el profesor Víctor Zuluaga, dicho plan de estudios estaba diseñado bajo los postulados científicos del materialismo histórico, el cual era una de las corrientes historiográficas contemporáneas en boga de la época, aspecto que además explica que en el área de Historia social contemporánea, la que tenía mayor carga académica después del énfasis, se abordaran seminarios relacionados con los procesos de

386 Acuerdo 016/1995, del 18 de mayo, del Consejo Superior UTP, por el cual se aprueba un programa de Formación de Posgrado. AUTP.

387 Acuerdo 003/1996, del 22 de febrero, del Consejo Académico UTP, por el cual se aprueba el Plan de Estudios de la Especialización en Historia Contemporánea y Desarrollo Regionales. AUTP. Posteriormente, el pénsum de la Especialización sufrió una modificación en diciembre de 1997, siendo compactado en dos semestres por medio del Acuerdo 69/1997, del 17 de diciembre, del Consejo Académico UTP, por el cual se modifica en su duración el Plan de Estudios de la Especialización Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales. AUTP.

388 «Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales con Énfasis en Enseñanza de la Historia. Plan de estudios», *Estudios Históricos Regionales* 1, n.º 1 (1996): 144-145.

389 Bravo Molina, «Tradiciones y tendencias disciplinares...», 674.

formación o construcción del Estado en Colombia³⁹⁰.

Por el lado de los desarrollos regionales, la Especialización centró su atención sobre el estudio de la Historia regional, buscando aportar a eliminar el vacío con relación a la poca producción historiográfica que hasta el momento se tenía en la región del Eje Cafetero. Esta apuesta partía de una postura crítica bajo la cual se asumía el quehacer de la Especialización, el cual era

(...) contribuir en la construcción de una teoría de la sociedad colombiana que, a la vez que esté fincada en concepciones teóricas, científicas y en análisis más certeros de las sociedades regionales y nacionales contribuya, desde el seno de las sociedades –sujetos de los procesos– a la búsqueda de los mecanismos que le permitan a estas comunidades regionales, recobrar la capacidad sociocreativa para formular y definir opciones de desarrollos alternativos, partiendo de sus propias realidades y vivencias en prospección de un crecimiento y desarrollo humano sostenible y endógeno³⁹¹.

Este propósito se sustentó también en la creación, en 1996, de la revista *Estudios Históricos Regionales*, publicación que se configuró como un órgano de difusión de ideas, conceptos y abordamientos teórico-metodológicos emprendidos por estudiantes y profesores de la Especialización, y cuyo primer director fue el profesor Carlos Arnulfo Escobar Belalcázar, contando con el apoyo en el Comité Editorial de los profesores Carlos Ramiro Bravo, Gustavo Guarín, Pablo Prado y Fernando Quiroga³⁹². Esta revista existió en dos etapas: entre 1996 y 2002, año en el que se suspendió su publicación después de cuatro números editados, a causa de la ausencia de políticas editoriales claras por parte de la institución³⁹³, y se reabrió luego entre

390 Víctor Zuluaga Gómez, entrevista personal, 20 de septiembre de 2017.

391 Carlos Arnulfo Escobar Belalcázar, «Enfoque general de la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales», *Estudios Históricos Regionales* 1, n.º 1 (1996).

392 Podríamos inferir que estos profesores conformaron el primer Comité Curricular de la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales, puesto que lo común es que sean los mismos comités curriculares de los posgrados los que hagan las veces de comités editoriales de las revistas editadas por estos programas. Además, estos docentes participaron en calidad de autores en el primer número de la revista, junto con otros profesores de la Escuela de Ciencias Sociales y de la FCE como Víctor Zuluaga, Luis Gildardo Rivera, Fernando Romero y Miguel Ángel Gómez, y estudiantes como Javier Jaramillo y Alejandro Uribe.

393 «Historial de la revista: Antecedentes históricos de Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política», Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política, acceso el 10 de julio de 2018, <http://revistas.utp.edu.co/>

2009 y 2010, con la publicación del quinto y sexto número, respectivamente.

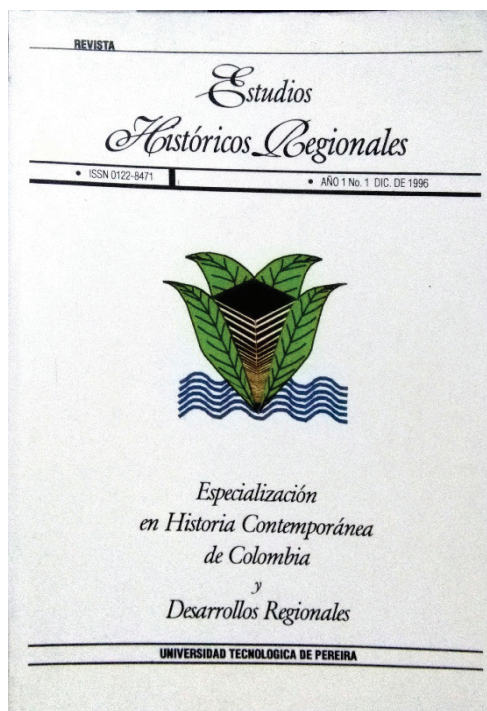
Para concluir, es preciso mencionar que esta especialización contó únicamente con dos promociones de egresados, en tanto que, como lo afirma el profesor Bravo Molina, en la segunda cohorte se presentaron problemas de gestión administrativa que obligaron a cerrar indefinidamente la oferta académica del programa³⁹⁴. Entre 1997 y 2003, se graduaron 32 Especialistas en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales³⁹⁵, quienes en su condición de estudiantes pudieron nutrirse de los aportes teóricos, metodológicos y epistemológicos en los seminarios orientados por profesores invitados de renombre nacional e incluso internacional, y de una reconocida trayectoria académica en el campo de la historia, tales como Medófilo Medina, Mauricio Archila, Albeiro Valencia Llano, Álvaro Fayad y César Augusto Ayala Diago³⁹⁶.

index.php/historia/about/history

394 Bravo Molina, «Tradiciones y tendencias disciplinares...», 674-675.

395 «Graduados por Programa y Año de Egreso», base de datos del Centro de Admisiones, Registro y Control Académico, información suministrada por el Centro el 06 de diciembre de 2016.

396 Bravo Molina, «Tradiciones y tendencias disciplinares», 675.



Fotografía 17. Portada del primer número de la revista Estudios Históricos Regionales, editada por la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales de la FCE

Este programa de especialización sentó un precedente importante en la Escuela de Ciencias Sociales y en la Facultad en lo relacionado con el estudio profesional de la historia y la reflexión sobre su didáctica específica, aporte que más recientemente ha sido retomado por el segundo posgrado que se ha ofertado en la FCE en esta disciplina de las ciencias sociales: la Maestría en Historia, de la cual se hablará en su momento. De esta manera, resulta claro que en los múltiples y variados procesos de construcción del proyecto educativo de la Facultad de Ciencias de la Educación, se han desarrollado experiencias significativas en lo concerniente a ofertas académicas, estrategias de difusión del conocimiento en las ciencias sociales, humanas y de la educación, procesos de docencia, investigación y extensión, entre otros, que le han permitido a distintos grupos de estudiantes, docentes y egresados, construir nuevas propuestas sobre la base de esos proyectos educativos anteriores.

4.3. La extensión como posibilitadora del vínculo universidad-sociedad: la FCE y su proyección hacia la sociedad regional durante la década de los años 90

La Ley 30 de 1992 concibió la docencia, la investigación y la extensión como los tres componentes misionales fundamentales de la universidad. Según el artículo 120, la extensión universitaria es descrita en términos de “(...) programas de educación permanente, cursos, seminarios y demás programas destinados a la difusión de los conocimientos, al intercambio de experiencias, así como las actividades de servicio tendientes a procurar el bienestar general de la comunidad y la satisfacción de las necesidades de la sociedad”³⁹⁷. En este sentido, es posible afirmar que la extensión se empezó a fundar en la concepción de que la universidad, como institución formadora y productora de conocimiento, debía establecer una relación sinérgica con la sociedad de su entorno próximo. En este escenario se consolidó una lógica de trabajo de la universidad en relación con su contexto sociocultural: la proyección social. Las reflexiones y nuevas propuestas que se venían discutiendo en la Facultad desde inicios de la década iban en esta misma lógica, como se puede apreciar en la siguiente afirmación:

(...) la universidad no sólo debe ofrecer el servicio social de formar profesionales en diversas áreas, pues esto sólo es válido parcialmente; su función y su expresión en el conjunto social debe ser mucho más amplia, debe romper la estructura fría de las aulas y proyectar esos saberes a la comunidad, como práctica profesional o como extensión de sus programas. La universidad se ha reducido a cumplir funciones de academia presencial y por homólogos, con algunos servicios de extensión, haciendo que esta institución desligue trabajo, educación, investigación y servicio y no asista a los trabajadores en su perfeccionamiento, es decir que ha hecho hombres para la ciencia, pero no se ha detenido en buscar que la ciencia sea para el hombre. Esto obliga a cambiar o por lo menos a replantear la función y acciones de la universidad frente a la sociedad³⁹⁸.

Para la FCE y sus distintos programas de pregrado, esto se constituía en una oportunidad de enfatizar su proyección formativa y extender su radio de acción hacia la sociedad local y regional. Bajo ese panorama, el profesor jubilado Fernando Maldonado afirmó, en 1994, que la FCE-UTP debía organizarse en función del

397 Ley 30/1992, art. 120.

398 Arias et al., «Hacia la construcción de la identidad...», 76.

conocimiento y no del horario y el salón de clases, para lo que era imprescindible la promoción de estrategias de apropiación social del conocimiento encaminadas a la búsqueda de posibles soluciones a las problemáticas de la sociedad, y proyectos educativos articulados a las particularidades de las comunidades³⁹⁹. En consonancia con lo anterior, la Facultad extendió su oferta educativa durante la primera mitad de los años noventa, desarrollando algunas experiencias que pueden enmarcarse en dicha lógica de la proyección social, no bajo la modalidad de cursos de extensión universitaria, sino bajo la oferta de sus programas académicos en otras zonas de la región, y la creación y puesta en marcha de proyectos educativos surgidos de una lectura del contexto que permitió la formulación de soluciones educativas frente a las necesidades y problemáticas evidenciadas.

4.3.1. Convenios con el INTEP de Roldanillo (Valle del Cauca) y la Alcaldía de Condoto (Chocó) (1993).

El Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira aprobó la suscripción de dos convenios por parte de la FCE, uno con la Alcaldía de Condoto, Chocó, y otro con el Instituto Técnico Profesional de Roldanillo (INTEP), Valle del Cauca, mediante el Acuerdo N° 35 del 20 de septiembre de 1993. Ambos convenios ofertaron en los dos municipios los programas de Licenciatura que para ese entonces estaban activos en la Facultad: Ciencias Sociales, y Español y Comunicación Audiovisual. Los profesores Carlos Ramiro Bravo y Rafael Areiza, directores de las respectivas Escuelas, formularon dichos convenios en el marco del Plan de Desarrollo de la FCE-UTP en noviembre de 1992, y los presentaron al Consejo Académico al año siguiente.

Para el caso de Roldanillo, se propuso ofertar la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, y, según el entonces decano Geudiel Peláez Arias, en Condoto se pretendía ofertar uno de los dos programas académicos para un grupo de treinta estudiantes. Sin embargo, había más de 130 profesores en ejercicio que deseaban cursar sus estudios profesionales con la FCE-UTP, por lo que se decidió ofertar los dos programas de Licenciatura⁴⁰⁰.

El Consejo Académico fue el encargado de expedir los Acuerdos N° 002 y 003 del

399 Fernando Maldonado Delgado, «La Facultad de Educación y el plan de desarrollo de la UTP: la extensión es la clave», *Ciencias Humanas* 1, n.º 1 (1994): 123-125.

400 Geudiel Antonio Peláez Arias, entrevista personal, 04 de agosto de 2016.

02 de marzo de 1994, mediante los cuales aprobó el calendario académico para los programas en convenio, el cual se propuso desarrollar los días viernes y sábados, en horarios intensivos para las asignaturas correspondientes. El entonces decano de la Facultad, Geudiel Peláez, informó que para el convenio con Roldanillo había 40 estudiantes matriculados, y para el de Condoto eran 153 los estudiantes de las dos Licenciaturas⁴⁰¹.

Hay varios aspectos notables respecto a estos programas, en primer lugar, tenían su misión en el marco de la extensión universitaria y la proyección social, lo que sin duda afianzó el proyecto de la FCE de otorgar oportunidades de profesionalización a profesores en ejercicio de la región. En segundo lugar, estas lógicas de ofertar programas académicos en otras zonas fuera de la universidad, empezaban a ser consideradas por un amplio sector de la comunidad educativa como los esbozos de la mercantilización de la educación⁴⁰², entre otras cosas, porque los costos para los estudiantes de estos programas eran por lo general más elevados que los de un programa regular⁴⁰³. De hecho, Diego González, representante estudiantil de la época ante el Consejo Académico de la UTP, en repetidas ocasiones se manifestó en contra de lo que él llamó la proliferación indiscriminada de los programas de convenio y extensión⁴⁰⁴.

Finalmente, también es preciso afirmar que la oferta de estos programas mediante la modalidad de extensión universitaria, se constituyó en una estrategia por parte de la Decanatura para mantener relativamente estable el porcentaje de la matrícula en la Facultad, puesto que, como ya vimos, a inicios de los años noventa se registraron los índices más bajos de matrícula universitaria en esta dependencia académica, tanto así que en 1994, año en el que se iniciaron estos dos convenios con Condoto y Roldanillo, se tiene el registro, en el Boletín Estadístico Histórico de ese año, de solo 25 estudiantes matriculados para el primer semestre en la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual. Durante el segundo semestre del mismo año no figuran cifras de matrícula universitaria para ninguno de los dos programas

401 Geudiel Antonio Peláez Arias, «Informe de Gestión presentado al Consejo Superior, Consejo Académico, y Facultad de Ciencias de la Educación» (informe del Decano, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1993). AUTP

402 Peláez, entrevista.

403 Zuluaga, *Memorias...*, 69.

404 Acta del Consejo Académico UTP n.º 15 del 05 de mayo de 1994. AUTP.

académicos de la Facultad⁴⁰⁵.

Sin duda esta dependencia estaba en un periodo crítico, de ahí que estos dos convenios y los demás programas de extensión universitaria y proyección social hayan sido importantes para un nuevo despegue y desarrollo de la FCE-UTP.

4.3.2. Proyectos pedagógicos de educación no formal: entre la extensión universitaria y la innovación educativa.

Como ya hemos afirmado en este capítulo, la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP se abrió desde inicios de la década de los años noventa hacia nuevas apuestas por extender y fortalecer su oferta educativa, y más específicamente, por dar respuestas concretas a las necesidades educacionales que se identificaban en el contexto local y regional. A finales de la primera decanatura de María Teresa Zapata Saldarriaga (1991-1993), y durante la segunda de Geudiel Antonio Peláez Arias (1993-1994), algunos profesores de la FCE diseñaron varios proyectos pedagógicos en función de brindar una oferta educativa innovadora y de alta calidad académica para poblaciones que, por diversas circunstancias, habían estado por fuera del sistema educativo formal. Peláez presentó en su informe de gestión de la decanatura los proyectos pedagógicos que algunos profesores estaban desarrollando, en compañía de estudiantes de las distintas licenciaturas bajo la modalidad de las prácticas pedagógicas:

- Escuela de Padres de Familia, en la ciudadela Perla del Otún, con 64 padres matriculados en dos grupos de Educación Secundaria.
- Escuela de Madres Comunitarias, en Villa Santana, con 90 madres matriculadas en un grupo de Básica Primaria y otro de Secundaria.
- Escuela de Resocialización de las Reclusas de la Badea, en Dosquebradas, con 30 matriculadas.
- Escuela de Resocialización de los Internos de la Cárcel de Varones. Proyecto próximo a iniciarse⁴⁰⁶.

La Escuela de Padres de Familia de la Ciudadela Perla del Otún fue formulada por

405 «Boletines estadísticos históricos», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 15 de septiembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

406 Peláez, «Informe de Gestión...».

los profesores Rosa Helena Amaya, Geudiel Peláez y María Teresa Zapata, como un proyecto pedagógico que buscaba promover por medio de la educación, la vinculación de los padres y madres de familia de esa zona de la ciudad a la vida social y productiva, brindándoles además una formación sobre los elementos fundamentales para la educación integral de los niños y niñas⁴⁰⁷. Esto da cuenta del propósito trazado por esa “nueva Facultad” de la que se empezó a hablar a inicios de la década, el cual pasaba especialmente por la inmersión de esta dependencia académica en el contexto local y regional, siendo conscientes de los aspectos sobre los que era necesario incidir para responder de manera eficaz y pertinente a las necesidades socioeducativas de la población. En palabras de los profesores que gestaron este proyecto, la FCE tenía la oportunidad de consolidarse en torno a su “verdadera” función social,

(...) de una parte produciendo los maestros para un tipo de educación novedoso y creativo y de otra, vinculándose por la base en las comunidades y poblaciones que se han visto alejadas del servicio educativo, ofreciéndoles una educación seria, objetiva, contextual, liberadora y sobretodo propiciadora de la formación de una personalidad sólida y unas relaciones interpersonales basadas en la cooperación y el respeto mutuo⁴⁰⁸.

La Escuela de Padres, diseñada para ofrecer educación básica secundaria y media vocacional, estaba estructurada en torno a siete ejes o núcleos temáticos en los que se articulaban los conocimientos sobre las distintas áreas del currículo oficial, a saber: lecto-escritura y comunicación; idioma extranjero; sociedad, cultura y ética civil; estética, recreación y deportes; ciencias naturales, ecología y salud; matemáticas, y educación familiar y comunitaria, siendo esta última la modalidad del programa. Por su parte, el mismo grupo de profesores de la FCE creó la Escuela de madres comunitarias de Villa Santana, con el fin de capacitar a las agentes educativas que laboraban en los Hogares Comunitarios del sector, buscando con ello propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y el desarrollo integral de los niños menores de siete (7) años de edad⁴⁰⁹. Esta iniciativa ofrecía formación a

407 Rosa Helena Amaya, Geudiel Peláez y María Teresa Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Padres Ciudadela Perla del Otún» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 1993). Biblioteca JRM-UTP.

408 Amaya, Peláez y Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Padres...», 46.

409 Geudiel Peláez, Rosa Helena Amaya y María Teresa Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Madres Comunitarias» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 1993), 4. Biblioteca JRM-UTP.

las madres comunitarias en los ciclos de básica primaria (tres niveles) y secundaria (cinco niveles), a partir de cuatro núcleos temáticos: sociedad, cultura y ética civil; lecto-escritura, comunicación e inglés; ciencias naturales, ecología y salud; y matemáticas; y un quinto núcleo de pedagogía, que correspondía al proceso de capacitación de las madres comunitarias en relación con el objetivo de fortalecer su labor como agentes educativas para incidir en el proceso de desarrollo integral de los niños de la comunidad⁴¹⁰.

Sobre las escuelas de resocialización de las reclusas de La Badea, Dosquebradas, y los reclusos de la Cárcel de Varones de Pereira, no hay mucha información, pero intuimos que se trataron de dos programas de instrucción para reclusos que atendieron a las disposiciones contenidas en la Ley 65 de 1993 (Código Penitenciario y Carcelario), que perfilaban la educación como la base fundamental para la resocialización de las personas privadas de la libertad⁴¹¹. La Ley 115 de 1994 también dictó una serie de orientaciones sobre la educación para la rehabilitación social, que iban en consonancia con las emanadas por el Código Penitenciario y Carcelario. Al respecto, la Ley General de Educación determinaba que este tipo de educación sería impartido a personas y grupos “(...) cuyo comportamiento individual y social [exigiera] procesos educativos integrales que le [permitieran] su reincorporación a la sociedad”⁴¹², procesos que debían tener en cuenta las políticas y orientaciones técnico-pedagógicas y administrativas del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (Inpec)⁴¹³.

Por otra parte, en ese marco normativo de la educación para la rehabilitación social, desde la FCE se desarrolló otro programa formativo de gran importancia a nivel local, regional y nacional. En el mismo informe de gestión de la decanatura, Geudiel Peláez expresó que la Facultad estaba contribuyendo al desarrollo de los procesos de paz que desde la presidencia de Belisario Betancur (1982-1986) se venían gestando entre el Gobierno Nacional y las distintas guerrillas (FARC-EP, ELN, Quintín Lame, EPL, M-19, PRT)⁴¹⁴. Concretamente, mediante un convenio firmado por la FCE con la Consejería Presidencial para la Paz, las Gobernaciones de Risaralda, Caldas

410 Peláez, Amaya y Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Madres Comunitarias», 57-58.

411 Ley 65/1993, del 19 de agosto, por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario (Diario Oficial núm. 40999 del 20 de agosto de 1993).

412 Ley 115/1994, art. 68.

413 Ley 115/1994, art. 69, parágrafo.

414 Peláez, «Informe de gestión...», 4.

y Quindío, y el Consejo Regional de Planeación Económica y Social (Corpes) de Occidente, los profesores Carlos Ramiro Bravo, Ciro Figueroa, María Amparo Londoño, Morelia Pabón, Geudiel Peláez, Pablo Prado, Bernardo Villada y María Teresa Zapata, diseñaron en 1992 el Programa Educativo para la Reinserción de la Guerrilla Desmovilizada en el Eje Cafetero⁴¹⁵.

La profesora y ex decana María Teresa Zapata afirmó que esos procesos de desmovilización de los exguerrilleros exigían también el diseño de planes de reincorporación a la vida civil, social y productiva del país, y el conjunto del sistema educativo, y en particular las facultades de educación, tenían que asumir su responsabilidad en esos procesos⁴¹⁶. A nivel nacional, instituciones como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle diseñaron y ejecutaron programas educativos que ofrecían formación a los desmovilizados de los grupos guerrilleros en los niveles de la educación básica y secundaria, y en el caso de la Universidad del Valle, programas profesionales⁴¹⁷. En el ámbito local y regional, los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP plantearon lo siguiente:

La elaboración de un proyecto pedagógico para la reinserción de los excombatientes a la vida ciudadana, es la oportunidad de demostrar que el pacto democrático cuya iniciativa es la paz, debe complementarse con la creación de escenarios que propicien un clima mínimo de confianza y credibilidad, que favorezca la convivencia pacífica, la cual se logra no sólo con la voluntad de la paz de los guerrilleros de entregar sus armas, sino además, con la voluntad del gobierno, sus instituciones, y de la comunidad en general de propiciar los medios para lograrlo⁴¹⁸.

De esta manera, la Facultad estructuró su proyecto pedagógico de reinserción para garantizar a los desmovilizados del EPL, M-19 y PRT una propuesta de educación

415 Carlos Ramiro Bravo Molina et al., «Proyecto pedagógico para la reinserción» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira). Biblioteca JRM-UTP.

416 María Teresa Zapata Saldarriaga, entrevista, septiembre de 2016.

417 Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración (DDR)-Universidad Nacional de Colombia, «Políticas, ofertas e instituciones educativas en los procesos de DDR en Colombia desde el año 2002» (informe, Universidad Nacional de Colombia, 2009), 8.

418 Bravo et al., «Proyecto pedagógico para la reinserción», 6.

integral y permanente, que requería un tratamiento especial frente a la reducción de los tiempos de enseñanza y aprendizaje, y que estaba compuesta de distintos medios y programas que los prepararía para su participación en la vida social y productiva de la nación⁴¹⁹. El Programa de Reinserción se estructuró en torno a siete sub-proyectos: 1) educación primaria; 2) educación secundaria; 3) educación vocacional; 4) educación pre-universitaria; 5) educación comunitaria; 6) asistencia psicológica, y 7) capacitación del personal que laboraría en el programa.

El proyecto se desarrollaba sobre los mismos cinco núcleos temáticos de las escuelas descritas anteriormente, que eran interdependientes entre sí y debían abordarse de manera interdisciplinaria: lecto-escritura y comunicación; sociedad, cultura y ética civil; estética, recreación y deporte; ciencias naturales, ecología y salud, y matemáticas. Además, había un sexto núcleo que correspondía al proyecto productivo, con el que se orientaba a los desmovilizados sobre nociones básicas de microempresa, contabilidad y mercadeo, de manera que pudieran formarse en torno a una actividad económica específica que les permitiera insertarse de forma exitosa a la vida productiva local y regional. Cada proyecto productivo estaba estructurado con el apoyo de distintas instituciones u organizaciones de los sectores educativo, industrial, comercial y económico de la región, de la siguiente manera:

Proyecto productivo	Institución u organización que apoyaba el proyecto
Empresa de Transporte Colectivo	Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA)
Empresa Agroeconómica	Federación Nacional de Cafeteros, Fundación Manuel Mejía (Chinchiná) y Unisarc (Santa Rosa de Cabal)
Ganadería	Federación Colombiana de Ganaderos (Fedegan), Fundación Manuel Mejía y Unisarc
Manufactura en fique	Corporación Artesanías de Colombia
Restaurante y Comidas rápidas	SENA y Escuela de Química (UTP)
Ebanistería	Instituto Técnico Industrial (Santa Rosa de Cabal), INEM (Pereira), SENA, Facultad de Bellas Artes y Humanidades (UTP) y Escuela de Español y Comunicación Audiovisual (UTP)

Gráfico 5. Proyectos productivos del Programa de Reinserción de la FCE: Elaboración propia de los autores

419 Bravo et al., «Proyecto pedagógico para la reinserción», 1.

Según lo que consta en el documento de formulación del Proyecto pedagógico para la reinserción, este programa había identificado en la región un total de 133 desmovilizados, de los cuales 95 provenían del EPL, 23 del M-19 y 1 del PRT; de los otros 14 no se tuvo información sobre el grupo del cual se desmovilizaron. De esta población, 35 estaban ubicados en el departamento de Caldas, 16 en Quindío y 82 en Risaralda⁴²⁰. Lamentablemente, no nos fue posible acceder a información más concreta sobre la población desmovilizada que efectivamente fue atendida por este proyecto pedagógico, pero la información suministrada por los ex decanos Geudiel Peláez y María Teresa Zapata nos confirma que el programa se desarrolló de manera satisfactoria. Además, en la memoria de la FCE está el nombre de Ricardo Jaramillo Díaz (q. e. p. d.), uno de los estudiantes de dicho proyecto de reinserción, que además continuó su formación en la UTP como Licenciado en Español y Comunicación Audiovisual y Magíster en Comunicación Educativa, y cursó un Diplomado en Responsabilidad Social y Derechos Humanos en la Empresa y un Posgrado en Derechos Humanos, en la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)⁴²¹. Esta formación académica le permitió vincularse como docente a la ESAP y a la FCE de la UTP, y como funcionario de la Oficina de Derechos Humanos de la Gobernación de Risaralda⁴²². No podemos afirmar que con este único caso se puede dar cuenta del impacto real que la FCE generó en la región con su programa de reinserción, pero sí se deja constancia de que dicha apuesta abrió una posibilidad para su población objetivo: construir, por vías de la educación, un proyecto de vida que les permitió a los desmovilizados reincorporarse con éxito a la vida social y productiva de la ciudad, de la región y del país.

También habría que mencionar que, en septiembre de 1992, el Consejo Superior de la UTP expidió el Acuerdo N° 28, por medio del cual exoneraba del pago de la matrícula a los desmovilizados del EPL, M-19, PRT y Quintín Lame, por solicitud expresa de la Presidencia de la República a través de la Oficina del Programa Presidencial para la Reinserción, exoneración que tuvo vigencia durante el primer semestre del año 1993⁴²³. Todo esto guarda relación con el hecho de que, como lo

420 Bravo et al., «Proyecto pedagógico para la reinserción», 8.

421 «Duelo en Quilichao por muerte de Ricardo Jaramillo Díaz», Proclama del Cauca, acceso el 9 de julio de 2018, <https://www.proclamadelaucaca.com/duelo-en-quilichao-por-muerte-de-ricardo-jaramillo-diaz/>

422 «Derechos humanos a la orden del día», *El Diario del Otún*, 30 de noviembre de 2011, acceso el 9 de julio de 2018, <http://www.eldiario.com.co/seccion/REGIONAL/derechos-humanos-a-la-orden-del-d-a111129.html?score=2&id=65519>

423 Acuerdo 28/1992, del 25 de septiembre, del Consejo Superior UTP, por el cual se concede una

afirma Diana Soto Arango, la universidad pública en general constituía un actor fundamental en el contexto sociopolítico del conflicto armado colombiano desde años anteriores⁴²⁴, por la notable “inclinación hacia la izquierda” de los movimientos y organizaciones estudiantiles y profesoras, y, en consecuencia, por su compromiso con la transformación social y la búsqueda de agendas políticas que garantizaran una salida negociada al conflicto⁴²⁵.

A modo de síntesis, expondremos los elementos en común que tuvieron estos proyectos pedagógicos. En primer lugar, los profesores que los formularon e hicieron énfasis en que, con la realización de estos programas educativos, la Facultad se estaba consolidando en torno a su función social, proyectando su quehacer hacia la satisfacción de las demandas educativas que se evidenciaban en la ciudad y la región, y que implicaban otras acciones que iban más allá de la formación de licenciados. Este hecho está directamente vinculado a las reflexiones que la comisión conformada en la asamblea general de profesores de la FCE en agosto de 1990 había plasmado en el documento de trabajo “Hacia la construcción de la identidad profesional del educador que reclama la sociedad colombiana”, en el cual se planteó lo siguiente:

La misión de la Facultad no es únicamente formar profesores y mucho menos para un determinado nivel educativo. La amplitud y la complejidad del fenómeno educativo nos invitan a pensarlo como una totalidad. En este sentido, debemos incursionar en la satisfacción de otras necesidades que nos plantea nuestro medio social y que no necesariamente tienen que ser atendidas con programas formales: La educación de las madres comunitarias, de los jóvenes no vinculados a instituciones educativas, de los adultos, etc., en un esfuerzo mancomunado con otras agencias e instituciones públicas o privadas⁴²⁶.

En segundo lugar, y como se infiere de la cita anterior, esta oferta educativa se

exoneración. AUTP.

424 Diana Soto Arango, «Aproximación histórica a la universidad colombiana», *Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 7 (2003): 129.

425 Al respecto, léase Jhon Jaime Correa Ramírez y Natalia Agudelo Castañeda, «¿Hacia dónde va el movimiento estudiantil colombiano en un escenario de pos-conflicto? Entre luchas gremiales, disputas por el poder político, heroísmos radicales y diversas visiones de construcción de paz (1970-2017)» (ponencia, XVIII Congreso Colombiano de Historia, 12 de octubre de 2017).

426 Arias et al., «Hacia la construcción de la identidad...», 100.

abrió como respuesta a las necesidades educacionales de un sector específico de la población local y regional: los adultos. Al respecto, los profesores que estructuraron dicha oferta recogieron los planteamientos que venía haciendo la Unesco desde finales de los años setenta sobre los objetivos de la educación de adultos, y que se cristalizaron en el Proyecto de Plan a Plazo Medio (1977-1982)⁴²⁷:

- a. Aumento de los conocimientos generales en la perspectiva de la educación permanente, el pleno desarrollo individual y el acceso a la cultura.
- b. La intensificación de la lucha contra el analfabetismo.
- c. Aumento de la eficacia profesional y la reconversión para facilitar una mayor movilidad y progreso profesional.
- d. Comprensión de los problemas de la gran colectividad nacional e interacción y participación activa en la vida cívica, política e internacional.
- e. Adquisición de conocimientos prácticos en campos tales como la sanidad, la nutrición, la educación de los niños, el consumo⁴²⁸.

En tercer lugar, estos programas se estructuraron y desarrollaron sobre la premisa de ser proyectos de innovación educativa de promoción única bajo la modalidad de educación semiescolarizada. En efecto, estos programas solo se ofertaron para una única promoción de estudiantes, según mencionaron Geudiel Peláez y María Teresa Zapata⁴²⁹. Asimismo, fueron de innovación educativa porque correspondían a una oferta especial de educación básica primaria, secundaria media vocacional y pre-universitaria, en la que los conocimientos se elaboraban con el propósito de contribuir a la vinculación de los estudiantes a la vida social y productiva, además del hecho de que los profesores y estudiantes practicantes de las licenciaturas de la FCE, realizaban investigación pedagógica que permitiera efectuar renovación curricular y metodológica para los programas similares⁴³⁰. En cuanto a su metodología, estos proyectos se realizaron bajo el modelo de educación semiescolarizada, lo que significaba que el desarrollo del proceso formativo exigía altos niveles de autonomía por parte de los estudiantes, apoyado también con la orientación presencial por parte de los profesores. Cada proyecto contaba con un paquete de material instruccional (medios impresos, grabaciones y video casetes) diseñado por los docentes según las

427 Unesco, *Proyecto de Plan a Plazo Medio (1977-1982)* (París: Unesco, 1976).

428 Peláez, Amaya y Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Madres Comunitarias», 7.

429 Peláez, entrevista, agosto de 2016; Zapata, entrevista, septiembre de 2016.

430 Peláez, Amaya y Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Madres Comunitarias», 41-43.

especificidades y requerimientos en materia de apoyo y reforzamiento al quehacer educativo⁴³¹.

Este último aspecto de la innovación pedagógica y de otro tipo de modalidades educativas resulta bastante interesante, porque desde el sector educativo en algunas ocasiones se tiende a ver el discurso de la innovación como algo ajeno a las prácticas y a las reflexiones pedagógicas, ante lo cual convendría preguntarse si el hecho de que desde la labor docente se realicen lecturas del contexto local y regional, se planteen estrategias para atender a las demandas identificadas, y se generen reflexiones sobre la práctica pedagógica en esos escenarios, no constituye en sí mismo un ejercicio de innovación. Estos elementos ya venían siendo parte de la agenda de discusión de los profesores de la Facultad, quienes planteaban que era necesario trabajar en torno a políticas de desarrollo como las siguientes:

- Es necesario innovar pedagógicamente y flexibilizar los currículos. Pensamos que el nuevo educador debe ser algo así como un “Pensador de la Educación”, capaz de construir la nueva escuela, de idear, diseñar, realizar y administrar proyectos, de investigar y aportar al desarrollo de la educación y la cultura.
- La oferta de programas de formación debe ser la consecuencia de una demanda social, comprobada mediante una investigación; y la vigencia de dicha oferta debe ser tan duradera como se mantenga la demanda que la justifique.
- Pensamos que la estrategia no es comprimir el currículo, ofreciendo en un nuevo curso el contenido de dos o tres de los actuales, sino flexibilizarlo alrededor de “núcleos temáticos inter y transdisciplinarios”, como “ejes dinámicos de formación” que ofrezcan al estudiante proyectos en los cuales pueda trabajar, modificando el concepto tradicional de asignatura. Todo unido por un hilo conductor consistente que dé coherencia al currículo⁴³².

Por último, se debe mencionar que la aprobación de estos proyectos pedagógicos fue otorgada por el Consejo Académico de la UTP en 1994⁴³³, y se desarrollaron de manera satisfactoria, sentando en la Facultad una experiencia importante en materia de la formulación y puesta en marcha de proyectos de extensión social y cultural,

431 Amaya, Peláez y Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Padres...», 76-78.

432 Arias et al., «Hacia la construcción de la identidad...», 100.

433 Acta del Consejo Académico UTP n.º 09 del 09 de marzo de 1994. AUTP.

lo cual ha servido de base para el trasegar de esta dependencia académica desde las postrimerías del siglo XX.

4.3.3. La formulación de un proyecto de educación propia: la Licenciatura en Educación Indígena para los maestros del Internado Indígena de Purembará (1996).

El 14 de agosto de 1996, la entonces decana Rosa Helena Amaya de Atehortúa presentó al Consejo Académico de la UTP el proyecto de Licenciatura en Educación Indígena, que fue estructurado como una línea de desarrollo de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, dirigida especialmente a los maestros del Internado Indígena del Resguardo de Purembará, entre las jurisdicciones de los municipios de Mistrató y Pueblo Rico, Risaralda. Este nuevo programa fue diseñado por un equipo interdisciplinario de profesores de la Facultad, conformado por el historiador Víctor Zuluaga, la antropóloga Olga Lucía Bedoya, el biólogo Andrés Duque, el lingüista Rafael Areiza, y los psicopedagogos Fernando Romero y María Teresa Zapata⁴³⁴. La intención de este grupo de profesores fue brindar una oferta educativa que significaba darle la oportunidad de profesionalización a nivel de licenciados a veintiséis maestros indígenas de la comunidad Emberá Chamí, que habían obtenido el título de bachilleres pedagógicos con el programa del Centro Experimental Piloto, y contaban con el apoyo del Cabildo Indígena y de la Secretaría de Educación Departamental para realizar sus estudios profesionales⁴³⁵, por lo que no tenían que desembolsar dinero para acceder a su formación⁴³⁶.

Al interior de la FCE hubo oposición frente a la aprobación y posterior desarrollo de la Licenciatura en Educación Indígena. Entre otras razones, había profesores que consideraban que este programa podía reñir con la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario que se había aprobado a finales de 1994, ante lo cual el profesor Zuluaga argumentó que su naturaleza era totalmente distinta, tanto en la población que entraría a atender, como en el enfoque educativo a partir del que

434 Acta del Consejo Académico UTP n.º 12 del 14 de agosto de 1996. AUTP.

435 Es de anotar que Carlos Alfonso Victoria Mena, egresado de la Facultad de Ciencias de la Educación, específicamente del programa de Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, se desempeñó como Secretario de Educación del Departamento de Risaralda entre agosto de 1996 y noviembre de 1997.

436 Zuluaga, *Misión cumplida*,

se desarrollaría⁴³⁷. En efecto, la Licenciatura en Educación Indígena de la FCE pretendería suministrar una formación profesional acorde con las necesidades educacionales de la población que era su objeto: los maestros indígenas de la comunidad Emberá Chamí, por lo que podríamos decir que este pregrado estaba más cercano a las Licenciaturas en Etnoeducación de la Universidad del Cauca y la Universidad de la Guajira –ambas enfocadas hacia la atención educativa a grupos étnicos indígenas con énfasis en sus respectivas comunidades regionales–, que a la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la UTP, que se estructuró sobre la base de una visión pluricultural, indígena, afrocolombiana y de la marginalidad en las zonas urbanas, tal como se explicó en su momento⁴³⁸.

En el Consejo Académico de la UTP la situación de renuencia frente a esta nueva propuesta de Licenciatura no fue diferente, especialmente porque el entonces director de la Oficina de Investigaciones, Gonzalo Arango Jiménez, manifestó su rotunda oposición frente a la idea de que la Universidad “(...) se iba a “rebajar” en el sentido de adecuar sus planes de estudio para una comunidad indígena, cuya cosmovisión o paradigma, frente al Occidental, había demostrado su incapacidad, su ineficiencia”⁴³⁹. Pese a estas renuencias, esta propuesta fue aceptada por el Consejo Superior de la Universidad⁴⁴⁰, y el respectivo plan de estudios fue aprobado por el Consejo Académico, con una duración de diez semestres, iniciando sus labores académicas en 1997⁴⁴¹.

El plan de estudios del programa se estructuró bajo la modalidad presencial, y las asignaturas estaban agrupadas en torno a cuatro ejes: Historia y Etnohistoria (fundamento de etnohistoria e historia chamí; situación actual de los grupos étnicos en Colombia; formación política; historia regional, y antropología socio-cultural), Antropología y Lingüística (lecto-escritura en español; la lingüística como herramienta metodológica; sistemas de conocimiento de Occidente y Amerindios; etnolingüística, y semiótica de la cultura), Ambiental (introducción al medio

437 Zuluaga, entrevista, 2017.

438 Bravo Molina, «Pedagogía crítica y educación intercultural...», 23.

439 Zuluaga, *Memorias...*, 75.

440 Acuerdo 05/1997, del 16 de mayo, del Consejo Superior UTP, por el cual se aprueba un programa de formación de Pregrado. AUTP.

441 Acuerdo 22/1997, del 03 de junio, del Consejo Académico UTP, por medio del cual se aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena de la Facultad de Ciencias de la Educación. AUTP.

ambiente; etnobiología; fundamentos de biología; elementos de ecología general, y agroecología), y Pedagogía (desarrollo psicosocial y prácticas culturales; procesos cognitivos y culturales; etnoeducación y procesos curriculares; procesos de organización y dirección, y comunicación y pedagogía). Estos ejes se desarrollaban durante los primeros cinco semestres, y entre el sexto y el noveno semestre se daba la formación en los énfasis de Ambiental (política ambiental; contaminación ambiental y reglamentos; educación ambiental; etnodesarrollo en el bosque húmedo tropical; y formulación, ejecución y evaluación de proyectos) y Lingüística (fonética y fonología del chamí y del español; morfosintaxis de la lengua chamí y español; sociolingüística; pragmática lingüística; seminario de etnometodología de la lengua nativa; propuesta etnodidáctica de la enseñanza de la lengua nativa y del español; y práctica docente integral)⁴⁴². Cada semestre académico se desarrollaba en periodo vacacional de mitad de año, de lunes a viernes entre las 8:00 am y las 6:00 pm, y en dos fines de semana en el mismo horario, destinados exclusivamente para asesorías presenciales⁴⁴³. Para cada semestre, la Facultad enviaba al Internado a dos profesores, para que desarrollaran el respectivo proceso formativo⁴⁴⁴.

Esta profesionalización se enmarcó en los postulados de la educación propia y el respeto por la cultura de la comunidad Chamí, y además buscó generar para la Facultad un ambiente propicio para investigaciones de carácter pedagógico, lingüístico y social sobre dicha comunidad, lo cual estaba en plena consonancia con las discusiones que se empezaron a emprender en la Facultad a comienzos de la década. Al respecto, vale la pena citar *in extenso* la concepción de etnoeducación bajo la que se estructuró este programa académico:

Desde la perspectiva cultural y etnoeducativa, la educación y las concepciones pedagógicas propenden por establecer un proceso social permanente inmerso en la propia cultura, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, así como el desarrollo de habilidades y destrezas de acuerdo con sus necesidades e intereses de la comunidad, de tal manera que se capacite a sus miembros para participar plenamente en el control cultural de su grupo étnico. Desde esta perspectiva, la etnoeducación se define en términos de

442 Víctor Zuluaga Gómez et al., «Proyecto de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario dirigido a la comunidad indígena Chamí» (proyecto de programa académico de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales, 1996), 85-86. AUTP.

443 Acuerdo 05/1997, del Consejo Superior.

444 Zuluaga, et. al., «Proyecto de Licenciatura en Etnoeducación...», 83.

comunidad, de la cultura, en cuanto orienta la función de contenidos, metodología, estrategias de aprendizaje y formas de administración del sistema educativo. Este marco de referencia permite desarrollar principios y estrategias en las cuales se enfatiza en el fortalecimiento de la organización, autonomía y desarrollo de procesos cognitivos y saberes característicos de la comunidad⁴⁴⁵.

Entre 2005 y 2006 se graduaron veintiún Licenciados en Educación Indígena en la Facultad de Ciencias de la Educación⁴⁴⁶, cifra en apariencia minúscula si se compara con la cantidad de egresados de otras licenciaturas de la Facultad por la misma época. Sin embargo, y dada la naturaleza de este programa académico ofertado para una única cohorte, es posible afirmar que un grupo de profesores de la FCE-UTP logró garantizar la culminación exitosa de un proceso etnoeducativo para una comunidad que históricamente ha estado alejada del sistema educativo formal y, a nivel local, de los aportes del enfoque etnoeducativo para el fortalecimiento de las prácticas culturales y de las características particulares de la comunidad. En esta medida, es valioso destacar el compromiso de esa generación de profesores, ante jornadas de intensivo trabajo docente, viajes extenuantes, y toda una serie de condiciones adversas para desarrollar un proyecto educativo que significó una de las experiencias más importantes de la Facultad –y por qué no, de la universidad– en materia de la consolidación del vínculo universidad-sociedad y de las labores de proyección social y atención a las necesidades del contexto⁴⁴⁷.

En conclusión, es necesario que, en esta construcción constante de un proyecto educativo para la Facultad, se analicen críticamente las experiencias que esta dependencia académica ha tenido, no para repetir las de la misma manera en una temporalidad histórica totalmente distinta, sino para nutrir los nuevos enfoques y las nuevas discusiones en torno a las que se va desarrollando y consolidando

445 Zuluaga et al., «Proyecto de Licenciatura en Etnoeducación...», 1-2.

446 «Graduados...», Centro de Admisiones, Registro y Control Académico. El porcentaje de deserción que podríamos intuir en este programa fue relativamente bajo: del 19,23% (se graduaron 21 licenciados, de 26 estudiantes para los que se propuso el programa), teniendo en cuenta sus características específicas y las condiciones tan diferentes en las que se desarrolló, en comparación con los programas regulares de la Facultad.

447 El profesor Zuluaga recordó que alguna vez llevó una profesora de la Corporación Autónoma Regional de Risaralda (CARDER) a dictar un seminario del plan de estudios de la Licenciatura, quien, al no lograr adecuarse a esas condiciones adversas del clima, la alimentación, el descanso..., se regresó para la ciudad al día siguiente, después de haber dictado una de las dos sesiones del seminario. Zuluaga, entrevista personal, 2017.

el quehacer docente. De este modo, vale la pena cerrar con las reflexiones que a comienzos de este siglo planteaba el profesor Fernando Romero Loaiza, quien fue uno de los gestores del programa etnoeducativo que aquí reseñamos:

(...) aunque el proceso de construcción de un proyecto de educación indígena ha logrado niveles de desarrollo favorables a estos grupos en América Latina y Colombia, aun cuando se ha hecho reconocimiento de las particularidades de la diversidad étnica, aún está lejos la aceptación de esos saberes, ni es una perspectiva generalizada la aceptación de que estos pueblos ancestrales han realizado un aporte incommensurable a la humanidad. Y aun cuando se ha abandonado el concepto de educación indígena, consideramos importante volver a él con nuevas significaciones en las cuales se contemple el bilingüismo y la interculturalidad⁴⁴⁸.

4.4. Una apuesta por la educación de la infancia: La Licenciatura en Educación Infantil (1995)

Los niños y niñas, reconocidos como sujetos diferentes a los adultos apenas a finales del siglo XIX en Colombia⁴⁴⁹, empezaron a tener una atención educativa fundamentada principalmente en la psicología y en las ideas de la pedagogía activa, que habían incursionado en Colombia desde finales de dicho siglo⁴⁵⁰. Esta mirada renovada sobre la infancia caló en la estructuración de los planes de estudio de la primera generación de las Facultades de Ciencias de la Educación de los años treinta, y más tarde en lo que fue el proyecto cultural y educativo de la Escuela Normal Superior. Cabe señalar que la FCE-UTP a la par con otras universidades del país como la Universidad Pedagógica Nacional, se preocuparon por este tipo de educación, en consecuencia, en estas dos instituciones se registran los primeros

448 Fernando Romero Loaiza, «La educación indígena en Colombia. 1970-2000», *Diálogos Educativos* 3, n.º 3 (2002): 88.

449 Para estudiar de manera más rigurosa esta afirmación, léase Javier Sáenz Obregón, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997), 2 v.

450 Según Rafael Ríos Beltrán, este eje psicológico de las ciencias de la educación se constituyó en un modelo híbrido que recogía postulados de la psicología racional, que concebía las estructuras mentales de los niños de manera homogénea y uniforme, y la psicología experimental, que, por medio de la aplicación de tests psicológicos, hacía énfasis en las individualidades de cada niño para analizarlas a partir de una escala cualitativa del desarrollo infantil (Ríos Beltrán, *Las ciencias de la educación...*).

programas específicos de formación de profesionales en educación infantil en Colombia.

Es de anotar que, pese a que el Decreto 088 de 1976 incluyó el nivel de educación preescolar en el sistema educativo colombiano, con el objetivo de promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares en acción coordinada con los padres y la comunidad, y el Decreto 1002 de 1984 reglamentó el plan de estudios para este nivel educativo, la formación de los maestros especializados en educación de infantes seguía siendo responsabilidad de las escuelas normales superiores y no de las facultades de educación.

Un hecho que no es aislado de este contexto, fue la implementación en Colombia de la Alianza Para el Progreso (APP), trajo consigo la necesidad de pensar en la asistencia integral a las familias de los sectores sociales más bajos, en lo que concernía específicamente a la regulación de las tasas de natalidad. Por este motivo, se crearon la Asociación Pro Bienestar de la Familia Colombiana (Profamilia) en 1965, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1968. Esto tuvo implicaciones en lo que después fue la reglamentación sobre la atención educativa a los niños y niñas entre los 0 y los 6 años de edad, con la que se pasó de dicha orientación asistencial de los programas del Gobierno, hacia la necesidad de garantizar una formación integral que también reconociera, desde el ámbito de la educación formal, el papel de la familia y la sociedad en los procesos de socialización del niño.

Así las cosas, podemos afirmar que fue apenas en la década de los noventa que en la legislación colombiana –desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación– se reconoció la importancia de formar maestros profesionalmente para el nivel de la educación infantil. La Ley 115 de 1994 reglamentó una serie de disposiciones, entre las que se encontraba que las Facultades de Educación eran las encargadas de la formación de los profesionales de la educación para los diferentes niveles del sistema educativo formal colombiano.

En el informe conjunto de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, la proclama de Gabriel García Márquez pareciera ser una adaptación a la realidad nacional de las ideas de la pedagogía social de John Dewey. El escritor plantea que la educación colombiana estaba pensada para que

(...) los niños se [adaptaran] por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y

engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso⁴⁵¹.

Esta concepción de la educación como posibilitadora de la democratización de la sociedad, hizo parte de ese movimiento del reconocimiento de la infancia, pero también de lo que ya exigía el Plan de Apertura Educativa 1991-1994: la inmediata escolarización de los niños que aún no ingresaban a la educación básica primaria, puesto que en este nivel había índices muy altos de pérdida y repitencia de los grados⁴⁵². Para ello, a partir de las políticas de flexibilización y racionalización del tránsito y flujo de los estudiantes entre los distintos niveles del sistema educativo, se reglamentó el grado cero para todas las instituciones educativas del país, hecho que con mayor razón obligaba a asumir la responsabilidad frente a la formación de profesionales de la educación para el nivel de la educación infantil.

En la UTP dentro del grupo de profesores vinculados a la FCE existía un gran interés académico, ético y político por hacer una lectura del contexto social del país, y de ahí el interés por atender las nuevas demandas en materia de cobertura educativa, por medio de la oferta de programas profesionales en el oficio de la docencia. Fueron María Victoria Álzate, Martha Cecilia Arbeláez, Clara Beatriz Díaz e Irma Larrarte – adscritas al Departamento de Psicopedagogía– quienes presentaron en 1995 el programa de la Licenciatura en Educación Infantil. En él consignaron las razones legales, académicas y socioeducativas que justificaban la creación y puesta en marcha de este plan de estudios para la formación de un nuevo profesional de la educación, a partir del énfasis puesto en las ideas constructivistas, que permitirían al niño la construcción de conocimientos físicos, lógico- matemáticos y sociales⁴⁵³.

451 Gabriel García Márquez, «La proclama: por un país al alcance de los niños», en *Colombia al filo de la oportunidad: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Informe conjunto* (Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Nacional para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Tercer Mundo Editores, 1995).

452 Departamento Nacional de Planeación, *Plan de Apertura Educativa 1991-1994* (Bogotá: DNP, 1991).

453 María Victoria Álzate Piedrahita et al., «Programa de Licenciatura en Educación Infantil» (proyecto de programa académico de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de

En esta propuesta se justificó la pertinencia del docente profesional en la educación infantil

(...) no es ni intelectual, ni un investigador que domine los aspectos teóricos y prácticos de su quehacer en un contexto de conocimiento, lectura, trabajo en equipo y producción permanente, sino un simple artesano que aprendió imitando, se graduó en repetir, memorizar y obedecer y sigue repitiendo sin cuestionarse, eso que le enseñaron a hacer con los niños⁴⁵⁴.

Lo cual planteó un debate a las ciencias de la educación en el país, y particularmente en la FCE-UTP, pese a ser escuelas consolidadas e institucionalizadas en relación con la formación de maestros, lo que decanta la necesidad de repensar constantemente la formación de licenciados en un mundo que ha cambiado a un ritmo acelerado. La pedagogía estaba relegada por las políticas del Estado en términos de producir licenciados para atender las necesidades del medio, más allá de formar intelectuales y pedagogos que reflexionaran sobre ese quehacer. De igual manera, su plan estructura curricular estuvo fundamentado bajo la idea de que su problema no era de objetivos y estrategias, sino que en la medida que esta propuesta surgía con una intensión de transformación social, esta le exigía una visión totalizadora de la acción pedagógica y de la formación docente⁴⁵⁵.

Bajo este panorama, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil fue estructurado en diez semestres académicos en los que se desarrollaban cinco núcleos de formación: 1) básico, 2) profesional, 3) artístico, 4) investigativo, y 5) específico. El núcleo básico tuvo como objetivo consolidar la cultura fundamental para el ejercicio de la formación docente y abordaba las competencias lecto-escritoras, el segundo idioma, el conocimiento social y antropológico en el que se desarrolla el niño. El núcleo de formación profesional contenía las asignaturas de procesos educativos, ética y pedagogía, epistemología de la pedagogía, historia de la pedagogía, tendencias y modelos pedagógicos, comunicación en educación, dinámica de grupos, coeducación, política y administración educativa, planeamiento educativo, ritmos de aprendizaje, procesos psicolingüísticos, teorías y dificultades

la Educación, Departamento de Psicopedagogía (1995). Biblioteca JRMUTP

454 Rubén Darío Hurtado, Ana María Jiménez y Marta Lorena Salinas, «Los maestros preescolares para el año 2000: un reto para las Facultades de Educación», *Educación y Pedagogía* 1 (1990): 88-106; en Álzate, et. al., «Programa de Licenciatura...».

455 Álzate Piedrahita et al., «Programa de Licenciatura...», 169.

de aprendizaje, estimulación de procesos de desarrollo, inteligencia y procesos de creatividad. Estas cátedras buscaron el estudio del niño como un sujeto distinto a los demás, esta premisa parte de la idea de que el ser humano no nació estructurado como tal, sino que había factores biológicos, sociales y culturales que determinaban el desarrollo de sus potencialidades. De esta manera, la formación docente ponía el énfasis en la reflexión acerca de la estructuración de la personalidad del niño mediante el análisis crítico de la pedagogía y su relación con el mundo circundante. El núcleo artístico, abordó expresión lúdica, corporal, plástica teatral; músico terapia; y títeres y máscaras. Este componente justifica su pertinencia en el desarrollo de formas comunicativas no verbales, como también en importancia de la estimulación del niño hacia la experimentación integral de las nuevas formas de aprender el mundo. El núcleo que corresponde a la investigación en educación y pedagogía, incluía las asignaturas de estadística educativa, investigación I, II, III y IV, y seminario de trabajo de grado I y II. Para el grupo de profesionales que diseñaron este programa, este era uno de los núcleos fundamentales porque en él se articulaba todo el contenido del plan curricular, toda vez que le implicaba a los estudiantes de la licenciatura ubicar problemas pedagógicos con miras al desarrollo de investigaciones que tuvieran efectos sobre la práctica educativa. Finalmente, el quinto núcleo corresponde a la formación específica (teórica práctica), la cual se basó en el desarrollo de las potencialidades de los niños mediante una orientación pedagógica apropiada.

Las líneas de investigación propuestas para este programa fueron: política y gestión educativa, investigación y análisis de procesos de desarrollo, y aprendizaje e innovaciones pedagógicas. El programa fue aprobado por Consejo Académico de la UTP mediante el Acuerdo N° 044 del 16 de septiembre de 1998, e inició su oferta académica bajo la denominación de Licenciatura en Educación Infantil. De esta manera, se abrió campo a la formación de licenciados en educación infantil, como uno de los programas académicos que para el nuevo milenio ha congregado al mayor número de estudiantes de la Universidad como se ve en el siguiente gráfico.

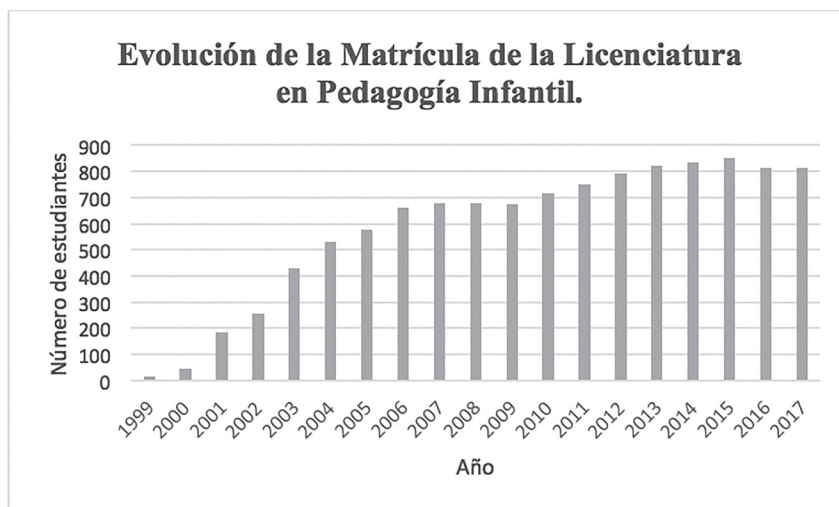


Gráfico 6. Evolución de la Matrícula de Licenciatura en Pedagogía Infantil (1999-2017-1) Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de Planeación UTP. Elaboración propia de los autores

Cabe señalar que en el año 2000 el Consejo Superior emitió un acuerdo en el que se cambió el nombre a Licenciatura en Pedagogía Infantil atendiendo al proceso de acreditación de alta calidad que respondía a la aplicación del decreto 272 de 1998, tal como se enuncia en el próximo apartado.

4.5. El Decreto 272 de 1998 y los nuevos cambios en la oferta académica de la FCE-UTP

Para entender las implicaciones de la publicación de este decreto, es necesario darle una mirada breve a sus antecedentes jurídicos, expresados específicamente en la Constitución Política de Colombia, en la cual se concibió el carácter obligatorio de la escolaridad entre los cinco y los quince años, y se le atribuyó una función social que busca el acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología y los bienes y valores culturales⁴⁵⁶. Luego de su promulgación, el Ministerio de educación Nacional puso en marcha el reacomodo jurídico que se requería para solidificar el sistema educativo colombiano. En este sentido la definición de los criterios de calidad para la educación

456 Constitución Política de Colombia de 1991, art. 67.

superior fue estipulados en la Ley 30 de 1992 y en la Ley 115 de 1994, durante este tiempo se fue ordenando lo que hoy se conoce como el Sistema de Acreditación de Calidad, planteado en el artículo 31, numeral h de la Constitución Política, que postuló la creación de los mecanismos de evaluación de calidad por los cuales los programas académicos de las instituciones de educación superior serían medidos, y que la Ley 30 asumió en su articulado mediante la creación del Sistema Nacional de Acreditación⁴⁵⁷. La estructura de este organismo se concretó mediante el Decreto 2904 de 1994⁴⁵⁸ que también ordenó lo relacionado con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Dentro de lo dispuesto en el decreto 2904, se ratificó el carácter voluntario y temporal de la acreditación y se definió este proceso como:

El acto por el cual el Estado adopta y hace público el reconocimiento que los pares académicos hacen de la comprobación que efectúa una institución sobre la calidad de sus programas académicos, su organización y funcionamiento y el cumplimiento de su función social⁴⁵⁹.

Vale la pena señalar que mientras la Ley 30 y el Decreto 2904 ratificaban el carácter voluntario, la Ley 115/1994 estableció la obligatoriedad de la acreditación previa a los programas de pregrado y las especializaciones en educación⁴⁶⁰, y este es el antecedente inmediato de la formulación de Decreto 272 de 1998⁴⁶¹.

Sobre esta reglamentación, Pedro Pinilla Pacheco⁴⁶² (consultor para asuntos educativos del MEN y de la Procuraduría General de la Nación), afirma que este decreto planteó

457 Ley 30/1992. Art 53.

458 Decreto 2904/1994, de diciembre 31, por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992.

459 Decreto 2904/1994. Art.1.

460 Ley 115/1994. Art. 113.

461 Decreto 272/1998, del 11 de febrero, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones (Diario Oficial núm. 43238 del 16 de febrero de 1998).

462 Licenciado en Ciencias Sociales y económicas de la UTPC y doctor en Educación de la Universidad de La Salle Costa Rica.

(...) una nueva formación del docente para lograr una nueva educación, lo cual se [inscribía] dentro de concepciones modernas del educador y de sus relaciones con los educandos, con el conocimiento, con la pedagogía y con el entorno donde [realizaba] su función⁴⁶³.

Se retomó la pedagogía como el eje fundante de la formación de licenciados, planteado en el informe de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Este informe había detectado problemas en la formación de maestros como la proliferación indiscriminada de títulos e instituciones de cuestionable calidad, la falta de investigación en educación y pedagogía, y con ello, la ausencia de una concepción profesional e intelectual de la educación⁴⁶⁴.

Esta acreditación previa, según lo analiza Gloria Calvo,

(...) implicó que las Facultades de Educación pasaran por un proceso de reestructuración de sus programas, que buscaba superar las problemáticas ya identificadas con anterioridad. Este proceso se realizó sobre la fijación de varias condiciones, entre las que se contaba la determinación de dos años de plazo para el cumplimiento de las mismas, a partir de la promulgación del decreto⁴⁶⁵.

En la FCE de la UTP, estos procesos de reestructuración no fueron ajenos a su cotidianidad institucional y tuvieron una gran repercusión en la creación de nuevos programas de Licenciatura. Los programas de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y de Licenciatura en Educación Infantil, tramitaron el proceso de acreditación previa, y salieron bien librados, y hacen parte de los cuatro programas de licenciatura que se han ofertado continuamente en la Facultad desde los inicios de los años 2000 hasta la actualidad. Por otra parte, la Licenciatura en Educación con especialidad en Áreas Técnicas, que se había reabierto en 1994 por sugerencia explícita de la Gobernación de Risaralda y la Secretaría de Educación⁴⁶⁶, fue cerrada nuevamente porque, según explicó la ex decana María Teresa Zapata, el Decreto 272 impedía la oferta por parte de las Facultades de Educación de programas

463 Pedro Antonio Pinilla Pacheco, *Formación de educadores y acreditación previa* (Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 1999), 24.

464 Calvo, coord., *La formación de los docentes...* 30.

465 Calvo, coord., *La formación de los docentes...* 31.

466 Acta del Consejo Académico UTP n.º 32 del 04 de noviembre de 1994. AUTP

cortos de profesionalización, reglamentando en su lugar una duración mínima de cinco años para todos los programas de formación de licenciados⁴⁶⁷.

4.5.1. La separación de la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual en dos nuevos programas: Licenciatura en Español y Literatura y Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa.

Desde 1978 se venía ofertando la Licenciatura en Español y Comunicación Audiovisual, programa que para inicios de los años noventa era la segunda licenciatura con más trayectoria después de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Para esa misma época, ya era evidente que existía una considerable sobreoferta de egresados de estas dos carreras en el contexto regional. En 1986, los licenciados Carmenza Betancourth Sánchez, María Irma Hernández Orozco y Jairo de Jesús Pineda Moreno, dieron cuenta en su proyecto de grado de esta situación: en las zonas urbanas del departamento había un total de 185 Licenciados en Español y Comunicación Audiovisual, y en las zonas rurales la cifra era de 23⁴⁶⁸. Entre 1987 y 1997, se graduaron otros 523 licenciados, lo que ratifica esa situación de sobreoferta a la demanda de docentes para el departamento⁴⁶⁹.

Además de lo anterior, el hecho de que tanto la literatura y la lingüística, por un lado, y la comunicación audiovisual, por el otro, fueran campos de estudios ante los que estudiantes y profesores reclamaban una mayor profundización curricular, conllevó a que se decidiera por unanimidad no presentar el programa al proceso de acreditación previa reglamentado por el Decreto 272 de 1998, y en su lugar se construyeran dos nuevos proyectos curriculares que dieran respuesta a la formación profesional de licenciados en cada uno de esos campos de estudios⁴⁷⁰.

Fue así como los profesores César Valencia Solanilla, Rafael Areiza Londoño, Rigoberto Gil Montoya y Arbey Atehortúa Atehortúa, presentaron a la comunidad académica la propuesta del programa de Licenciatura en Español y Literatura en 1999, cuyo plan de estudios tenía una duración de doce semestres académicos en la jornada diurna –como lo exigía el Decreto 272–, y estaba estructurado sobre la

467 Zapata Saldarriaga, entrevista.

468 Sánchez, Hernández y Pineda, «Diagnóstico de las necesidades de capacitación docente...».

469 «Graduados...», Centro de Admisiones, Registro y Control Académico.

470 Gonzaga Castro Arboleda, entrevista, 07 de octubre de 2016.

base de la formación profesional de educadores e investigadores en los campos del Español y la Literatura, a partir de las áreas de español, literatura, lengua extranjera, pedagogía, ética y formación ciudadana⁴⁷¹. El Consejo Superior de la UTP aprobó el respectivo plan de estudios⁴⁷², estructurado de la siguiente manera:

Semestre	Asignaturas
I Semestre	Introducción a la literatura. Lenguaje y socialización. Desarrollo sicosocial y aprendizaje. Informática. Lengua moderna I.
II Semestre	Sociocrítica. Sociolingüística. Epistemología de la pedagogía. Lengua moderna II.
III Semestre	Narratología y teoría de la recepción. Sicolingüística. Corrientes pedagógicas contemporáneas. Lengua moderna III.
IV Semestre	Seminario de hermenéutica. Semiótica. Inteligencia y creatividad. Raíces griegas y latinas.
V Semestre	Clásicos griegos y latinos. Literatura amerindia. Semiolingüística. Fonética y fonología del español. Práctica proyecto pedagógico.
VI Semestre	Literatura medieval. Literatura latinoamericana I. Filosofía del lenguaje. Morfosintaxis del español I. Administración y política educativa.

471 César Valencia Solanilla, Rafael Areiza Londoño, Rigoberto Gil Montoya y Arbey Atehortúa Atehortúa, «Licenciatura en Español y Literatura» (proyecto de programa académico de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Español y Comunicación Audiovisual (1999). Biblioteca JRM-UTP.

472 Acuerdo 29/1999, del 07 de diciembre, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudio del Programa Licenciatura en Español y Literatura y se acoge al Decreto 272/98.

VII Semestre	Literatura del renacimiento. Literatura latinoamericana II. Corrientes lingüísticas contemporáneas. Morfosintaxis del español II.
VIII Semestre	Literatura moderna. Literatura colombiana. Seminario de pragmática de la lengua. Teoría del diseño curricular y evaluación.
IX Semestre	Seminario de literatura contemporánea. Lingüística textual. Semántica. Medios de comunicación. Investigación formativa en español.
X Semestre	Taller de creación e interpretación literaria. Análisis del discurso. Seminario de didáctica de la literatura. Seminario de didáctica del español. Investigación formativa en literatura.
XI Semestre	Seminario de autores (literatura). Seminario de autores (español). Seminario trabajo de grado I. Constitución Política de Colombia.
XII Semestre	Práctica proyecto pedagógico integral. Seminario trabajo de grado II. Ética profesional y formación ciudadana.

Gráfico 7. Primer pénsum de la Licenciatura en Español y Literatura. Elaboración propia de los autores

Por su parte, los docentes Fernando Maldonado, Amanda Castiblanco, y María Teresa Zapata, conformaron la comisión encargada de redactar y presentar el documento final para la creación de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa, como un programa de pregrado de diez semestres académicos en la jornada diurna. Este proyecto de Licenciatura se fundamentó en el recorrido que la Facultad ya tenía en lo relacionado con la comunicación educativa y las nuevas expresiones culturales materializadas en las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información para la Educación (NTCIE), y se propuso la formación de educadores competentes en el diseño y liderazgo de proyectos pedagógicos mediatizados que contribuyeran a los procesos de transformación cultural⁴⁷³.

473 Fernando Maldonado Delgado, Amanda Castiblanco Cardona, y María Teresa Zapata Saldarriaga, «Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa: informe para acred-

Cabe señalar que esta renovación académica no correspondía a una simple moda del momento. La Escuela de Español y Comunicación Audiovisual ya contaba con casi treinta años de experiencia y acervo académico, concretamente en relación con la Tecnología Educativa y el desarrollo que esta tuvo dentro de la Facultad: la comunicación educativa. También deben tenerse en cuenta otras experiencias formativas como los programas académicos de las licenciaturas en Psicopedagogía y Técnicas Audiovisuales, y en Español y Comunicación Audiovisual y la Maestría en Comunicación Educativa, al igual que la participación de la Escuela y la Facultad en el programa de Televisión Educativa Iberoamericana; la creación del Centro de Recursos Informáticos y Educativos de la Universidad (CRIE-UTP), del centro de Producción de Televisión, y de la Emisora Universitaria⁴⁷⁴. Según consta en el documento de formulación de este nuevo programa académico, todos estos procesos estaban interconectados entre sí, en función de la consolidación de la comunicación educativa como una apuesta para el desarrollo regional en materia de nuevas propuestas educativas⁴⁷⁵.

El plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa fue aprobado por el Consejo Superior de la UTP en el año 2002⁴⁷⁶:

itación previa» (proyecto de programa académico de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Español y Comunicación Audiovisual (s.f.). Biblioteca JRM-UTP.

474 Un aspecto que vale la pena resaltar es la propuesta que presentó a la UTP María Consuelo Restrepo Mesa, profesora de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual, para la creación de una estación de radio comunitaria que difundiera “(...) programas de interés social para los diferentes sectores de las comunidades que propiciaran su desarrollo social, académico y cultural donde fuesen posibles los espacios de la recreación y demandas de la comunidad” (María Consuelo Restrepo Mesa, «Historia de la emisora 88.2 F.M. Stereo en la Universidad Tecnológica de Pereira», *Diálogos Educativos* 3, n.º 3 (2002): 131). Esta emisora obtuvo la licencia y la respectiva frecuencia por parte del Ministerio de Comunicaciones como una emisora de interés público tipo C, y su instalación y salida al aire estuvo a cargo de un equipo de profesores, estudiantes y egresados de la Escuela, entre los que se deben destacar la profesora Restrepo Mesa, el periodista Javier Ovidio Giraldo, y los estudiantes Miguel Ángel Gómez, Giovany Ríos, Juan Guillermo Domínguez, Diego Alejandro García, Julio César Alvarado, María Isabel Cárdenas, Paula Andrea Ramírez, Luis Enrique Betancourth y Norberto Marín (Restrepo, «Historia de la emisora...», 132-134).

475 Maldonado, Castiblanco y Zapata, «Licenciatura en Comunicación...».

476 Acuerdo 003/2002, del 13 de marzo, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Semestre	Asignaturas
I Semestre	Laboratorio. Diseño gráfico. Fotografía. Hardware y sistemas operativos. Comunicación y lenguajes mediáticos. Comprensión y producción de textos español I.
II Semestre	Laboratorio. Impresos. Análisis y diseño de software educativo. Sociedad, cultura y comunicación. Epistemología de la pedagogía. Comprensión y producción de textos español II.
III Semestre	Laboratorio. Prensa. Producción de software educativo I. Teoría de la comunicación. Corrientes pedagógicas. Electiva.
IV Semestre	Laboratorio. Lenguaje audiovisual I: cine. Radio. Producción de software educativo II. Teoría de la imagen. Desarrollo psicosocial y aprendizaje. Electiva.
V Semestre	Laboratorio. Lenguaje audiovisual II: video. Evaluación de software educativo. Inteligencia y creatividad. Electiva.
VI Semestre	Laboratorio. Lenguaje audiovisual III: televisión. Redes y educación. Currículo. Electiva.

VII Semestre	Sociedad, educación y NTCIE. Pedagogía de la comunicación. Administración y legislación educativa. Investigación formativa I. Electiva.
VIII Semestre	Didáctica audiovisual e informática. Seminario de modalidades, escenarios y estrategias educativas. Metodología de investigación II. Electiva.
IX Semestre	Proyecto de investigación III. Pasantía práctica en entorno educativo (empresarial, comunitario o escolar).
X Semestre	Proyecto pedagógico mediatizado. Constitución Política de Colombia. Ética y formación ciudadana.

Gráfico 8. Primer p ensum de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa. Elaboración propia de los autores

A lo largo de los años siguientes, estos dos programas académicos se consolidaron y sufrieron algunas modificaciones en sus respectivos planes de estudio, y se constituyeron en dos de los cuatro programas de pregrado que hasta el año 2016 se ofertaron en la Facultad. Cabe aclarar que en el segundo semestre del año 2000, la FCE no abrió su oferta para ningún programa de pregrado, teniendo en cuenta que las disposiciones del Decreto 272 establecían un plazo máximo de dos años para la obtención de la acreditación previa de los programas de pregrado y posgrado en educación de todo el país. Fue así como el Consejo Superior de la UTP, además de la aprobación de las licenciaturas de las que hablamos en las líneas anteriores, expidió el Acuerdo N  20 del 12 de junio de 2000, por medio del cual aprobó las modificaciones curriculares de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, ambas ofertadas por la Facultad de Ciencias de la Educación, además de la Licenciatura en Matemáticas y Física, que desde mediados de la década de los años ochenta era ofertada y administrada por la Facultad de Ciencias B sicas⁴⁷⁷.

477 Acuerdo 20/2000, del 12 de junio, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se crean unos programas de pregrado en educación y se dictan otras disposiciones. AUTP.

4.5.2. La formación posgradual en la FCE-UTP: Doctorado Ciencias de la Educación.

Un paso de gran importancia para la FCE fue la incursión en un nivel avanzado de la formación, con el Doctorado de Ciencias de la Educación. Es digno mencionar que en las décadas anteriores muchos de los docentes accedían a este nivel de formación por medio de becas otorgadas por organismos nacionales e internacionales. Además, existía una dificultad evidente en términos presupuestales y académicos para la apertura de estos programas en las universidades regionales, lo que fue loable solo por medio de una estrategia interinstitucional.

Según consta en el convenio firmado entre las seis universidades, con fecha del 04 de junio de 1996, la UPTC fue la encargada de establecer la especificidad académica, científica, administrativa y financiera, y de desarrollar la línea de investigación del Doctorado: Historia de la Educación. Asimismo, el convenio determinaba que todas las universidades adquirirían el compromiso de participar en el proyecto de investigación “Historia de la Universidad Colombiana: 1774-1992”⁴⁷⁸, y de financiar la Revista *Historia de la Educación Latinoamericana*⁴⁷⁹. Posteriormente en cada una de las universidades firmantes recayó la responsabilidad de desarrollar una línea específica del Doctorado, lo que de cierta manera fragmentaba así los propósitos comunes que pudieron darse para consolidar una comunidad académica en torno a la Historia de la Educación⁴⁸⁰.

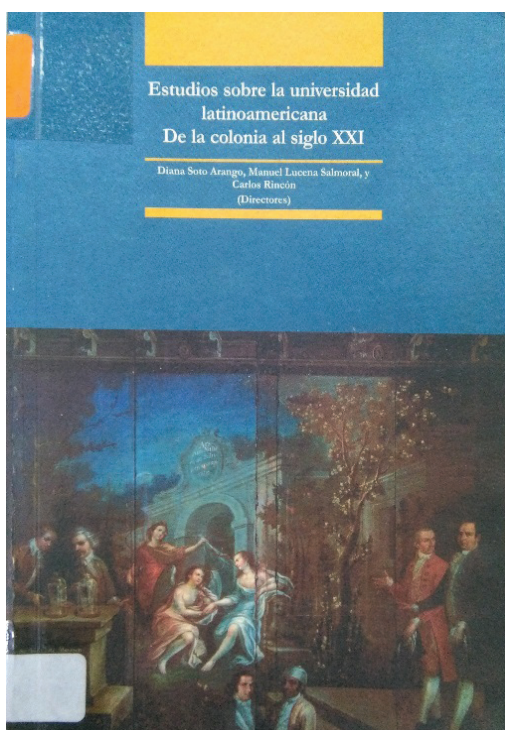
En este marco, a la rectoría de Carlos Alberto Ossa, y a Pablo Prado como primer director del doctorado en la UTP, les correspondió asumir la creación y puesta en marcha de este, el cual fue aprobado el 24 de febrero de 1997, por el Consejo

478 El resultado de este proyecto de investigación corresponde a la publicación de un libro en el que participaron veintiséis investigadores. Por parte de la UTP, participó el profesor Pablo Lorenzo Prado, con su texto “El movimiento profesoral en las reformas universitarias en Colombia”. Diana Soto Arango, Manuel Lucena Salmoral y Carlos Rincón, dir., *Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la colonia al siglo XXI* (Bogotá: RUDECOLOMBIA, Colciencias, Ediciones Doce Calles S.L., UPTC, 2004).

479 RUDECOLOMBIA, «Convenio multilateral de creación y cooperación de un Doctorado celebrado entre las universidades: Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Distrital “Francisco José de Caldas”, del Cauca, de Cartagena, de Nariño, del Tolima, Tecnológica de Pereira y de Caldas (transcrito del original 4 de junio de 1996)», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 9 (2007): 136.

480 Mario Díaz, «Interinstitucionalidad y Doctorados en Colombia» (ponencia, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Secretaría Académica, 2008). Ver en: www.autoevaluacion.unal.edu.co/web/site/request/id/28

Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira, para ser ofertado en convenio interinstitucional con las universidades Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Distrital Francisco José de Caldas, del Cauca, de Cartagena, de Nariño, del Tolima y de Caldas, de la Red de Universidades de Colombia (RUDECOLOMBIA)⁴⁸¹. Este tipo de convenio además de su carácter interinstitucional ha estado caracterizado por la flexibilidad y la interdisciplinariedad curricular, el acompañamiento de los tutores a sus estudiantes en las actividades académicas, y por el componente investigativo, el cual se apoya en los grupos de investigación de las distintas universidades lo que apunta a la excelencia académica, y a la producción de nuevo conocimiento.



Fotografía 18. Portada del libro resultado del proyecto de investigación “Historia de la Universidad Colombiana: 1774-1992”, que figuró como parte del compromiso interinstitucional en el marco del convenio de creación del Doctorado en Ciencias de la Educación

481 Acuerdo 002/1997, del 24 de febrero, del Consejo Superior UTP, por el cual se aprueba un programa de Doctorado. AUTP.

Ante esto, la UTP se comprometió con el desarrollo de la línea “Pensamiento Educativo y Comunicación”, eje que estuvo motivado por la pertinencia de la reflexión y de generar nuevas posibilidades de pensar estas dos áreas (la educación y la comunicación), independientes pero interrelacionadas entre sí⁴⁸². El Doctorado estuvo apoyado a la fecha de 2008 por los grupos de investigación en Comunicación Educativa, dirigido por Olga Lucia Bedoya; el grupo de Historia de la Universidad Colombiana dirigido por Álvaro Acevedo Tarazona; el grupo de Investigación en Educación y Pedagogía por Miguel Ángel Gómez Mendoza y el de Filosofía Pos metafísica en la dirección de Julián Serna Arango; que ayudaron a la consolidación de la investigación del doctorado en la UTP.

De otro lado, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA fue aprobado por la Resolución N° 2333 de 1998, y obtuvo su acreditación previa por parte del Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución N° 1591 del 12 de junio de 2000. El convenio de 1996 fue firmado por un término de cinco años, y se ha venido renovando a lo largo del nuevo siglo, incorporándose otras universidades como la de Magdalena, del Atlántico y del Quindío y la Universidad de Caldas, y retirándose del convenio la Universidad Distrital Francisco José de Caldas⁴⁸³. Cabe aún mencionar que para el año 2007, el presidente de tan importante red fue el ingeniero y rector de la Universidad Tecnológica de Pereira, Luis Enrique Arango Jiménez.

La creación de este Doctorado en la UTP se constituyó, según la misma universidad, en un hito para la trayectoria de la institución, específicamente en lo concerniente al fomento y desarrollo de la investigación científica, puesto que la formación en educación se ha convertido en una necesidad para cualquier docente, y de hecho a este doctorado no solo ingresaron los docentes de la FCE, sino los de otras áreas del conocimiento para quienes los estilos de aprendizaje y las nuevas pedagogías empezaron a ser un centro de atención.

Dentro de los egresados de la primera promoción del doctorado que se ofertó en la UTP, se encuentran María Gladis Agudelo, Adrián Rodolfo Vega, Gonzalo

482 Álvaro Acevedo Tarazona y Olga Lucia Bedoya, «Área de pensamiento educativo y comunicación: doctorado en Ciencias de la Educación» *Revista de Ciencias Humanas UTP* n.º 35 (2007): 3-22.

483 RUDECOLOMBIA, «Convenio multilateral de la Red de Universidades “RUDECOLOMBIA” en cooperación para desarrollar un Doctorado en Ciencias de la Educación, celebrado entre las universidades: Atlántico, Caldas, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Quindío, Tolima y Tecnológica de Pereira» (convenio interinstitucional, RUDECOLOMBIA, 2008).

Reyes, Natasha Gartner, Luis Fernando González, Dolman Rubio, Victoria Eugenia Valencia, Carmen Elisa Vanegas, Graciela Sánchez, Flor Adelia Torres, y Martha Varón. Y de la segunda promoción Mario Álvarez, Jesús Bohórquez, Olga Patricia Bonilla, Kelly Cabrera Hurtado, Jhon Jaime Correa Ramírez, Hernando Hurtado, Rodrigo Jaramillo, Natalia Muñoz, María Murillo, Américo Portocarrero, Omar Trejos, Néstor Valencia, Felipe Vega, Germán Alonso Vélez y Adriana María Zuluaga. Sin duda, esta oferta académica posgradual le significó a la FCE, a sus grupos de investigación, y sus docentes el fortalecimiento académico que se ha materializado con el egreso de Doctores preocupados por la formación educativa en todos sus niveles en la ciudad, la región y el país.

Para cerrar, la década de los años noventa en la Universidad Tecnológica de Pereira estuvo marcada por un ambiente de diálogo permanente entre los estamentos de la comunidad educativa (docentes, administrativos, estudiantes y trabajadores), consolidado alrededor de las rectorías de Ricardo Orozco, Javier Arroyave y Carlos Alberto Ossa. Al respecto, las consideraciones planteadas por el Grupo de Investigación “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”, son bastante dicientes:

Con las administraciones de Orozco y Arroyave los profesores y administrativos demostraron que era posible que los académicos asumieran el control de la Universidad de una forma responsable y planificada. Orozco debió solucionar la crisis presupuestal que había ocasionado el paro profesoral de 1991 y Arroyave tuvo que comenzar a estructurar una universidad con mayor vinculación a la industria y ciertos entes de la administración pública a nivel de municipios y departamento de Risaralda. (...) Durante tres años el rector Ossa sorteó con los colegas del sindicato que se oponían a su rectoría. Mientras tanto debió jalonar la transformación de la estructura investigativa en la Universidad y solucionar los problemas de la planta física deteriorada a consecuencia del terremoto del 25 de enero de 1999⁴⁸⁴.

484 Taller con Exrectores, «Memorias que no se jubilan: resignificando la historia de la UTP» (proyecto de investigación con financiación, Universidad Tecnológica de Pereira, Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión, Grupo “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”, 2015.



Fotografía 19. De izquierda a derecha: Ing. Ricardo Orozco, Ing. Javier Arroyave Ochoa, e Ing. Carlos Alberto Ossa. Mosaico de ex-rectores, ubicado en la Sala del Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira

En este orden de ideas, la UTP entró al nuevo milenio apostándole al fortalecimiento de la docencia, la investigación y la extensión, pero también sorteando las circunstancias que caracterizaban al sistema de educación superior estatal colombiano en su conjunto: des-financiación, expansión de la cobertura educativa, aumento de los programas de operación comercial, disminución de la planta docente, entre otros. Bajo este panorama, la FCE llegó a la década de los 2000, después de pasar por el proceso de obtención de acreditación previa según lo dispuesto por el Decreto 272 de 1998, con la oferta académica activa para cuatro licenciaturas: Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, Pedagogía Infantil, Español y Literatura, y Comunicación e Informática Educativa; y dos posgrados: la Maestría en Comunicación Educativa y el Doctorado en Ciencias de la Educación Área Pensamiento Educativo y Comunicación. Las licenciaturas en Educación Indígena, Español y Comunicación Audiovisual, Áreas Técnicas, y Ciencias Sociales, así como la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales, siguieron garantizando la culminación de los estudios para los que estaban matriculados, pese a que no volvieron a abrir inscripciones.

Finalmente, con la llegada del Ingeniero Luis Enrique Arango Jiménez a la rectoría de la UTP en 1999, la universidad inició un nuevo proceso acelerado de masificación de la oferta de cupos, lo que significó la implementación, desde la primera década del siglo XXI, de las políticas contenidas en “La Revolución Educativa” propuesta por el nuevo presidente de Colombia, Álvaro Uribe Vélez, y planteadas en cinco aspectos fundamentales: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica, e investigación científica. Sobre esto, se generarían en esa nueva época discusiones alrededor de la autonomía, el carácter de lo público, la función social de la educación, entre otros aspectos que se abordarán en el próximo capítulo.

5. Una mirada crítica a la historia reciente de la facultad (2000-2017)

5.1. Una nueva masificación de la educación: La Revolución Educativa

A diez años de la puesta en marcha de la Ley 30 del 1992, las fuerzas económicas y políticas tanto nacionales como internacionales habían cambiado dramáticamente. Bajo los postulados del “Proyecto principal para la promoción de la reforma educativas en América Latina y el Caribe” (PREALC)⁴⁸⁵, hubo una reorganización de los sistemas educativos con la asesoría del Banco Mundial. El saldo fue de 117 nuevas leyes de educación en el mundo, de las cuales 25 de ellas eran de América Latina⁴⁸⁶. En este ajuste al sistema capitalista la educación había dejado de ser una inversión social del Estado para ser optimizado bajo las banderas de eficacia y eficiencia productivista. En el caso de Colombia, con la publicación de la Ley 715 de 2001, se establecieron los parámetros de la racionalización desde el punto de vista administrativo, dejando de lado los desarrollos pedagógicos que se habían alcanzado en años anteriores, y en cambio se orientó el proceso educativo bajo una reestructuración con criterios empresariales en el marco del modelo toyotista⁴⁸⁷, que comenzó a imperar en el sistema económico capitalista.

Fue en este contexto en el que se incrementó la vinculación de docentes por horas cátedra –por medio de órdenes de prestación de servicios–, las fusiones de escuelas y colegios, la concesión de colegios públicos a entidades privadas, la reducción del tiempo escolar (preescolar en específico), supresión de la planta de cargos con remuneración a nivel de directivos docentes, además de la aparición de la idea de un “currículo único” en el que prevalecen los estándares curriculares mínimos y las competencias, estas últimas con un enfoque técnico y de gestión. Adicionalmente, se aprobó la contratación de cualquier profesional al ejercicio docente, sin requerirse de formación pedagógica previa, siendo el único filtro para dicha labor acreditar el

485 Henry Bocanegra Acosta, «Las reformas legales a la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política», *Verba Iuris*, n.º 25 (2011): 34.

486 Marco Raúl Mejía, *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica* (Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007), 234.

487 Toyotismo es un modelo de organización del trabajo que desplazó el modelo fordista, modelo industrial de la segunda mitad del siglo XX, en donde la introducción de innovaciones tecnológicas implicaba la sustitución de factores de menos productividad por otros de mayor eficiencia.

título de profesional universitario en cualquier disciplina, y aprobar las respectivas evaluaciones, lo cual llevó a generar más inequidades y mayores problemas en el ámbito educativo⁴⁸⁸.

A lo anterior se le suma que, durante la contienda electoral del periodo presidencial correspondiente a los años 2002-2006, Álvaro Uribe Vélez elaboró un “Manifiesto Democrático”, en el que declaró a la educación como “la medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso, generar movilidad social y evitar la condena a ser pobre por herencia”, definición planteada desde una idea de justicia social⁴⁸⁹. En esta propuesta fueron cinco los aspectos que para Uribe Vélez se debían trabajar en el sector educativo: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica e investigación científica. Al respecto, las medidas que Uribe prometió en su campaña era fortalecer la educación superior pública, “apoyar a la universidad pública sin politiquería”, ampliar el crédito estudiantil, masificar el uso de Internet, impulsar una formación masiva de tutores para atender programas de universidad a distancia, nivelar las universidades por lo alto, incentivar la creatividad de los niños para convertirlos en los investigadores del mañana, homologar los textos escolares para reutilizarlos en un mercado secundario a bajo costo, oportunidades para los trabajadores de la educación y la cultura, y un SENA “eficiente sin politiquería”⁴⁹⁰.

Álvaro Uribe Vélez al asumir la presidencia en el año 2002, como primera propuesta de su plan de desarrollo titulado Bases del Plan Nacional de Desarrollo⁴⁹¹, cambió la concepción que se había planteado anteriormente para la educación, y postuló que “la educación es el factor esencial del desarrollo humano, social y económico, e instrumento fundamental para la construcción de equidad social”⁴⁹². Cabe resaltar que en este plan empezaron a perder relevancia los componentes sobre los cuales se iba a trabajar en un comienzo: de manera especial, desapareció el de la investigación científica y apareció el término de la eficiencia; y la calidad empezó a ser entendida en términos de estándares a los que se llegaba por medio de evaluaciones homogéneas.

488 Mejía, *Educación(es) en la(s) globalización(es)...*, 274.

489 «Manifiesto Democrático», campaña política “Uribe presidente”, acceso 28 de septiembre de 2017, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85269_archivo_pdf.pdf

490 Adolfo Atehortúa Cruz, «La Revolución Educativa; transcurso, resultados y perspectivas», *Análisis Político* 57 (2006):128.

491 Departamento Nacional de Planeación. Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario. (Bogotá, Presidencia de la República-DNP, 2002), 122.

492 Atehortúa Cruz, «La Revolución Educativa», 130.

Frente a la cobertura de la educación superior, la meta del nuevo presidente fue la ampliación en cuatrocientos mil cupos, objetivo que podía lograrse, según él, con la optimización de los recursos físicos, humanos y financieros. Es decir, se trataba de que más personas accedieran a la universidad sin construir más edificios, sin contratar más profesores de planta, sin ampliar los servicios de bienestar universitario, etc.

Vale la pena resaltar que en la Universidad Tecnológica de Pereira se cumplieron—casi a rajatabla—estas directrices, bajo la rectoría de Luis Enrique Arango Jiménez. Así, había grupos por asignatura de más de 35 estudiantes, se dio el congelamiento de la planta profesoral (de concurso de méritos) y el aumento de docentes catedráticos (por hora), el incremento de cursos virtuales o semipresenciales, entre otros.

El Rector de la Universidad Tecnológica de Pereira, Ing. Luis Enrique Arango Jiménez afirma que la UTP sigue aumentando la cobertura de acuerdo a lo presupuestado en las metas de ampliación de cobertura coherentes con la Revolución Educativa y señala que posiblemente la meta de 10.000 estudiantes matriculados que se esperaba tener para el año 2006, sea alcanzada para el segundo periodo de este año [2005]⁴⁹³.

Todo esto no solo tenía relación con la optimización de recursos sino también la puesta en marcha de una política que buscaba que las universidades generaran sus propios capitales por medio de matrículas, venta de servicios y, en el caso de la UTP, para el año de 2007, de los proyectos de operación comercial, conocidos como programas que operan con un régimen financiero diferenciado⁴⁹⁴.

Para dimensionar el impacto de esta revolución educativa en la FCE-UTP acudimos a los Boletines Estadísticos elaborados por la Oficina de Planeación de la UTP. En ellos es posible ver cómo en el año 2002 se contaba en la FCE con un número de 36 profesores de planta y para el año de 2017 un número de 34, es decir, hubo un decrecimiento si se tiene en cuenta la cantidad de estudiantes que ingresaron. A su vez, los profesores por hora cátedra eran 36 en el 2002 y en el 2017 había 118 vinculados bajo esta modalidad, lo que también es bastante elocuente. El caso se vuelve más dramático si se miran las cifras de los estudiantes matriculados que para el año de 2002 eran 687 y 2.419 en el año de 2017 distribuidos en los

493 «Superada la cifra de 9.500 estudiantes en la UTP» Campus Informa UTP, acceso 11 de julio de 2018, <https://www.utp.edu.co/rectoria/gestion/superada-cifra-de-9500-estudiantes-en-la-utp.html>

494 Acuerdo No. 21, 04 de julio de 2007. Por medio del cual se reglamentan los proyectos especiales administrados bajo la cuenta de operación comercial y se dictan otras disposiciones relacionadas con los mismos. Consejo Superior UTP.

cuatros programas (ver gráfico 7). El panorama no es alentador, en especial si se mira en términos de calidad y de cobertura con garantías, puesto que la contratación de docentes de planta es una condición vital para el fortalecimiento de la investigación, la extensión y la docencia *per se*, toda vez que los docentes catedráticos –quienes representan la mayoría de los docentes contratados– no tienen ningún tipo de obligación académica más allá de la asignación de clases por horas, de universidad en universidad para poder sobrevivir, y con el consecuente detrimento de la excelencia académica y la dignidad de la profesión docente.

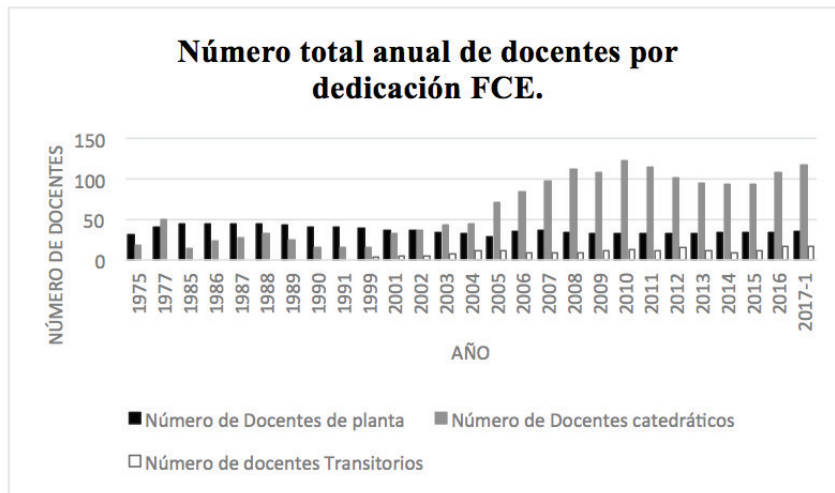


Gráfico 9. Número Total de docentes por dedicación Facultad de Ciencias de la Educación (1975-2017). Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de planeación UTP. Elaboración propia de los autores

5.2. Consolidación de la investigación y los vaivenes normativos

La labor investigativa es uno de los pilares sobre los que se fundamenta la educación superior, en tanto responsabilidad con la sociedad con miras a resolver problemáticas por medio de creación, re-creación, innovación, transmisión y socialización del conocimiento. Ahora, la financiación para los proyectos de investigación del sector universitario proviene de las subvenciones gestionadas por Colciencias y otros contratos externos –o incluso hasta de la misma “operación comercial” que le permiten obtener recursos propios a la UTP mediante la oferta académica de cursos de extensión, asesorías, consultorías y programas de maestría y doctorado–. Adicionalmente, la investigación es un factor de primer orden para la acreditación

institucional de la Universidad, la clasificación en los rankings internacionales de universidades investigadoras y en especial, es la que soporta los procesos académicos para la acreditación de los programas de pregrado.

A nivel local, para el año 2000 la investigación empezaba a reflejar un despegue importante respecto a los mismos procesos en la década de los noventa, pese a la insuficiente claridad sobre los procesos de formalización por medio de formatos y procesos que se debían llevar a cabo por parte de los profesores ante el Centro de Investigaciones de la universidad –posterior Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión–. Aunque no es fácil seguirle la pista a todos los proyectos e investigaciones de la FCE, es interesante hacer mención de algunos de los que se encontraban registrados en los Boletines Estadísticos para el año 2000. En la Escuela de Ciencias Sociales, el docente Alberto Berón: “Aproximación cultural a un álbum familiar, ciudad y mitos contemporáneos”, “Heterodoxias 1”, “Las huellas del sentido y sus afectos en los estudios culturales acerca de lo urbano. El caso de la avenida Circunvalar: transformación de sus usos”; Álvaro Acevedo Tarazona: “¿Existe comunidad académica en la universidad colombiana?”, “El conflicto jurisdiccional entre las ciudades de Pamplona y San Juan Girón por la alcaldía mayor de los reales de minas de vetas de Pamplona y Bucaramanga”; Oscar Arango: “De los planes zonales a la planeación estratégica”, “Pobreza y desempleo infantil”. De la Escuela de Español y Comunicación estaban presentes las investigaciones de Anacilia Aguirre con “El niño investigador”, “Instrumentos de evaluación”, Arbey Atehortúa Atehortúa con “Antigüedad clásica y literatura colonial latinoamericana”, Rigoberto Gil Montoya con “El artefacto narrativo: metáfora de la contemporaneidad”. Y finalmente del Departamento de Psicopedagogía se encontraba investigando el recordado profesor Fernando Romero Loaiza “Cultura y educación ambiental. La ciudad como perspectiva de formación”, “La escritura en los universitarios”, “La iconografía en los textos escolares de ciencias sociales”⁴⁹⁵. Al respecto el recién posesionado Luis Enrique Arango en un discurso sobre la investigación en la UTP mencionó que:

La universidad hasta el año 1998 contaba con 15 grupos de investigación, en el año 2002 con 47 y a mayo de 2004 con 58 grupos de investigación, debidamente registrados en el Centro de Investigaciones y Extensión. Sobre los grupos registrados en Colciencias: 2 grupos hasta el año 2000

495 Estadísticas e Indicadores Estratégicos, «Boletín estadístico Universidad Tecnológica de Pereira, 2000», Universidad Tecnológica de Pereira, Oficina de Planeación, acceso el 28 de septiembre de 2017, http://www.utp.edu.co/planeacion/documentos/boletin_2000.pdf

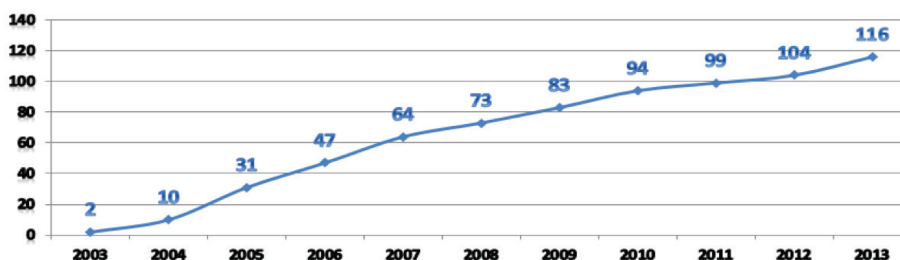
y a mayo de 2004, 39. De ellos, 14 con el carácter de “reconocidos” por esa entidad. La UTP ocupa el primer lugar entre las universidades públicas del eje cafetero en cuanto a número de grupos registrados y reconocidos por COLCIENCIAS. Número total de proyectos de investigación inscritos en el CIE (Centro de Investigaciones y Extensión): Hasta el año 1998: 79 proyectos, a mayo de 2004, 326 proyectos. Se han realizado convocatorias internas para la financiación de proyectos de investigación y se han aprobado 36 en el año 2000, 43 en el año 2002. Se han presentado proyectos a COLCIENCIAS y durante el período 1993 – 2003 se nos han aprobado 29 por parte de esta entidad⁴⁹⁶.

Durante los siguientes años la universidad inició un fuerte proceso por consolidar la unidad administrativa que se encargaría de la investigación, la extensión y la innovación, lo que estaba en concordancia con los criterios que demandaba Colciencias y la visión del rector Arango Jiménez. De esta manera, por medio de una serie de mesas temáticas se empezaron a definir los términos de la UTP para desarrollar, entre otros, el eje de la investigación. Así, se incrementaron los grupos de investigación reconocidos ante Colciencias, lo que se nutrió con la creación de semilleros de investigación como una apuesta de la institución por fortalecer este componente. Desde esta misma época la profesora Martha Gutiérrez y Martha Arbeláez empezaron a liderar en toda la universidad el desarrollo de una red de semilleros en el departamento y en la región del eje cafetero. La dinámica investigativa de muchos profesores de la FCE se cualificaba en la medida en que empezaban a insertarse en redes de investigación a nivel internacional, además de que muchos docentes iniciaron y concluyeron sus procesos de formación doctoral. Cada vez era más normal que jóvenes en formación de pregrado empezaran a publicar en revistas indexadas, lo que incrementaba notablemente su nivel académico y se vieran beneficiados –en algunos casos– con las becas Jorge Roa Martínez.

La rectoría de Luis Enrique Arango (2002-2013) logró, mediante reformas a la estructura de la universidad, institucionalizar la Vicerrectoría de Investigaciones, Innovación y Extensión. A su salida de este cargo, de un total de 116 semilleros existentes en la UTP, 24 pertenecían a la FCE, y a estos estaban vinculados 218 estudiantes, es decir el 20,68% del total de estudiantes adscritos a semilleros en la UTP.

496 «La UTP y la Investigación», Campus Informa UTP, acceso el 11 de julio de 2018, <https://www.utp.edu.co/rectoria/discursos/la-utp-y-la-investigacion.pdf>

EVOLUCIÓN DE LOS SEMILLEROS DE INVESTIGACIÓN (2003-2013)



DESCRIPCIÓN	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Número de semilleros	2	10	31	47	64	73	83	94	99	104	116
Número de estudiantes vinculados a semilleros	-	-	-	-	-	583	892	960	1.038	1.096	1.200

Gráfico 10. Evolución de los semilleros de investigación en la UTP.
Elaboración oficina de planeación UTP

Ahora bien, de acuerdo con los términos que ha establecido Colciencias, los grupos de investigación son medidos de acuerdo a cuatro categorías A1, A, B, C, y D, siendo A1 la más alta. Esta clasificación se hace con base en una lista de criterios tales como: productos tipo top, productos de apropiación social del conocimiento, productos de formación del recurso humano, tipo de integrantes o investigadores del grupo, indicadores de cohesión, y años de existencia⁴⁹⁷. Recientemente, con la Convocatoria 781 para el reconocimiento y medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación, y para el reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación – SNCTeI 2017, los grupos adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación fueron clasificados de la siguiente manera:

- Políticas Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (dir. Jhon Jaime Correa): categoría A1.
- Investigación en Educación y Pedagogía (dir. María Victoria Alzate): categoría A.
- Educación y Desarrollo Humano (dir. Martha Cecilia Gutiérrez): categoría A.
- Filosofía y Memoria (dir. Alberto Berón): categoría B.

497. Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias Dirección de Fomento a la Investigación, «Guía para el reconocimiento y medición de grupos de investigación e investigadores», (Bogotá, 2016).

- Estudios del Lenguaje y la Educación (dir. Mireya Cisneros): categoría B.
- Comunicación Educativa (dir. Olga Lucía Bedoya): categoría B.
- Estudios Regionales de Literatura y Cultura (dir. Rigoberto Gil Montoya): categoría C.
- Cultura Visual (dir. Johana Guarín Medina): categoría C.
- Investigación en Movilidad Humana (dir. María del Pilar Triana): categoría C.

Del total de siete grupos de investigación de la Facultad reconocidos y clasificados ante Colciencias, únicamente uno quedó ubicado en la categoría A1: el Grupo “Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE)”.

Este grupo, adscrito a la Maestría en Historia y a la Escuela de Ciencias Sociales de la Facultad, está avalado por la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad Industrial de Santander, lo que le imprime un carácter interinstitucional, posibilitando así la cohesión y cooperación en el trabajo académico. Cuenta en la actualidad con una trayectoria de diecisiete años en la investigación en las áreas de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, trazándose como objetivos del trabajo intelectual, el análisis histórico de la universidad colombiana y de los conflictos y movimientos que en su seno se han desarrollado; la explicación de las representaciones, proyectos y prácticas de las sociabilidades cívicas y políticas en la historia de la educación colombiana; la interpretación de las diversas significaciones conferidas a la producción literaria en la producción textual de la cultura intelectual colombiana; el estudio de los desarrollos teóricos y metodológicos de la acción social colectiva con sus implicaciones de conflicto y violencia; y el estudio de las propuestas de la Pedagogía-Educación Social como un campo de intervención socio-cultural⁴⁹⁸.

Además, la FCE cuenta al año 2017 con dieciséis semilleros de investigación adscritos a la vicerrectoría de Investigación, Innovación y Extensión, los cuales son:

- Semillero de Investigación Pensamiento Filosófico Y Político Contemporáneo en América Latina (Tutor: Alberto Berón Ospina).
- Semillero de Investigación Actividad Física y Recreación en la Infancia

498 «Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas», GrupLAC-Plataforma Sci-enTI-Colciencias, acceso el 03 de octubre de 2017, <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000000703>

- (Tutor: Gerardo Tamayo B.).
- Semillero de Investigación Concepciones de Práctica Pedagógica (Tutora: Martha C. Arbeláez G.).
 - Semillero de Investigación Edumedia-3 (Tutor: Diego Leandro Marín Ossa).
 - Semillero de Investigación El Análisis y la Creación en Poesía Luna de Locos (Tutor: César Valencia Solanilla).
 - Semillero de Investigación Familia, Educación y Comunidad (Tutora: Cecilia Luca Escobar Vekerman).
 - Semillero de Investigación Grupos Étnicos, Territorio y Ambiente (Tutora: Clara Inés Grueso Vanegas).
 - Semillero de Investigación Inteligencia Humana y TIC (Tutor: José Francisco Amador Montaña).
 - Semillero de Investigación Interculturalidad, Comunicación y Economía Solidaria (Tutora: Martha Izquierdo Barrera).
 - Semillero de Investigación Leer y Escribir En La Escuela (Tutora: María Victoria Álzate Piedrahita).
 - Semillero de Investigación Lenguaje y Educación (Tutora: Mireya Del Rosario Cisneros Estupiñán).
 - Semillero de Investigación Lingüística, Semiótica, Discurso –LSD. (Tutora: Teresita Vásquez Ramírez).
 - Semillero de Investigación Revista Literaria Polifonía (Tutor: William Marín Osorio).
 - Semillero de Investigación Saberes Escolares y Universitarios (Tutor: Miguel Ángel Gómez Mendoza).
 - Semillero de Investigación Socio Crítica (Tutor: William Marín Osorio).
 - Semillero en Investigación de Formativa en Historia, Cultura Política y Educación (Tutor: Jhon Jaime Correa Ramírez).

Ahora bien, cuando se habla de investigación en Colombia, lo que prima allí es una racionalidad instrumental que mide en primer lugar la gestión empresarial, toda vez que las estrategias para fortalecer este campo están ligadas a las nociones de productividad y competitividad, bajo los lineamientos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTeI) del país, que viene orientando sus esfuerzos a la aplicación del conocimiento científico-técnico, en cooperación con la empresa privada y con la academia. Su intencionalidad es que la universidad gestione la producción de conocimiento y, en alianza con el sector productivo, logre

su comercialización⁴⁹⁹. Bajo estas lógicas la investigación en ciencias sociales y humanas se ve disminuida.

En consonancia con lo anterior, las nuevas políticas de medición y clasificación de las revistas indexadas, dadas a conocer en 2016 por el Índice Bibliográfico Nacional-Publindex y Colciencias, afectan de manera negativa a las publicaciones en estas disciplinas. La nueva forma de medir las revistas se enfoca en el volumen relativo de citas, arrojado por los índices JCR y SJR, el cual de entrada privilegiaría a aquellas que se realicen en inglés por ser este el idioma de mayor uso en el ámbito académico internacional, siendo las revistas en ciencias sociales y humanas del país publicaciones escritas en su mayoría en castellano. Según el director del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Francisco Cortés Rodas,

(...) quienes pueden leer y citar en castellano son apenas un 3% de la comunidad total, mientras que el inglés, por ser la lengua franca del mundo académico de hoy, todos los autores en cualquier disciplina pueden leer y citar en este idioma⁵⁰⁰.

Tanto para el profesor Cortés Rodas como para la Sociedad Colombiana de Filosofía, este volumen de citas no está normalizado por Publindex y Colciencias, es decir, no se tiene en cuenta para la medición la cantidad real de personas que pueden leer en el idioma en que están escritas las revistas, equiparando así las publicaciones en inglés con las que están hechas en castellano⁵⁰¹. Ante esto, hay que tener en cuenta que la producción de revistas por parte de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP⁵⁰² ha sido escrita en español, lo cual da cuenta de una situación de afectación para las revistas ante estas nuevas formas de medición de publicaciones científicas.

499 Adriana María Mejía Correa, «La investigación en ciencias sociales y humanas bajo el esquema del modelo universidad – empresa – Estado: una mirada desde la teoría crítica de la sociedad», *Revista Interamericana de Bibliotecología* 32 (2009):231–252.

500 «Posición del Director del Instituto de Filosofía sobre situación de la Universidad Pública», Universidad de Antioquia, acceso el 03 de octubre de 2017, <https://goo.gl/xRVvLy>

501 Comisión de Medición de Revistas Científicas – Sociedad Colombiana de Filosofía, «¿Colciencias desprecia el castellano?», *El Espectador*, 20 de junio de 2017, acceso el 03 de octubre de 2017, <https://www.elespectador.com/opinion/colciencias-desprecia-el-castellano-columna-699298>

502 La producción de revistas en la Facultad, cuenta con ejemplares de: *Cuadernos de Ciencias Sociales* (Escuela de Ciencias Sociales), *Revista Ciencias Humanas* (Facultad), *Revista Estudios Históricos Regionales* (Especialización en Historia), *Revista Miradas* (Maestría en Comunicación Educativa), y *Revista Ciencia Nueva* (Maestría en Historia).

Para concluir este apartado se debe mencionar que a la fecha algunos profesores no se ciñen a las normas de Colciencias.

5.3 El crecimiento de la oferta de posgrados en la FCE

A partir del año 2006, la formación posgradual en la UTP se expandió considerablemente con la creación de nuevos programas de maestría y doctorado. En consecuencia en la FCE a la par de la continua oferta académica de la Maestría en Comunicación Educativa (1986) y el Doctorado en Ciencias de la Educación Área Pensamiento Educativo y Comunicación (1998), se empezaron a ofertar otros programas en distintas áreas por parte de la FCE que a la fecha alcanzan la cifra de 1.546 estudiantes matriculados en los programas de este nivel de formación⁵⁰³.

De esta forma la Maestría en Lingüística fue aprobada en 2006, e inició sus labores académicas en el primer semestre de 2007 con un total de 18 estudiantes matriculados, bajo la dirección de Mireya Cisneros Estupiñán con la misión de “coadyuvar en la formación de profesionales idóneos en las áreas del lenguaje en un nivel avanzado, capaces de investigar, describir y explicar diferentes fenómenos lingüísticos relevantes, para contribuir a los procesos del medio social”⁵⁰⁴, idea bajo la cual han formado V cohortes de investigación en las ciencias del lenguaje, en tres líneas a saber: 1) lenguaje y educación, 2) lenguaje y sociedad, y 3) lenguaje y comunicación.

La Maestría en Educación fue la siguiente en abrir su oferta académica, iniciando el primer semestre de 2008 con 62 estudiantes, este programa justifica su pertinencia académica en la región en la idea de la formación de magísteres en competencias investigativas, comunicativas, argumentativas y explicativas, que tengan como razón de la práctica profesional la investigación sobre su ser, su saber y su quehacer, permitiéndoles intervenir y transformar su praxis pedagógico-didáctica en búsqueda permanente de un proyecto educativo que impacte el contexto institucional, local

503 Estadísticas e Indicadores Estratégicos, Universidad Tecnológica de Pereira, Oficina de Planeación, acceso el 11 de julio de 2018, http://reportes.utp.edu.co/xmlpserver/publico/Planeacion/tablero_mando/facultad/TM_FACULTAD.xdo;jsessionid=vmK4bGTFW3LdBWhHN5pCDJJ411JmymQSDhyfl-tynJzQh5VH2MnBK!-1464943782?_xpf=&_xpt=0&_xdo=/publico/Planeacion/tablero_mando/facultad/TM_FACULTAD.xdo&_xmode=2&xdo:xdo

504 «Misión» Maestría en Lingüística UTP, acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/linguistica/mision.html>

y global⁵⁰⁵ en las trece cohortes que a 2017 registran apertura, este programa ha contado con la dirección de Martha Cecilia Arbeláez.

La Escuela de Ciencias Sociales gestó dos posgrados: la Maestría en Migraciones Internacionales (aprobada en 2009) y la Maestría en Historia (aprobada en 2011), que luego de haberse concluido la Especialización en Historia Regional, surgió por iniciativa de Gustavo Guarín, Álvaro Acevedo Tarazona, Miguel Ángel Gómez y Fernando Romero, quienes posteriormente conformaron su primer comité curricular. Este programa inició en el primer semestre de 2011, con 15 estudiantes matriculados. Actualmente su director es el doctor Jhon Jaime Correa Ramírez y su comité curricular está conformado por Sebastián Martínez Botero, Carlos Alfonso Victoria Mena, Alberto Antonio Berón, el representante estudiantil Ricardo de los Ríos Tobón. Esta maestría dentro de su misión postula que:

Es un programa de alta calidad en el campo de la formación para la investigación y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que con base en el trabajo comprometido de su Comité Curricular, en la orientación científica y crítica de sus seminarios, en la asesoría de sus trabajos de tesis, en la articulación a redes académicas nacionales e internacionales, en la potencialización del trabajo de extensión hacia la comunidad y las entidades públicas y privadas de la región, en la participación en políticas públicas que favorezcan la enseñanza de la historia y la preservación del patrimonio histórico, y a través de la difusión de sus resultados, busca promover una conciencia crítica en la ciudadanía y renovar los imaginarios y las referencias culturales e históricas sobre la región del Centro – Occidente colombiano⁵⁰⁶.

Adicionalmente a la fecha cuenta con XI cohortes en las dos modalidades: investigación, y profundización en didáctica de las ciencias sociales y la historia. A continuación, una representación gráfica que muestra la actividad académica, de investigación y extensión con la que esta Maestría sustenta su pertinencia académica en la universidad y en la región.

505 «Objetivos» Maestría en Educación UTP, acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/educacion/objetivos.html>

506 «Proyecto Educativo del Programa» Maestría en Historia UTP, acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/historia/director-del-programa.html>

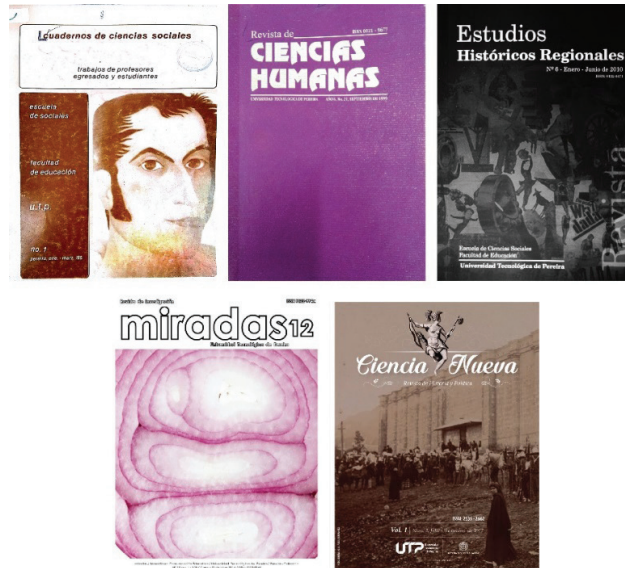


Fotografía 20. Infografía de los procesos académicos de la Maestría en Historia

En el 2015 se le dio apertura al segundo doctorado de la Facultad: el Doctorado en Didáctica el primero en América Latina en este campo de estudios. Dicho programa abrió sus puertas a 17 doctorandos en el segundo semestre del mismo año, bajo la dirección de Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, y un cuerpo de docentes conformado por Vivian Uzurriaga, Hernán Gil Ramírez, Álvaro Díaz Gómez y Cecilia Luca Vekerman. El doctorado inició con dos líneas de formación: Didáctica de las ciencias sociales y Didáctica de las ciencias experimentales⁵⁰⁷. Más recientemente, se tuvo la aprobación y apertura de inscripciones para la Maestría en Infancia, que recogió la experiencia de más de veinte años de oferta académica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, y con la que se proponen nuevos debates en torno a la educación de la niñez. Esta Maestría inició labores académicas con 15 estudiantes para el segundo semestre de 2017⁵⁰⁸.

507 «Doctorado en didáctica» Facultad de Ciencias de la Educación, acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/doctorados/didactica/lineas-de-investigacion.html>

508 Oficina de Planeación UTP-Administración de la Información Estratégica, «Población estudiantil», Estadísticas e Indicadores Estratégicos, acceso el 03 de octubre de 2017, <http://www.utp.edu.co/>



Fotografía 21. Revistas que se han editado y publicado en la Facultad de Ciencias de la Educación, desde mediados de los años ochenta. De estas, únicamente la Revista Ciencia Nueva y la Revista Miradas se encuentran activas

Hubo una maestría que se gestó al interior de la Facultad de Ciencias de la Educación, pero que por cuestiones administrativas y de otra índole no se adscribió a esta dependencia, sino que empezó a ser ofertada –y lo es hasta la actualidad– por la Facultad de Bellas Artes y Humanidades de la UTP. Estamos hablando de la Maestría en Literatura, que figuró en 2002 como parte de la producción intelectual de los profesores Julián Serna Arango (Fac. Bellas Artes) y César Valencia Solanilla (Fac. Educación)⁵⁰⁹, y que inició en ese año con un total de 27 estudiantes⁵¹⁰. Según el profesor Valencia Solanilla, para que esta maestría fuera aprobada y ofertada por la FCE, se debía tener al menos un porcentaje del 30% de la formación en el componente pedagógico, exigencia ante la que tanto él como el profesor Serna

estadisticas-e-indicadores/poblacion-estudiantil.html

509 Oficina de Planeación UTP, «Boletín Estadístico Año 2002», Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 03 de octubre de 2017, <http://media.utp.edu.co/planeacion/archivos/documentos-de-interes-de-a-i-e/boletin2002.pdf>

510 Oficina de Planeación UTP, «Boletín Estadístico Año 2004», Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 03 de octubre de 2017, http://www.utp.edu.co/planeacion/documentos/boletin_2004/cap_02_poblacion_estudiantil.pdf

Arango manifestaron sus reparos, en términos de que dicho proyecto de posgrado pretendía consolidar el campo investigativo en la Literatura, lo que no requería ni estaba pensado en función de la pedagogía. Por esta razón, la propuesta fue presentada en la Facultad de Bellas Artes y Humanidades, donde fue aprobada, y en la que hasta la actualidad se viene ofertando⁵¹¹.

Para el año 2017, la FCE ostentó la matrícula más alta de la Universidad en programas de posgrado, con un total de 718 estudiantes –aproximadamente el 40,4% de la matrícula en posgrados de la UTP– entre las cinco maestrías y los dos doctorados, sobrepasando incluso a la Facultad de Ingeniería Industrial, la que tenía a la fecha 305 estudiantes matriculados en una especialización y cuatro maestrías⁵¹².

De manera especial, hay que resaltar el hecho de que tanto la Maestría en Educación como la Maestría en Historia le han apostado recientemente a un convenio con el Ministerio de Educación Nacional, en el marco del programa Becas para la Excelencia Docente, con el que se busca fortalecer la calidad de la práctica pedagógica de los docentes del sector público de la educación básica y media en Colombia. Con este convenio, la matrícula en el nivel posgradual se ha incrementado considerablemente en la FCE, siendo la Maestría en Educación la que más estudiantes matriculados: 474 en 2017, seguida por la Maestría en Historia con 92 estudiantes becados. De las cinco cohortes que actualmente tiene la Maestría en Historia, tres se inscriben en dicho convenio, abriendo la posibilidad de formación investigativa en el campo de la didáctica específica de las Ciencias Sociales y la Historia, y retomando la discusión sobre la pertinencia de la enseñanza de la Historia como asignatura independiente en el currículo formal de la educación básica y media. Lo anterior, a propósito del proyecto de Ley radicado en 2016 por la senadora del Partido Liberal, Viviane Morales⁵¹³, que si bien en primera instancia no llegó a su aprobación por parte del Gobierno Nacional, se constituyó en el antecedente inmediato en la expedición de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017, por medio de la cual se restablece la enseñanza obligatoria de la historia como una disciplina integrada en las ciencias

511 César Valencia Solanilla, entrevista personal, 07 de septiembre de 2016.

512 Planeación UTP, «Población estudiantil», acceso el 03 de octubre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/poblacion-estudiantil.html>

513 Proyecto de Ley 02/2016, por el cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Durante todo el proceso de debate, y de apoyo por parte de la comunidad académica al mismo, participaron de manera activa personas como Rodrigo Llano Isaza, miembro correspondiente de la Academia Colombiana de Historia, y el Dr. Darío Campos Rodríguez, profesor del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia.

sociales, lo cual plantea el reto de la renovación de la didáctica y la enseñanza de la historia en las instituciones educativas, como también estar a la altura del debate académico sobre la función de la historia, asuntos en los que la Maestría en Historia de la UTP ha venido cumpliendo con su papel en la formación de maestrandos en la modalidad de profundización.

Además, se viene ofertando la Maestría en Historia con doble titulación en Ciencia Política, en el marco del convenio interinstitucional con la *Università Degli Studi di Salerno*, Italia, hecho que se enmarca en las cada vez más constantes apuestas por la internacionalización. Al respecto de estas dos modalidades de profundización y doble titulación, vale decir que son nuevos capítulos que se abren en una historia que aún está por contarse. Todo esto en el marco de un claro cumplimiento de la Misión consignada en el Proyecto Educativo del Programa⁵¹⁴ por parte de su Director Jhon Jaime Correa Ramírez, quien ha logrado coordinar de manera rigurosa sus procesos académicos, administrativos, investigativos y de extensión, como también articular el programa a redes académicas nacionales e internacionales, lo cual potencia el trabajo de extensión hacia la comunidad y las entidades públicas y privadas de la región, de cara a incidir en la formulación de políticas públicas que favorezcan la enseñanza de la historia y la preservación del patrimonio histórico. También a través de la difusión de sus resultados académicos, busca promover una conciencia crítica en la ciudadanía y renovar los imaginarios y las referencias culturales e históricas sobre la región del Centro – Occidente Colombiano.

5.4. Las políticas de des-financiación de la educación superior: reformas a la Ley 30/1992 y Becas-crédito

En el primer año del gobierno de Juan Manuel Santos “Prosperidad para todos” 2010-2014, se propuso por medio de María Fernando Campo –entonces Ministra de Educación–, una reforma a la Ley 30, la cual ha regulado la educación superior por casi dos décadas. Al respecto hubo sectores que ya habían puesto en entredicho la vigencia de esta, en especial el movimiento estudiantil y el sector profesoral

514 Maestría en Historia UTP, «Proyecto Educativo del Programa (PEP)» (Proyecto, Facultad de Ciencias de la Educación, UTP, 2018). Este programa de posgrado esta soportado por tres grupos de investigación: Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico Educativas, Filosofía y Memoria, Gestión en cultura y educación ambiental (adscrito a la Facultad de Ciencias Ambientales). Los cuales desarrollan su trabajo en torno a las siguientes líneas de investigación: Historia Ambiental y del Paisaje Cultural Cafetero; Memoria, Conflicto, Imágenes de Ciudad y Pas-Posconflicto; Historia Regional, Historia Urbana, Imaginarios urbanos, Cátedras de historial Local y Barrial; e Historia Pública e Historia Digital.

universitario, quienes plantearon discusiones que estaban centradas en el objetivo de realizar ajustes en la vía de subsanar el déficit presupuestal en el que se habían sumido las universidades públicas, la ampliación de cobertura con calidad, el incremento de las matrículas, el aumento de los recursos propios y la reducción de la participación del Estado, etc.

Para el mes de marzo del 2011, el proyecto de reforma fue socializado ante la Asociación de Rectores y posteriormente ante la comunidad universitaria en general. Tal documento generó amplio malestar, sobre todo en cuatro puntos, a saber: la inversión de la empresa privada en las universidades, la creación de universidades con ánimo de lucro, el bajo aumento del presupuesto para las universidades públicas y el tema de la autonomía universitaria⁵¹⁵. En general, la situación levantó un debate nacional, en el que los sectores intelectuales, estudiantiles e incluso varios rectores se pronunciaron, expresando rechazo ante tal reformulación de la concepción de la educación superior.

Los estudiantes de 22 universidades del país, iniciaron el proceso de movilización más fuerte de los últimos años, que se pactó en el encuentro del 20 y 21 de agosto del mismo año, que tuvo lugar en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la ciudad de Bogotá. Allí asistieron alrededor de 3000 estudiantes, quienes oficializaron la existencia de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE), que tuvo como objetivo dar reversa al proyecto de ley presentado por el Gobierno Nacional, a la vez que construir un “Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario de Colombia⁵¹⁶” en el que se estipularon siete puntos a modo de pliego: financiación, autonomía y democracia, calidad académica, bienestar estudiantil, libertades democráticas y relación universidad- sociedad.

En la UTP el 8 de septiembre de 2011 se decretó el “Paro indefinido”, que fue ratificado el día 29 del mismo mes en una asamblea a la que asistieron más de 4.000 estudiantes y que por la amplia participación sesionó en el parqueadero central de la universidad. De igual forma ratificaron la coordinación y participación en la MANE⁵¹⁷. En este paro los estudiantes se cualificaron con la creación de una figura

515 «Reforma a la Ley 30: porque sí, porque no», *Revista Semana*, 1 de abril de 2011, acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3>

516 «Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario de Colombia», *Mane Colombia*, acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://manecolombia.blogspot.com.co/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>

517 «Se ratifica el paro estudiantil en la UTP contra la Ley 30», *Comisión de Medios, Asamblea UTP*,

llamada “multiplicadores”, quienes debían estudiar los temas de la reforma para explicarlos a la ciudadanía en general. Pese al apoyo por parte de padres de familia, medios de comunicación y otros sectores de la población local a tal movilización, las directivas de la Universidad dirigidas por el entonces rector Luis Enrique Arango, emitían comunicados para que los estudiantes y profesores retornaran a la normalidad académica. En uno de estos comunicados, el rector, los vicerrectores y los decanos concluyeron que

1) El paro estudiantil indefinido que han decretado los estudiantes está afectando considerablemente la marcha académica de los programas. 2) Las principales consecuencias de esta situación de anormalidad académica lesionan en forma grave a los propios estudiantes y necesariamente implicarán determinaciones contractuales y asistenciales que serán examinadas con toda ponderación por el H. Consejo Académico el próximo lunes. 3) La dirección administrativa de la universidad exhorta e invita a los estudiantes a que reconsideren su decisión de mantener un paro indefinido que sólo enormes perjuicios causará en el desarrollo de las actividades académicas del semestre en curso. 4) Se celebró, de modo unánime, la actitud de respeto y de pacífica manifestación que los estudiantes han venido mostrando en el desarrollo de las actividades programadas por ellos y de igual modo, se rechazan todos los actos de coacción o de violencia contra cualquier miembro de la comunidad, rescatando el sentido democrático y académico de conducir las reflexiones y jornadas propias de la vida universitaria. 5) El próximo lunes, una vez el H. Consejo académico tome las decisiones que considere pertinentes, se darán a conocer a toda la comunidad⁵¹⁸.

El paro nacional estudiantil universitario, se resolvió luego de que el presidente de la República decidió retirar el proyecto de Ley 112 que reformaba la Ley 30⁵¹⁹, ante lo cual la MANE, luego de fuertes debates y de varios disensos entre los distintos sectores que componían el movimiento estudiantil, decidió suspender el paro el 12 de octubre. Finalmente, las directivas de la UTP ajustaron el calendario académico

acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://asambleautp.blogspot.com.co/2011/09/>.

518 Luis Enrique Arango, Comunicado a la opinión pública y la comunidad universitaria, 21 de septiembre de 2011. En: <https://www.utp.edu.co/cms-utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/comunicaciones/documentos/Comunicado-a-la-opinion-publica-y-la-comunidad-universitaria-Rector.pdf>

519 Proyecto de Ley 112/2011, Por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior. Ver en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

en el mes de noviembre, de modo que se reanudaron las actividades académicas y el semestre se pudo culminar, y así ni el presupuesto asignado, ni los estudiantes se vieron perjudicados.

Vale la pena destacar que el *ethos* que construyó el movimiento estudiantil fue favorable, puesto que fue en medio de movilizaciones como el “abrazatón” de los estudiantes hacia la fuerza pública, campañas pedagógicas que explicaban en buses y colegios la situación universitaria, marchas de antorchas, tomas culturales a barrios, que los estudiantes tuvieron altos niveles de aceptación y estuvieron a la altura de la discusión política⁵²⁰.

En la misma línea, con la publicación del Acuerdo por lo Superior 2034⁵²¹ en el mes de julio de 2014, se propusieron una serie de lineamientos de política pública para la excelencia académica, por parte del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), con miras a la construcción del Nuevo Plan Decenal de Educación y a lo que denominaron “visión 2034”. Este fue presentado como un documento ya socializado con la comunidad universitaria nacional –de acuerdo a la experiencia de la reforma a la Ley 30–, bajo la noción de que “la política pública forma parte del Estado, pero involucra a diversos agentes”. En dicho acuerdo, el CESU planteó cuatro estrategias sobre las cuales mejorar la calidad del sistema de educación superior: a) la regionalización, b) creación de nuevas modalidades educativas, con énfasis en la educación virtual, c) internacionalización de las instituciones y desarrollo del bienestar universitario, y d) replanteamiento de la estructura actual del sistema y su gobernanza⁵²². Sin embargo, diversos sectores de la opinión pública –entre ellos los estudiantes y profesores universitarios–, se opusieron a tal acuerdo no solo por ser lesivo en términos financieros, sino también porque en realidad fue una propuesta insuficiente para la mejora del campo, pues para que la universidad colombiana abarcara todas las modalidades de educación, incluidas las denominadas como “educación para el trabajo y el desarrollo humano”, debía constituirse como un sistema de educación terciaria. Todo ello puede entenderse bajo la clave de que el Gobierno Nacional debía avanzar en una reforma a la educación superior que no se logró en el año 2011, pero

520 Lo cual se evidenció en Debate en el congreso de los 12 voceros de la MANE, para más información ver <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-288807.html>

522 «El “Acuerdo por lo superior 2034”, o el futuro de la educación superior», Razón Pública, acceso el 28 de septiembre de 2017, <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/7825-el-%E2%80%9Cacuerdo-por-lo-superior-2034%E2%80%9D,-o-el-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior.html>

sobre lo que se avanzó en este documento, aunque de nuevo fuera una experiencia fallida.

Al tiempo en que se publicaba el Acuerdo por lo Superior 2034, se creó el programa nacional de becas Ser Pilo Paga (SPP) en el año 2014, el cual consiste en brindar las garantías de pago de la matrícula y de un subsidio de sostenimiento a bachilleres que aspiraran a la educación superior. Los estudiantes que pueden acceder a este programa deben cumplir con los siguientes criterios: ser colombianos, acreditar un puntaje específico en las Pruebas Saber 11, estar registrados en la base de datos del Sisbén, y finalmente ser admitidos en una institución de educación superior acreditada de alta calidad⁵²³. A la UTP ingresaron “beneficiados” por tal programa 190 “pilos” entre 2014-2017⁵²⁴.

Contrario a la intención fundante de este programa, en el año 2017, se evidenciaron fallas de acuerdo a comunicados presentados por algunas IES tales como: Universidad del Valle, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad Tecnológica de Pereira. En estos documentos se denunció que con el programa de Ser Pilo Paga, las universidades se veían afectadas por la reducción de dineros provenientes del “impuesto sobre la renta para la equidad” CREE⁵²⁵, dinero que debería dirigirse al mejoramiento de sus instalaciones, adecuación de aulas, cubículos, laboratorios y escenarios de práctica, normas de sismo-resistencia vigentes, acceso al personal con movilidad reducida, e incorporación de TIC, entre otros. Esto llevó a que el porcentaje del recaudo del CREE para las IES públicas, que entre 2013 y 2015 fue del 100%, en 2016 bajó al 46% y la proyección de 2017 fue solo del 33%. El 67% restante, se lo llevó Ser Pilo Paga⁵²⁶.

523 «¿Cuáles son los requisitos del programa Ser Pilo Paga», Ser Pilo Paga, acceso 28 de septiembre de 2017, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pilopaga/91610>

524 Ser pilo paga y la UTP, Vicerrectoría de Bienestar Universitario UTP, acceso 28 de septiembre de 2017, <https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/responsabilidad-social/noticias/ser-pilo-paga-y-la-utp.pdf>

525 Es un nuevo impuesto creado a partir del 1 de enero de 2013 como aporte de las sociedades y personas jurídicas y asimiladas en beneficio de los trabajadores, la generación de empleo y la inversión social en los términos de la ley 1607 DE 2012. Ver: http://www.dian.gov.co/contenidos/otros/Preguntas_Cree_2014.html#a1

526 «Consejo Superior de la UTP pide a ministra Giha replantear modelo de Ser Pilo Paga», Universidad Distrital Francisco José de Caldas, acceso 29 de septiembre de 2017, <http://forocsu.udistrital.edu.co/index.php/blog-docentes/49-consejo-superior-de-la-ut|p-pide-a-ministra-giha-replantear-modelo-de-ser-pilo-paga>

En resumen, IES públicas dejaron de recibir \$434.871.494.172, que se los llevó SPP, por lo que las directivas de la UTP, hicieron un llamado al Gobierno Nacional para que

se [revisara] la reglamentación del Programa Ser Pilo Paga, su alcance, su financiación, su impacto real en la educación superior, teniendo en cuenta la significativa inversión realizada en el mismo y la cobertura que este alcanza, la cual no supera el 2% de la población matriculada en Programas de Pregrado y de los estudiantes que egresan cada año como bachilleres. En este punto, es preciso replantear el modelo, de manera que los recursos se orienten para estudiar en las Universidades Públicas exclusivamente.⁵²⁷

Toda esta discusión propuesta tanto por las directivas de las universidades, como por el movimiento estudiantil universitario –en la UTP con las presiones del representante estudiantil Andrés Gómez Flórez–, puso en el centro la garantía del derecho a la educación y de la responsabilidad del Estado para financiarla, pues este tipo de propuestas gubernamentales profundizan las brechas de desigualdad social para que los sectores menos favorecidos accedan a una educación superior pública.

5.5. La acreditación para los programas de Licenciatura: Nuevos procesos de intervención económica

A partir del año 2015, el Ministerio de Educación Nacional, emitió una serie de borradores que contenían los aspectos con los que se regiría la obtención del registro calificado y la acreditación de los programas de Licenciatura del país. Estos borradores iban dirigidos esencialmente a los Decanos de las Facultades de Ciencias de la Educación, que hacen de parte de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).

Tras haber publicado alrededor de tres borradores, el Ministerio de Educación emitió un último documento para discusión en el año 2016, que contenía las recomendaciones de los Decanos de algunas de las instituciones que ofrecían estos programas, con el fin de publicar una nueva normatividad que modificaba las exigencias de calidad para el funcionamiento de las licenciaturas del país. Ante esto, algunos estudiantes de la FCE lideraron una tarea de estudio constante de la

527 «Consejo Superior de la UTP...»

resolución y la reglamentación anterior.

En la UTP, por medio de las representaciones estudiantiles ante los comités curriculares de las diferentes licenciaturas de la FCE, en cabeza de Stiven Valencia Villa y Natalia Agudelo Castañeda del Programa de Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa; Karen Medina y Jefferson Bolívar de la Licenciatura en Español y Literatura; Eduard Hernández de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, y Stefany García de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se logró establecer una Mesa Institucional de Licenciaturas para discutir la problemática que iba desde el cambio de denominaciones hasta el ajuste de los créditos, y por consiguiente de las asignaturas, sobre todo las que tenían que ver con la práctica docente.

Esta mesa estuvo conformada por el Vicerrector Académico Jhonniers Guerrero, los directores de las escuelas Arbey Atehortúa (Español y Comunicación Audiovisual), Clara Grueso (Ciencias Sociales), María Gladys Agudelo (Psicopedagogía), como también los directores de las demás Licenciaturas de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades⁵²⁸, y del Departamento de Ciencias Básicas⁵²⁹. Adicionalmente asistieron María Teresa Zapata Saldarriaga (ex decana de la FCE) y Gonzaga Castro Arboleda, su actual Decano. Esta mesa tuvo una corta duración, se dieron alrededor de cinco reuniones en las que se discutieron las maneras en que se iban a llevar a cabo tales reformas. De manera persistente los estudiantes ejercían presión para que la Universidad se pronunciara oficialmente y expresara el rechazo por parte de dichos cuerpos colegiados hacia esa nueva normatividad.

Al mismo tiempo, por iniciativa de varios sectores, en especial por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, se citó al Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciaturas (ENEL) para el 5 y 6 de marzo de 2016 en la Universidad de Caldas⁵³⁰. En tal convocatoria se planteaba que:

La pretensión del gobierno de Juan Manuel Santos era descargar en los hombros del pueblo colombiano la aguda crisis económica por la que

528 En esta Facultad se encuentran las Licenciaturas en: Música, Artes Visuales, Lengua Inglesa y Filosofía.

529 Licenciatura en Física y Matemáticas.

530 Convocatoria Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura. <https://es.scribd.com/doc/299371072/Convocatoria-Al-Encuentro-Nacional-de-Estudiantes-de-Licenciaturas-y-Maestros-en-Defensa-de-La-Profesion-Docente>

atravesaba nuestro país, lo que se manifestó en los recortes cada vez más evidentes que ejercía el gobierno contra los derechos de la gente. Medidas como las privatizaciones, los bajos salarios, el elevadísimo costo de la vida, el incumplimiento de los acuerdos con diversos sectores, la austeridad como pretexto para desatender las necesidades básicas, etc. Fue en medio de esta difícil condición de la mano de la doctrina neoliberal recetada por la OCDE y copiada por la Fundación Compartir, que la educación empezó a sufrir una de las más duras arremetidas de los últimos años, pues a la injerencia creciente del capital financiero y los monopolios, se sumó una generalizada crisis presupuestal, de autonomía y calidad de la formación en todos los niveles educativos que el gobierno desatendía sistemáticamente⁵³¹.

Frente a este llamado los estudiantes de licenciatura de la UTP, realizaron las gestiones pertinentes ante la administración en cabeza del rector Luis Fernando Gaviria Trujillo, quien puso a disposición mediante el representante ante el Consejo Superior Andrés Gómez⁵³², las garantías para que los estudiantes se pudieran desplazar hacia la ciudad de Manizales.

En el ENEL, las discusiones se dieron alrededor de dos ejes: movilización y organización. Luego de la presentación de diagnósticos sobre la situación de las Licenciaturas a nivel nacional, la mesa de Organización definió crear una Red Nacional de Licenciaturas que funcionaría en cada Universidad con los criterios que ellas decidieran de acuerdo con sus particularidades. Esto con el fin de “Coordinar los procesos entre Universidades y en los distintos niveles local, regional y nacional, de cara a la proyección de la elaboración de una política pública para la formación docente”⁵³³.

Dentro de los acuerdos de esta mesa, se pactó que el objetivo inmediato de la Red fuera “derogar la Resolución 02041⁵³⁴, el Decreto 0157 y el artículo 222 del Plan Nacional de Desarrollo –propuesto por el Presidente Juan Manuel Santos– como también de

531 Convocatoria Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura.

532 Elegido desde el año 2014 hasta la fecha. Para más información ver: <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34455/toman-posesion-ante-consejo-superior>

533 Relatoría Mesa de Organización. Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura. 6 de marzo de 2017. <https://es.scribd.com/doc/304766844/Declaracion-Politica-FINAL-ENEL-2016>

534 Resolución No. 02041 de 3 de febrero de 2016. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”. Ministerio de Educación Nacional.

la Ley de Inspección y vigilancia”⁵³⁵. De otro lado, la mesa de Movilización definió tomar como bandera no solo la derogación de las normatividades mencionadas, sino también emprender la construcción de una consulta universitaria para el mes de abril del mismo año, que sería uno de los soportes con los que se podría iniciar el proceso de derogación.

La consulta se realizó en la Universidad del Tolima, la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad de Caldas, Universidad del Quindío, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Sur colombiana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Universidad de Nariño, entre otras. Y tuvo tres preguntas 1) ¿Participó usted en la elaboración de la Resolución 02041, del Ministerio de Educación Nacional que se está aplicando para las carreras de Licenciatura?, 2) ¿Está de acuerdo con que esta y el Decreto 2450 deben derogarse para detener esta reforma a las licenciaturas del país?, y 3) ¿Estaría dispuesto a construir una política de formación docente una vez detenida la actual reforma por el gobierno a las licenciaturas?

La consulta tuvo éxito en su aplicación, pues en lo que respecta a la UTP participaron alrededor de 1200 estudiantes. Sin embargo, ni la consulta ni el proceso general de movilización universitaria en torno a la reforma tuvieron eco en términos jurídicos para la derogación de las reglamentaciones antes mencionadas.

De esta manera, la Ley del Plan Nacional de Desarrollo, una norma instrumental y temporal, derogó para las licenciaturas una ley marco, la Ley 30 de 1992, que otorga carácter voluntario a la acreditación y reconoce, además, la autonomía universitaria que consagra el artículo 69 de la Constitución Nacional. Por supuesto, algunas universidades no tuvieron la capacidad ni el tiempo suficiente para acometer de inmediato los ajustes pretendidos, con las consecuentes afectaciones curriculares y presupuestales que impidieron, en muchos casos, lograr el conjunto de características y factores de calidad que se exigían⁵³⁶.

535 Relatoría Mesa de Organización..., 6 de marzo de 2017.

536 Diego Hernán Arias et al., Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018), 11



Fotografía 22. Tarjetón: consulta Nacional sobre la Resolución 02041/2016. Fuente: Encuentro Nacional de Licenciaturas

De esta forma, la Resolución 02041⁵³⁷ fue puesta en marcha por la Viceministra de Educación Nacional Natalia Ariza⁵³⁸. Dentro de las características específicas que por medio de esta se exigían para obtener el Registro Calificado y en consecuencia la Acreditación Institucional, se encontraban las denominaciones a las cuales las licenciaturas debían ajustarse. Para el caso de la FCE, ninguna de las titulaciones que ofrecía aparecía en el listado, pero los nombres que aparecían en la resolución sí sugerían hacia dónde se debían orientar las reformas. Por ejemplo, para el área de Comunicación e Informática que se ubicaba en el área fundamental de Tecnología – según la Ley 115–, en la nueva resolución aparecían Licenciatura en Tecnología, en Tecnología e Informática, en Informática o Electrónica, por lo que en la revisión de la Guía de Tecnología (Guía 30)⁵³⁹, las directivas asumieron, que podría transformarse en Licenciatura en Tecnología por la amplitud del concepto. De igual forma se hizo con las demás licenciaturas de la UTP.

537 Resolución 02041/2016, 3.

538 «Revolcón en la formación de profesores», Revista Semana, acceso el 26 de septiembre de 2017, <http://www.semana.com/educacion/articulo/nueva-resolucion-sobre-la-reforma-de-las-licenciaturas/460158>

539 Ministerio de Educación Nacional, *Ser competente en tecnología: ¿una necesidad para el desarrollo! Serie Guías N° 30: Orientaciones generales para la educación en tecnología* (Bogotá: Imprenta Nacional, 2008).

Frente al componente de las prácticas pedagógicas, que tuvo gran rechazo por parte del movimiento estudiantil, en la Resolución se proponía que esta debía corresponder al cincuenta por ciento de los créditos presenciales, y se dejaba libertad a las instituciones para que determinaran en qué momento debían iniciar este proceso los docentes en formación. El rechazo se planteaba por las pocas garantías que las universidades brindaban para este efecto –que es externo a la universidad–, lo que le implicaba a la Administración generar una política para tal efecto, como también celebrar convenios para que los más de dos mil estudiantes que para ese entonces tenía la FCE, pudieran realizar el proceso exitosamente.

Otro elemento que generó ruido entre la comunidad académica fue el debate entre el componente disciplinar y el pedagógico, puesto que se le restaba en número de créditos al eje disciplinar, que como se ha visto ha sido un debate que la comunidad académica dedicada a la docencia no ha podido saldar desde la primera generación de Facultades de Educación que data desde 1926 con la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia.

Vale la pena mencionar que luego del ENEL y de varias discusiones, el proceso de los estudiantes perdió fuerza al interior de la Universidad, y los comités curriculares empezaron los trámites para la renovación de sus registros calificados. En el caso de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, le fue otorgada la Acreditación de Alta Calidad por el Ministerio de Educación Nacional a través de Resolución de Acreditación No. 11712 del 9 de junio de 2017 por el término de seis (6) años⁵⁴⁰, y a la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa se le otorgó la renovación de la Acreditación por el término de cuatro (4) años a través de la Resolución de Acreditación No. 11727 del 9 de junio de 2017⁵⁴¹.

Finalmente, cabe destacar que el 15 de septiembre de 2017, se modificó tal normatividad con la publicación de la Resolución 18583, “por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la

540 «Acreditación Licenciatura en Etnoeducación» Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 26 de septiembre de 2017, <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34966/acreditacion-licenciatura-en-etnoeducacion>

541 «Renovación acreditación Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa» Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 26 de septiembre de 2017, <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34967/renovacion-acreditacion-licenciatura-en-comunicacion-e-informatica-educativa>

Resolución 02041 de 2016⁵⁴². En términos generales su contenido es el mismo: el ajuste se centró en el componente de las prácticas, en el cual se reducen sus créditos a cuarenta y se plantean nueve tipologías para ejercer dicha actividad:

1) La contextualización y reconocimiento de los procesos formativos que se desarrollan en diversos escenarios y proyectos educativos. 2) Los procesos de conceptualización y análisis de la práctica pedagógica y educativa. 3) La sistematización de las experiencias de la práctica pedagógica y educativa. 4) La evaluación y formulación de transformaciones que cualifiquen las prácticas pedagógicas y educativas. 5) El diseño de ambientes de aprendizaje incluyentes sustentados en referentes pedagógicos, disciplinares y didácticos. 6) El análisis y cualificación de procesos de organización, gestión y administración de instituciones educativas. 7) La comprensión y transformación de ámbitos educativos no formales y de organizaciones comunitarias y sociales. 8) Apropiación y uso pedagógico de mediaciones educativas propias de la educación abierta y a distancia, con el uso de medios masivos de comunicación y tecnologías de la información y la comunicación. 9) El ejercicio docente basado en la conceptualización en tomo a los procesos pedagógicos en instituciones de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional⁵⁴³.

Este aspecto es muy relevante, pues denota cierta reflexión sobre el tópico que había sido un vacío en la normatividad anterior, que además puede orientar otro tipo de procedimientos en las Facultades de Ciencias de la Educación. Finalmente, se deja abierto el debate sobre qué tanta relación tienen los Proyectos Educativos de los Programas (PEP) con las exigencias de estas misivas del Ministerio. Por ejemplo, en el caso de la Licenciatura en Etnoeducación, que está catalogada dentro de las denominaciones de enseñanza dirigida a grupos etarios, poblaciones y proyectos, no da cuenta en su malla curricular de un énfasis diferencial en la atención a estos grupos, o en específico a los grupos étnicos, ni a proyectos de educación propia. Lo que sí es posible mostrar, es que su práctica docente a desarrollar en el undécimo semestre se lleva a cabo en Instituciones de educación formal. Al contrario, se fundó un discurso aparentemente basado en el reconocimiento del otro como un par y

542 Resolución 18583/2017, del 15 de septiembre, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016 (Diario Oficial núm. 50357 del 15 de septiembre de 2017).

543 Resolución 18583/2017.

una noción romántica sobre la pluridiversidad y la multi-etnicidad, consagradas en nuestra carta política de 1991.

Esta incongruencia entre las prácticas docentes y el perfil profesional del programa va en contravía de lo estipulado en la Ley 115, en la que se reconocieron tres tipos de educación: la educación formal, la no formal y la educación informal. Centrados en la tercera, como el conjunto de conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. En este marco, se dictaron una serie de disposiciones relacionadas con otras modalidades de atención educativa a poblaciones: educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, para adultos, para grupos étnicos, educación campesina y rural, y educación para la rehabilitación social⁵⁴⁴.

5.6. Cambios de administración de la FCE

Durante los años de su decanatura, la Mg. María Teresa Zapata Saldarriaga lideró algunos procesos importantes que impulsaron el desarrollo de la FCE en los tres ámbitos misionales de la universidad. Entre ellos, merece la pena destacar tres convenios firmados entre la Facultad y otras entidades como el Ministerio de Educación Nacional y Colciencias. En primer lugar, la estrategia del MEN de los Centros Educativos Regionales de Educación Superior (CERES) ha buscado desde 2003 la ampliación y desconcentración de la cobertura en educación superior, que históricamente se ha centrado en las grandes ciudades y centros urbanos, y pocas veces ha llegado a las regiones y comunidades de la periferia. Ante esto, la FCE puso en marcha desde 2006 la creación de CERES en varios municipios del departamento de Risaralda (Mistrató, Belén de Umbría, Pueblo Rico, Quinchía y Santuario), con lo que de un lado, se les garantizó a las comunidades el acceso a programas de educación superior –principalmente a las licenciaturas en Pedagogía Infantil, Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, y Español y Literatura, según consta en los boletines estadísticos de la Oficina de Planeación de la UTP–, generando que, de otro lado, se ampliara exponencialmente la matrícula universitaria de la FCE, pasando de 1.351 estudiantes en 2005 a 1.845 en 2007, un incremento aproximadamente del 36,6%⁵⁴⁵, tendencia que continuó a lo largo de la segunda mitad de la década. En segundo lugar, la puesta en marcha de la Estrategia de Atención Integral a la

544 Ley 115/1994

545 Oficina de Planeación UTP, «Boletines estadísticos históricos», Universidad Tecnológica de Pereira, acceso el 09 de noviembre de 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

Primera Infancia “De Cero a Siempre”, desde el primer periodo presidencial de Juan Manuel Santos Calderón (2010-2014), generó para la FCE una oportunidad que desembocó en un nuevo convenio, firmado en 2013 con el MEN y la Fundación Saldarriaga Concha, para la cualificación del talento humano de la Estrategia en los departamentos de Risaralda y el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Este proyecto contó con un equipo interdisciplinario conformado por:

- Coordinadores Técnicos: María Teresa Zapata Saldarriaga y Carlos Javier Zapata Barrero.
- Asistente Administrativa y Financiera: Alba Lucy Romero Cañaverl.
- Profesional de Sistematización: Mónica Villanueva Urrea.
- Tutores: Carlos Mario Sánchez Zapata, Cecilia Luca Escobar Vekeman, Clara Lucía Lanza Sierra, Gerardo Tamayo Buitrago, Luz Stella Henao García, María Victoria Álzate Piedrahíta, Orfa Elcida Buitrago Jerez, Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Martha Lucía Garzón Osorio, Geoffrin Ninoska Gallego Cortés, María Cristina Hurtado Sierra.
- Asistente – Levantamiento y depuración de bases de datos y para archivo: Ana María López Zapata⁵⁴⁶.

La sistematización realizada por Mónica Villanueva Urrea⁵⁴⁷, que se enmarcó –según la autora– en una perspectiva interpretativa del proceso y no como una evaluación de sus logros y falencias, contó con una buena valoración por parte del Ministerio de Educación Nacional.

En tercer y último lugar, en 2004 se vinculó la Universidad Tecnológica de Pereira como institución coordinadora, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Programa Ondas de Colciencias y su implementación en el departamento de

546 Mónica Villanueva Urrea, «Sistematización del proceso de implementación de la estrategia de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera infancia» (documento final de sistematización, Universidad Tecnológica de Pereira, De Cero a Siempre, 2013), 37-47.

547 Profesional en Economía Industrial de la Universidad Católica de Pereira, Magíster en Comunicación Educativa y Candidata a Magíster en Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira. Fue contratada por la decana María Teresa Zapata, para la sistematización del proceso, dado que su tesis de Maestría en Comunicación Educativa sobre la sistematización de los procesos comunicativos y participativos en la construcción del Plan de Desarrollo 2004-2007 de la alcaldía de Juan Manuel Arango, y su labor como asistente en la sistematización del Plan de Desarrollo 2007-2010 de la alcaldía de Israel Londoño, certificaban su experiencia profesional en el área.

Risaralda⁵⁴⁸. Este programa se ha constituido desde su nacimiento (2001) en una estrategia que busca fomentar “(...) una cultura de ciencia y tecnología en los niños, niñas y jóvenes colombianos”⁵⁴⁹. La FCE-UTP ha dinamizado procesos de Investigación como Estrategia Pedagógica –metodología propia del Programa Ondas– en los catorce municipios que conforman el departamento de Risaralda, en distintas instituciones educativas del sector público y privado, con lo que no solo se ha contribuido al acercamiento de los niños, niñas y jóvenes a la ciencia, la tecnología y la investigación, sino que también ha posibilitado transformaciones en las prácticas pedagógicas de los docentes que han participado en el proceso con sus estudiantes⁵⁵⁰. En el 2015, se venció el periodo administrativo de María Teresa Zapata Saldarriaga –docente de la escuela de Psicopedagogía– quien fue Decana de la FCE por casi 13 años. Para efecto de la elección de un nuevo Representante de la Facultad y siguiéndole la pista a algunos casos de elección democrática como el de la Facultad de Ciencias Ambientales, por nombrar un caso dentro de la UTP, se abrió la posibilidad de hacer una consulta interna con quienes se postularan para el cargo, y quien fuera elegido sería presentado y respaldado por los demás docentes ante el Consejo Superior.

A dicha consulta se presentaron como candidatos la Dra. Martha Arbeláez del Departamento de Psicopedagogía y el Dr. Jhon Jaime Correa Ramírez de la Escuela de Ciencias Sociales, quienes siguieron un procedimiento democrático con la exposición de sus programas a la decanatura. Sin embargo, hubo un tercer candidato, Gonzaga Castro Arboleda, quien manifestó el 17 de octubre por medio de una carta publicada en la página de la UTP, que no se sumaba a esta consulta por considerarla por fuera de lo establecido en los marcos normativos ofrecidos por la universidad⁵⁵¹.

No obstante, en la consulta fue elegida la Dra. Martha Arbeláez y el día 12 de noviembre del año 2015 se realizaron las elecciones oficiales entre Arbeláez y Castro Arboleda. Vale la pena señalar, que el mecanismo para la elección de los decanos

548 Martha Cecilia Gutiérrez, «El Programa Ondas de Colciencias en el Departamento de Risaralda, Colombia», *Revista Electrónica de Educación y Psicología* 2, n.º 4 (2006).

549 Gutiérrez, «El Programa Ondas...».

550 Paola Andrea Bedoya Espinosa y Carolina Peñaranda Solís, «Transformaciones en las prácticas educativas de los maestros(as) del programa Ondas Risaralda de Colciencias al implementar la investigación como estrategia pedagógica» (proyecto de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2012).

551 «¿Cómo es la elección del decano(a) de la Facultad de ciencias de la educación?», Tras la cola de la Rata, acceso 28 de septiembre de 2017, <http://www.traslacoladelarata.com/2015/10/22/como-es-la-eleccion-del-decano-a-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion/>

según el acuerdo 06 de 2008 del Consejo Superior, definió que el voto ponderado por estamento sería: el 34% de CSU, el 33% estudiantes y 33% profesores⁵⁵², sin considerar el voto de los egresados. Finalmente, fue elegido Gonzaga Castro – quien había sido director de la Escuela de Español y Comunicación Audiovisual alrededor de trece años–. Fue en medio de un ambiente muy tenso, en especial para los estudiantes, puesto que, para este estamento, la elección era ilegítima porque sus votos fueron en su mayoría para Martha Arbeláez. Durante lo que restaba del semestre se presentaron en la FCE actos simbólicos de rechazo ante la nueva administración.

ACTA DE ESCRUTINIO CONSOLIDADO GENERAL

ELECCIÓN DEL DECANO DE LA FACULTAD DE LA EDUCACIÓN

El día jueves 12 de noviembre de 2015, a las 22:00 horas se realizó el consolidado de las actas de escrutinio de las votaciones que fueron convocadas para elegir el Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación. Una vez realizado el consolidado, en debida forma el resultado fue el siguiente:

Resultados	Ponderación Estudiantes	Ponderación Docentes	Ponderación Egresados	Porcentaje Consejo Superior	Porcentaje Total
MARTHA CECILIA ARBELAEZ GOMEZ	17,03%	10,73%	10,43%	7,55%	45,74%

Resultados	Ponderación Estudiantes	Ponderación Docentes	Ponderación Egresados	Porcentaje Consejo Superior	Porcentaje Total
GONZAGA CASTRO ARBOLEDA	3,77%	10,19%	11,18%	22,66%	47,80%

En consecuencia el candidato elegido como Decano de la Facultad de la Educación fue Gonzaga Castro Arboleda


LILIANA ARDILA GÓMEZ
SECRETARIA GENERAL

Fotografía 23. Acta de escrutinio.
Elección de Decanos 12 de noviembre de 2015

Esta transición en la decanatura, no solo representó un cambio en los procedimientos administrativos que empezaron a regir la Facultad sino también en la constitución de un nuevo proyecto educativo en función de los tres ejes articuladores a saber: educación y contexto, educación y comunicación, y didáctica y pedagogía. El proyecto presentado por Gonzaga Castro se basaba en tres principios: administración equitativa, trabajo armónico y mediación. A la fecha, desde esta decanatura se han implementado las políticas generales de la universidad traducidas en la internacionalización, la puesta en marcha de las diferentes modalidades de grado (Acuerdo 12/2015), y el apoyo a los procesos de acreditación de los pregrados de la FCE.

552 Acuerdo 06 del 29 de febrero de 2008, Por medio del cual se modifica el acuerdo 39 de 1994 que reglamenta la elección de decanos. Consejo Superior UTP. <https://www.utp.edu.co/cms-utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/secretaria/documentos/1479239307-06.pdf>

Sin duda, el rumbo tanto de la Facultad como de la educación superior en general aún es incierto, pues dependerá en gran medida de los proyectos que cada una de las dependencias o comunidades académicas que la conforman, enfrenten los desafíos que se presentan en esta nueva etapa que vive el país, que en muchos sentidos está ligado a la resolución del conflicto armado con las guerrilla, así como también a las problemáticas emergentes.



Fotografía 24. Integrantes del Consejo de la FCE y profesores jubilados, homenajeados con motivo del día del maestro mayo de 2017

CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo es un recorrido a lo largo de cincuenta años de historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP. Entre los múltiples temas que se han podido abordar, está el hecho de que el debate pedagógico no ha sido el único hilo conductor en la vida académica e institucional de esta Facultad, y en ocasiones no ha sido el principal. Si bien en las escuelas y en los diferentes programas se ha tenido el énfasis en escuelas pedagógicas constructivistas, críticas, e incluso en la educación popular, como también en los postulados de la educación propia, es evidente que el desarrollo histórico de la FCE ha estado muy marcado por cuestiones políticas e ideológicas, y por la necesidad de estar atentos a los cambios sociales y culturales producidos en la región, al reconocimiento de un país pluri-étnico y multicultural, a la inclusión de las “nuevas tecnologías” en los procesos educativos. Todo ello, permite tener una visión y hacerse una imagen de la Facultad a través del tiempo.

Es en este trayecto por cincuenta años de historia de la construcción de este proyecto académico que encontramos como la FCE ha estado inmersa en un contexto regional, institucional, educativo, en medio de una Universidad que surgió como la aspiración común de las élites locales, en la vía de impulsar un proceso de autonomía e independización del centralismo bajo la administración del Viejo Caldas. Bajo este propósito tomó fuerza la idea de fundar una institución para la formación en las “cosas útiles”, como una tarea impostergable.

En sus procesos históricos de gestación, creación y desarrollo, se puede rastrear la trayectoria que esboza Guillermo Hoyos Vásquez:

Efectivamente los años 50 y 60 del siglo pasado podrían llamarse los de la modernización de nuestra universidad al servicio del desarrollo industrial y económico. Esta sería la primera etapa de la universidad moderna de la postguerra en Colombia, en la que nace la Tecnológica de Pereira. La segunda etapa viene con la Universidad contestataria, muy influida por el mayo del 68 de Europa y por el movimiento estudiantil en los EE.UU. Se piensa que la Universidad es la cantera de los revolucionarios o por lo menos del cambio social y caja de resonancia de los conflictos de la época. Quienes llegamos a esa universidad con el convencimiento de que allí estábamos inventando la

nueva Colombia, añoramos todavía hoy el “*ethos*” comprometido de los años 70. Vino luego la reacción a la universidad politizada desde la universidad de investigación, que se repliega sobre sí misma en un narcisismo sospechoso: las mejores establecen los vínculos académicos con el extranjero, se acentúa la ruptura con una sociedad que ya comenzaba a desconfiar de la academia y a veces quisiera prescindir de ella. La universidad y sus profesores se encierran en lo suyo: producción de conocimientos, publicaciones internacionales, acreditación de las mejores. Es la universidad de la excelencia. La siguiente etapa, muy marcada por el “kínder” andino y javeriano en el Palacio de Nariño durante los gobiernos de Gaviria y Pastrana pertenece a quienes buscaron un nuevo protagonismo de la Universidad, saliendo abruptamente del aislamiento para ubicarse de un salto como asesores o gestores en los órganos del poder, de la política y de la gestión económica. Es una nueva universidad política, ahora en el gobierno, que no raras veces confunde la política con el éxito financiero e inclusive con la politiquería. Lo único que decimos hoy de ella, así sus defensores nos detesten por sólo pensarlo, es que parecen haber errado también el camino, con la gran diferencia de que los anteriores modelos, menos dogmáticos que los de los neófitos del neoliberalismo, todavía se preguntaban por el *ethos* de la universidad, así lo buscaran en el lugar equivocado. Y entonces ahora la Universidad ha decidido volver a la excelencia, porque estamos en la sociedad del conocimiento, determinada por criterios de acreditación elitistas y por políticas de ciencia, tecnología e innovación, CT+I, ajenos a los de CTS, ciencia, técnica y sociedad. Se ha consolidado el ideal weberiano de la separación tajante de la vocación del científico y la vocación del político para desterrar definitivamente la cultura política e instalar la politiquería como forma de gobierno en la Universidad⁵⁵³.

La construcción de la FCE-UTP se ha visto inmersa en dicho contexto histórico de la universidad pública colombiana. Para el profesor Víctor Zuluaga, esta Facultad se asemeja en gran medida a la ciudad de Pereira, en tanto ha contado con una heterogeneidad a flor de piel, con toda una gama de opciones metodológicas, filosóficas, pedagógicas, con una oscilación continua entre la objetividad y la subjetividad, en las tensiones entre la educación y la pedagogía⁵⁵⁴. Pensamos que estas consideraciones se lograron evidenciar en el recorrido marcado para cada uno de los capítulos de los que se compone este libro.

553 Guillermo Hoyos Vásquez, *La Universidad Tecnológica y la Idea de Universidad* (Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2011), 10-11.

554 Zuluaga, entrevista, 25 de abril de 2017.

En esta misma línea, resulta obvio que la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP continúa en las aulas, en los nuevos proyectos, en las nuevas tensiones, pero también en los proyectos de vida de sus egresados, y de quienes por algún motivo no se graduaron. Algunos de ellos han generado una dinámica de intervención cultural que se afirma en una cantidad de procesos barriales y comunitarios, de proyectos de clubes de cine y de literatura, y de festivales y encuentros culturales tanto en la ciudad como en otros municipios. Con todo esto, podemos ratificar que en la actualidad la Facultad se extiende hacia gran parte de la sociedad, y en ello se halla latente el relevo generacional que esta dependencia académica ha posibilitado en los ámbitos culturales y educativos de la ciudad, del departamento e incluso de la región.

Habrà, sin duda, otros aportes a la historia de la Facultad que ya no podrán tenerse, en especial los que pudieron haber contado personas como Fernando Romero Loaiza (q.e.p.d.), Carlos Arnulfo Escobar Belalcàzar (q.e.p.d.), Nelson Goyes Ortega (q.e.p.d.), y René Ramírez Castrillón (q.e.p.d.), profesores, entre muchos otros, que dejaron una gran impronta en el desarrollo institucional de la FCE, en sus procesos académicos e investigativos, pero que ya no estàn con nosotros para continuar construyendo este proyecto académico común.

Volviendo ahora al tema del debate pedagógico, y el lugar que este ocupa en la formación de docentes, en este libro se elaboró una mirada histórica que apunta a la segunda generación de Facultades de Ciencias de la Educación, desde la que se empezó a apostar por la profesionalización de los docentes en disciplinas escolares específicas, con una clara reducción de la pedagogía a cuestiones meramente operativas de la instrucción en tales áreas. Dicha apuesta también ha virado más recientemente hacia privilegiar indicadores de gestión sobre el número de bachilleres que ingresan a la educación superior, y el número de egresados “arrojados” al medio. No es fácil hacer una lectura histórica sobre el tiempo presente, más aún cuando se tiene conciencia de que es una temporalidad que aún està construyéndose en sus dinámicas, incertidumbres y afanes. Empero, decidimos plantear que una Facultad “formadora de formadores” en la actualidad deberá reevaluar su proyecto educativo, y retomar con más vigor el debate permanente sobre el perfil profesional que pretende que construyan los estudiantes, tema que ha sido muy caro en la historia de la educación.

Esto merece entrar en diálogo con lo que la investigadora Ingrid Müller de Ceballos planteaba a mediados de los años noventa:

Los licenciados, egresados de las Facultades de Educación de las universidades, son pedagogos que no estudian la pedagogía científica y las ciencias que van a enseñar más allá de los programas exigidos por el Ministerio de Educación; se gradúan “por promociones”, sin presentar una monografía o práctica calificada, y trabajan frecuentemente en primaria sin haberse preparado para manejar niños, porque en secundaria no encuentran puestos vacantes; todo esto con el agravante de que generalmente adoptaron la enseñanza escolar como carrera de segunda opción sin vocación de educador⁵⁵⁵.

Estas son cuestiones sobre las que una Facultad de Ciencias de la Educación debe reflexionar constantemente y de manera rigurosa. ¿Qué tan viva está actualmente esa vocación por ser docentes? ¿Cómo la promueven los docentes, y cómo la asimilan o la proyectan hacia nuevos rumbos los estudiantes? ¿De qué manera se articula hoy la formación disciplinar con las discusiones epistemológicas de la pedagogía? Todos estos son interrogantes que deberán abordarse por medio de un debate académico concienzudo, que permita esbozar los aportes que cada docente, estudiante y administrativo podrá realizar para seguir construyendo una Facultad.

Esta recuperación de las discusiones académicas sobre el saber pedagógico, y también sobre el lugar que ocupan sus egresados en los distintos contextos socioeducativos, permite también adherirnos a los planteamientos de Olga Lucía Zuluaga Garcés, quien argumenta que la formación docente debe estar atravesada por la investigación, como el componente a partir del cual se reivindica y conceptualiza la enseñanza como el método del oficio docente, en relación con los retos propuestos por las “nuevas” teorías del aprendizaje y el diálogo de la pedagogía con las disciplinas escolares. Ante esta consideración, la autora hace énfasis en la necesidad de que en la formación profesional existan cursos como epistemología y pedagogía, historia de la pedagogía, investigación educativa, didáctica, entre otros, que contribuyan a

(...) la apropiación por parte del estudiante de una historia de la Pedagogía como disciplina y del saber pedagógico, no para invadir de Pedagogía todas las disciplinas necesarias en la formación del futuro docente, sino para construir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan al maestro articular y a la vez diferenciar la “teoría pedagógica” (prefiero decir las conceptualizaciones de la Pedagogía) y la enseñanza de los saberes

555 Müller, *Los orígenes de la universidad investigativa...*, 101-102.

específicos⁵⁵⁶.

Esto desembocaría sin duda en el rescate de la vocación por la práctica pedagógica por parte de los estudiantes de los programas de Licenciatura, pero también en la recuperación del papel de la investigación educativa como uno de los componentes fundantes de una Facultad de Ciencias de la Educación, que permita saldar internamente los debates referidos a los estándares de calidad exigidos por el MEN, en lugar de únicamente acatarlos. Todo ello marca la principal distinción y diferenciación de una Facultad que realmente se piense la formación docente, de cualquier otra dependencia académica que solo otorga títulos de licenciados.

Finalmente, señalar que este libro hace parte de múltiples interrogantes que tienen que ver con la pertinencia social, del lugar que ocupa cada uno de los estamentos, del lugar que ocupa cada una de las escuelas en la FCE, en aras de proporcionar una visión global de la facultad que parta del trabajo realizado durante estos cincuenta años, y de cara a identificar los nuevos retos que se presentan en el país en relación con la formación de maestros que ayude a las transformaciones que necesita el medio a propósito de los acuerdos de paz y el posconflicto.

En una visión retrospectiva, este libro es una invitación a reflexionar en torno a las deudas que la FCE no ha saldado en este trasegar, en consonancia con el papel que cumplen las Facultades de Educación en la dinamización de procesos sociales en sus regiones. Saldar esta deuda pasa por la revisión constante de sus principios misionales de cara a las realidades locales, regionales y nacionales, que se traducen en el afianzamiento por medio de la discusión al interior de sus estamentos, del sentido de lo étnico, la coherencia de la formación con escenarios laborales concretos, la correspondencia entre la Ley General de Educación y los programas de pregrado ofertados a propósito de los criterios de calidad exigidos en la nueva reglamentación para los programas de licenciatura, y finalmente la pertinencia de las ciencias sociales en el departamento.

Sobre esto último, el segundo reto pasa por poner de relieve la importancia de las ciencias humanas y sociales en un mundo que ha privilegiado el discurso de la tecnificación y la eficiencia, y que se evidencia en la visión de los proyectos gubernamentales, como el “Acuerdo por lo Superior 2034” en el que se apuesta por

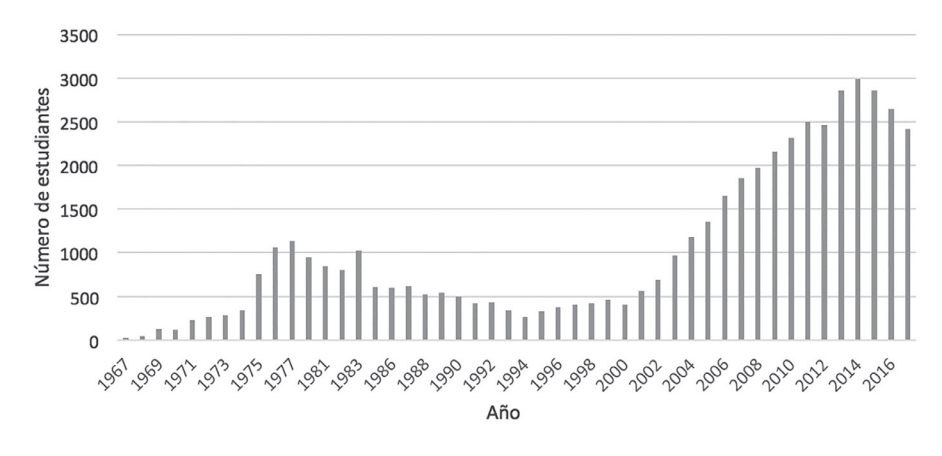
556 Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (Medellín: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999), 19-20.

la tercerización de la educación superior, ahondando las brechas de desigualdad en cuanto al acceso a la universidad y en particular a los programas propios de las ciencias sociales y humanas.

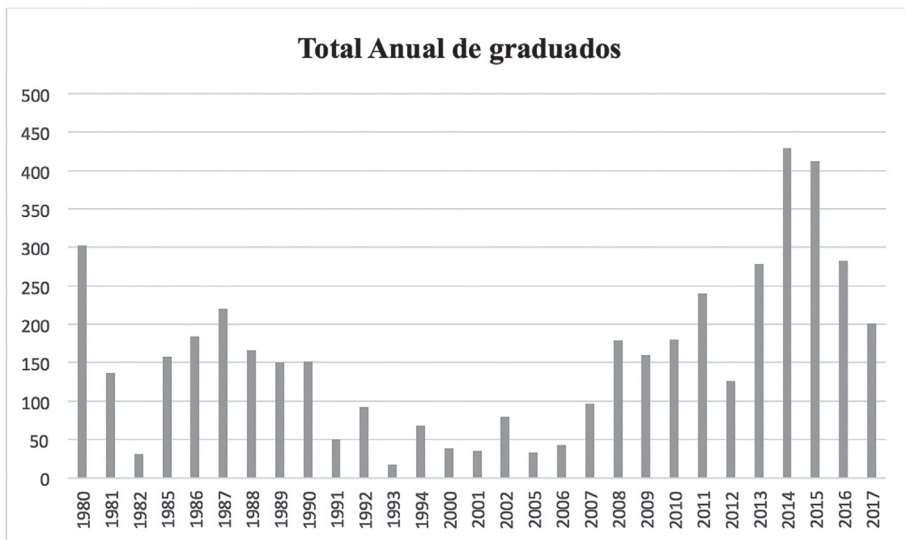
Otro de los retos, y a propósito del momento actual luego de la expedición de la Ley 1874/2017 que pone nuevamente en escena la obligatoriedad de la enseñanza de la historia dentro de las ciencias sociales escolares, es la formación de maestros con una conciencia crítica y renovadora de los discursos, las didácticas y las prácticas pedagógicas contextualizadas que ayuden a la formación de las nuevas generaciones. Lo que también exige, en términos kantianos posibilitar el tránsito hacia una mayoría de edad en el que la facultad de educación con sus tres ejes temáticos – educación y contexto, educación y comunicación, y pedagogía y didáctica– debe, sin duda, cumplir un papel protagónico en función de la construcción de universidad. Asunto que debe ser atravesado por el respeto y la fraternidad entre los docentes por sus campos de estudio, hasta 1990 los docentes de la facultad por medio de sus investigaciones, proyectos académicos y de extensión se proyectaban hacia el desarrollo de la universidad de cara a la región, abrían nuevos caminos en el campo de la literatura (Cecilia Caicedo), el aspecto ambiental y social (Aportes de la apertura de la Facultad de Ciencias Ambientales), estudios de género (Stella Brand y Morelia Pabón), entre otros, lo que requiere de mirar a la FCE como un esfuerzo común en torno a los sentidos de la práctica educativa y la pedagogía, en el que todos tienen un papel relevante en la construcción de las Ciencias de la Educación.

Retomando la crítica al presentismo, es preciso reflexionar sobre las visiones que se tienen de la Facultad con miras al futuro, en contraste con las prácticas que se desarrollan en lo concreto. Esto conlleva a que muchas veces, se idealice ambiciosamente un proyecto académico que de facto no logra tomar forma más allá de números rimbombantes en los que se miden éxitos, pero no procesos. Ello debido a los des-tiempos, desencuentros e incongruencias de las labores emprendidas, sin demeritar el trabajo que de manera individual realizan algunos docentes, semilleros y grupos de investigación de la FCE. Este libro, entonces, lo que propone es salir de esa mirada cortoplacista que se limita a ver cifras, para que nos permitamos entender lo que debe cambiar y lo que debe permanecer en términos académicos, epistemológicos y pedagógicos. Finalmente, parafraseando a la docente jubilada Elsa Beatriz Acevedo, la universidad (la academia), es la única institución que no debe romper sus lazos con la historia, pues debe construir sobre la base de su experiencia el proyecto de sus nuevos rumbos.

ANEXOS



Anexo 1. Número de estudiantes total anual de la FCE-UTP (1967-2017-1)
Boletines Estadísticos Históricos. Oficina de planeación UTP. Elaboración propia
de los autores



Anexo 2. Total, anual de graduados FCE (1980-2017) Boletines Estadísticos
Históricos. Oficina de planeación UTP. Elaboración propia de los autores



Anexo 3. Edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación en Construcción
a 12 de julio de 2018



Anexo 4. Mosaico de Ex-decanos de la Facultad de Ciencias de la Educación.
Elaboración propia de los autores

Bibliografía

1. Fuentes primarias

a. Actas de Archivo Institucional

- Acta N° 92, 3 de noviembre de 1965. Consejo Superior UTP. Archivo Universidad Tecnológica de Pereira –en adelante AUTP–.
- Acta N° 90, 12 de noviembre de 1965. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 115, 31 de agosto de 1966. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 10, 19 de mayo de 1967. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 21, 18 de junio de 1969. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 23, 2 de Julio de 1969. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 41, 2 de diciembre de 1969. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 02, 5 de febrero de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 05, 13 de febrero de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 02, 27 de febrero de 1970. Consejo Superior UTP. AUTP.
- Acta N° 07, 30 de marzo de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 13, 21 de junio de 1970. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 05, 15 de febrero de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 47, 1 de diciembre de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 50, 9 de diciembre de 1971. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 05, 28 de febrero de 1972. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 09, 6 de abril de 1974. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 09, 1974. Consejo Directivo UTP. AUTP.
- Acta N° 09, 09 de marzo de 1994. Consejo Académico UTP. AUTP.
- Acta N° 15, 05 de mayo de 1994. Consejo Académico UTP. AUTP.
- Acta N° 32, 04 de noviembre de 1994. Consejo Académico UTP. AUTP.
- Acta N° 04, 24 de febrero, 13 y 17 de marzo de 1995. Consejo Académico UTP. AUTP.
- Acta N° 18, 17 de julio de 1995. Consejo Académico UTP. AUTP.
- Acta N° 12, 14 de agosto de 1996. Consejo Académico UTP. AUTP.

b. Acuerdos de Archivo Institucional

Acuerdo 5/1969, del 29 de abril, del Consejo Superior UTP. AUTP.

Acuerdo 00002/1984, del 19 de julio, del Consejo Académico UTP, por medio del cual se modifica el Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales. AUTP.

Acuerdo 016/1995, del 18 de mayo, del Consejo Superior UTP, por el cual se aprueba un programa de Formación de Posgrado. AUTP.

Acuerdo 003/1996, del 22 de febrero, del Consejo Académico UTP, por el cual se aprueba el Plan de Estudios de la Especialización en Historia Contemporánea y Desarrollo Regionales. AUTP.

Acuerdo 003/2002, del 13 de marzo, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación e Informática Educativas de la Facultad de Ciencias de la Educación. AUTP.

Acuerdo 69/1997, del 17 de diciembre, del Consejo Académico UTP, por el cual se modifica en su duración el Plan de Estudios de la Especialización Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales. AUTP.

Acuerdo 0024/1994, del 05 de diciembre, del Consejo Académico UTP, por el cual se aprueba el Plan de Estudios del Programa Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

Acuerdo 05/1997, del 16 de mayo, del Consejo Superior UTP, por el cual se aprueba un programa de formación de Pregrado. AUTP.

Acuerdo 22/1997, del 03 de junio, del Consejo Académico UTP, por medio del cual se aprueba el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Indígena de la Facultad de Ciencias de la Educación. AUTP.

Acuerdo 44/1998, del 16 de septiembre, del Consejo Académico UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudio del Programa Licenciatura en Educación Infantil. AUTP.

Acuerdo 11/1999, del 04 de mayo, del Consejo Académico UTP, por medio del cual se adopta el Plan General de Desarrollo de Capacitación Docente para el año de 1999. AUTP.

Acuerdo 29/1999, del 07 de diciembre, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudio del Programa Licenciatura en Español y Literatura y se acoge al Decreto 272/98. AUTP.

Acuerdo 007/1999, del 07 de abril, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se crea la Beca JORGE ROA MARTÍNEZ y se modifica el Reglamento Estudiantil. AUTP.

Acuerdo No. 21, 04 de julio de 2007. Por Medio del cual se Reglamentan los Proyectos Especiales Administrados Bajo la cuenta de Operación Comercial y se Dictan otras Disposiciones Relacionadas con los mismos. Consejo Superior UTP. AUTP.

Acuerdo 06 del 29 de febrero de 2008, Por medio del cual se modifica el acuerdo 39 de 1994 que reglamenta la elección de decanos. Consejo Superior UTP. AUTP.

Acuerdo No. 22 Por medio del cual se modifica el acuerdo no. 41 de 2015 sobre la Beca Jorge Roa Martínez. Consejo Superior UTP. AUTP.

Acuerdo 28/1992, del 25 de septiembre, del Consejo Superior UTP, por el cual se concede una exoneración. AUTP.

Acuerdo 14/2001, del 2 de abril, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se aprueba el Plan de Estudios del Programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

Acuerdo 12/2016, del 1 de marzo, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se modifica el Acuerdo 14 del 02 de abril de 2001, que aprueba el Plan de Estudios correspondiente al programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. AUTP.

Acuerdo 20/2000, del 12 de junio, del Consejo Superior UTP, por medio del cual se crean unos programas de pregrado en educación y se dictan otras disposiciones. AUTP.

c. Información estadística de Archivo Institucional

Centro de Admisiones, Registro y Control Académico UTP. «Graduados por Programa y Año de Egreso». Información suministrada el 06 de diciembre de 2016.

Oficina de Planeación UTP. «Boletines estadísticos históricos: 1967-2000». Universidad Tecnológica de Pereira. <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/boletines-estadisticos-historicos.html>

Oficina de Planeación UTP-Administración de la Información Estratégica. «Población estudiantil». Estadísticas e Indicadores Estratégicos. <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/poblacion-estudiantil.html>

Oficina de Planeación UTP-Administración de la Información Estratégica. «Personal docente y administrativo». Estadísticas e Indicadores Estratégicos. <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/personal-docente-y-administrativo.html>

d. Correspondencia de Archivo Institucional

Memorando N° 102091 del 28 de octubre de 1994, del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación al Secretario General de la UTP. AUTP.

Memorando N° 107625 del 20 de abril de 1995, del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación al Consejo Académico UTP. AUTP.

e. Planes académicos de Archivo Institucional

Alzate Piedrahita, María Victoria, Martha Cecilia Arbeláez Gómez, Clara Beatriz Díaz Díaz e Irma Larrarte de Zamorano. «Programa de Licenciatura en Educación Infantil». Proyecto de programa académico de pregrado. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía, 1995. AUTP.

Amaya, Rosa Helena, Geudiel Peláez y María Teresa Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Padres Ciudadela Perla del Otún» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 1993). Biblioteca JRM-UTP.

Arias García, Edelberto, Stella Brand de Prado, Fernando Maldonado Delgado, Geudiel Peláez Arias, Pablo Prado Gutiérrez, María Consuelo Restrepo Mesa y María Teresa Zapata Saldarriaga. «Hacia la construcción de la identidad profesional del educador que reclama la sociedad colombiana». Documento de trabajo. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1991. AUTP.

Bravo Molina, Carlos Ramiro; Ciro Figueroa Mena; María Amparo Londoño Rodríguez; Morelia Pabón de Rivera; Geudiel Antonio Peláez Arias; Pablo Lorenzo Prado Gutiérrez; Bernardo Villada Hernández y María Teresa Zapata de Botero. «Proyecto pedagógico para la reinserción» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira). Biblioteca JRM-UTP.

Comité de Acreditación de la Escuela de Ciencias Sociales, «Proyecto Educativo del Programa (PEP): Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario». Proyecto educativo del programa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016. <http://media.utp.edu.co/licenciatura-etnoeducacion-y-desarrollo-comunitario/archivos/PEP%20HEQUI.pdf>

Facultad de Ciencias de la Educación UTP. «Plan de Estudios de la Escuela de Reinserción». Anexo al Acta N° 09, 09 de mayo de 1994. Consejo Académico UTP. AUTP.

Gómez de Lizcano, Luz Ángela. *Sugerencias didácticas para la enseñanza de Sociales: aplicaciones al nuevo currículo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1992. Biblioteca JRM-UTP.

Maldonado Delgado, Fernando, Amanda Castiblanco Cardona, y María Teresa Zapata Saldarriaga. «Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa: informe para acreditación previa». Proyecto de programa académico de pregrado. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Español y Comunicación Audiovisual (s.f.). AUTP.

Peláez Arias, Geudiel Antonio. «Informe de Gestión presentado al Consejo Superior, Consejo Académico, y Facultad de Ciencias de la Educación». Informe del Decano. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, 1993. AUTP.

Peláez Arias, Geudiel Antonio; Rosa Helena Amaya y María Teresa Zapata, «Proyecto pedagógico: Escuela de Madres Comunitarias» (proyecto pedagógico, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 1993), 4. Biblioteca JRM-UTP.

Universidad Tecnológica de Pereira «Boletín informativo No. 8 de la UTP». Prospecto Universidad Tecnológica de Pereira, 1969. AUTP.

Valencia Solanilla, César, Rafael Areiza Londoño, Rigoberto Gil Montoya y Arbey Atehortúa Atehortúa. «Licenciatura en Español y Literatura». Proyecto de programa académico de pregrado. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Español y Comunicación Audiovisual, 1999. AUTP.

Vicerrectoría Académica UTP. «Plan de Modernización Pedagógica y Curricular 1994-2000». Plan de Desarrollo. Universidad Tecnológica de Pereira, Vicerrectoría Académica, 1995. AUTP.

Zuluaga Gómez, Víctor, Olga Lucía Bedoya, Andrés Duque N., Rafael Areiza, Fernando Romero y María Teresa Zapata. «Proyecto de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario dirigido a la comunidad indígena Chamí». Proyecto de programa académico de pregrado. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Escuela de Ciencias Sociales, 1996. AUTP.

f. Comunicaciones personales y entrevistas

Castro Arboleda, Gonzaga. Entrevista personal. 07 de octubre de 2016.

García, Lelia, Entrevista, noviembre de 2015.

Orozco, Ricardo, Javier Arroyave, y Carlos Alberto Ossa, entrevista grupal, noviembre de 2015.

Pabón Patiño, Morelia. Entrevista. 24 de agosto de 2016.

Peláez Arias, Geudiel Antonio. Entrevista. 04 de agosto de 2016.

Zapata Saldarriaga, María Teresa. Entrevista. 03 de octubre de 2016.

Zuluaga Gómez, Víctor. Entrevista. 24 de agosto de 2016.

_____. Entrevista. 25 de abril de 2017.

g. Conferencias, ponencias y congresos.

Birulés, Fina. «Usos del anacronismo: memoria y contemporaneidad». Ponencia, XV Congreso Nacional de Filosofía de la Asociación Filosófica Argentina, Buenos Aires, diciembre de 2010.

Correa Ramírez, Jhon Jaime y Natalia Agudelo Castañeda, «¿Hacia dónde va el movimiento estudiantil colombiano en un escenario de pos-conflicto? Entre luchas gremiales, disputas por el poder político, heroísmos radicales y diversas visiones de construcción de paz (1970-2017)» (ponencia, XVIII Congreso Colombiano de Historia, 12 de octubre de 2017).

Díaz, Mario. «Interinstitucionalidad y Doctorados en Colombia». Ponencia, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Secretaría Académica, 2008.

Maldonado Delgado, Fernando. «Comunicación personal». Intervención en el Coloquio “Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP: una mirada retrospectiva a sus proyectos educativos”, actividad de extensión solidaria del Grupo de Investigación Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE). Universidad Tecnológica de Pereira, 15 de mayo de 2017.

Martínez Botero, Sebastián y Jhon Jaime Correa Ramírez. «La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (1967-2017): sus inicios, permanencias y contrastes». Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional de Historia de la Educación Latinoamericana SHELA 2016. Universidad San Carlos de Guatemala, 19 de octubre de 2016.

h. Archivos de Prensa

Comisión de Medición de Revistas Científicas – Sociedad Colombiana de Filosofía, «¿Colciencias desprecia el castellano?», *El Espectador*, 20 de junio de 2017, acceso el 03 de octubre de 2017, <https://www.elespectador.com/opinion/colciencias-desprecia-el-castellano-columna-699298>

Evans, Michael. «La verdad sobre la Triple A». *Semana*, 30 de junio de 2007. Acceso el 01 de noviembre de 2017. <http://www.semana.com/opinion/articulo/la-verdad-sobre-triple/86849-3>

Gómez, Miguel Ángel. «¿Cómo es la elección del decano(a) de la Facultad de ciencias de la educación?». Tras la cola de la Rata, acceso 28 de septiembre de 2017. <http://www.traslacoladelarata.com/2015/10/22/como-es-la-eleccion-del-decano-a-de-la-facultad-de-ciencias-de-la-educacion/>

Niño Díez, Jaime. «¿Qué pasa con los profesores universitarios?», *El Tiempo*, 10 de julio de 1995, acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-362746>

Redacción El Diario del Otún. «Derechos humanos a la orden del día», 30 de noviembre de 2011, acceso el 9 de julio de 2018, <http://www.eldiario.com.co/seccion/REGIONAL/derechos-humanos-a-la-orden-del-d-a111129.html?score=2&id=65519>

Redacción El Tiempo, «Levantar paro en la UTP», 4 de septiembre de 1991, acceso el 27 de septiembre de 2017, <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-148777>

Redacción El Tiempo. «Murió Octavio Arizmendi». *El Tiempo*, 15 de noviembre de 2004. Acceso el 17 de julio de 2017. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1590199>

Redacción Revista Semana. «¿Cómo está la calidad de la educación superior en Colombia?». Acceso 28 de agosto de 2017. <http://www.semana.com/educacion/articulo/ministerio-de-educacion-nacional-presenta--nuevos-resultados-de-medicion-de-calidad-en-educacion-superior/537962>

Redacción Revista Semana. «Reforma a la Ley 30: porque sí, porque no», 1 de abril de 2011, acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://www.semana.com/nacion/articulo/reforma-ley-30-que-si-que-no/237727-3>

Redacción Revista Semana. «Revolcón en la formación de profesores». Acceso el 26 de septiembre de 2017. <http://www.semana.com/educacion/articulo/nueva-resolucion-sobre-la-reforma-de-las-licenciaturas/460158>

Vega Barbosa, Camilo. «Colombia a través de los censos». *El Espectador*, 11 de abril

de 2015. Acceso el 26 de julio de 2017. <http://www.elespectador.com/noticias/economia/colombia-traves-de-los-censos-articulo-554401>

i. Otros

Jorge Roa Martínez, «Proyecto de Acuerdo sobre creación del “Instituto Tecnológico de Pereira”». Proyectos de Acuerdo presentados por el Alcalde Jorge Roa Martínez en 1950, Alcaldía de Pereira, 1950. Colección personal de Jorge Roa, Biblioteca Jorge Roa Martínez UTP.

Maestría en Historia UTP, «Proyecto Educativo del Programa (PEP)». Proyecto, Facultad de Ciencias de la Educación, UTP, 2018.

2. Fuentes secundarias

a. Libros

Acevedo Tarazona, Álvaro. *Modernización, Conflicto y Violencia en la Universidad en Colombia: AUDESA 1953-1984*. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2003.

_____, Rigoberto Gil Montoya y Pablo Prado Gutiérrez, *Universidad Tecnológica de Pereira: 40 años, una mirada a sus orígenes*. Pereira: Editorial UTP, 2001.

_____, Diana María Rodríguez Herrera y Nelson Giraldo Mejía, *Jorge Roa Martínez: memoria de una visión cosmopolita*. Pereira: Editorial UTP, 2009.

Ángel Ramírez, Guillermo. *Solar de Granos*. Pereira: Editorial Gráficas Olímpica, 1995.

Archila Neira, Mauricio. *Idas y Venidas. Vueltas y Revueltas: Protestas sociales en Colombia: 1958-1990*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2003.

Arias, Diego Hernán, et al., *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

Asociación Colombiana de Universidades - Fondo Universitario Nacional (División de Planeación). *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia. Documentos, Vol. I*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1968.

Atcon, Rudolph. *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: Editorial UN, 2005.

Bravo, Carlos Ramiro. *La interdisciplina como estrategia de renovación de la carrera de Ciencias Sociales de la UTP*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1993. Biblioteca JRM-UTP.

Calvo, Gloria coord. *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: IESALC-UNESCO, ASCÚN, 2004.

Carr, Eduard *¿Qué es la Historia?* Barcelona: Ariel, 2010.

Centro Nacional de Memoria Histórica. *Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH-UARIV, 2015.

Correa Ramírez, Jhon Jaime. *Análisis de las coyunturas geopolíticas*. Bogotá: Editorial Voluntad, 2004.

Currie, Lauchlin. *Caldas en 1952: Informe de la Misión Currie al Gobernador del Departamento*. Manizales: Imprenta Departamental, 1952.

Escobar, Arturo. *La invención del desarrollo*. Trad. por Diana Ochoa. 2ª edición. Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana, *Memorias: I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana*. Bogotá: Colombia Aprende, Ministerio de Educación Nacional, 2002.

Franco Restrepo, Vilma Liliana. *Orden contrainsurgente y dominación*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Instituto Popular de Capacitación, 2009.

GaraySalamanca, Luis Jorge, dir. *Colombia: Estructura Industrial e Internacionalización, 1967-1996*. Bogotá: DNP, Colciencias, 1998.

González, Fernán. *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Bogotá: Editorial Presencia y Centro de Investigaciones de Educación Popular (CINEP), 1979.

_____. *Poder y violencia en Colombia*. Bogotá: ODECOFI-CINEP, 2016.

Guzmán Nogales, Arcadio José y Luis Aurelio Ordóñez Burbano, *El origen de la Universidad del Valle y su contexto histórico*. Cali: Editorial Universidad del Valle, 1995.

Helg, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial Cerec, 1987.

Herrera, Martha Cecilia y Carlos Low, *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior; una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1994.

Hobsbawm, Eric. *Historia del Siglo XX*. Trad. por Juan Faci, Jordi Ainaud y Carme Castells. Buenos Aires: Crítica, 1998.

Hoyos Vásquez, Guillermo. *La Universidad Tecnológica y la Idea de Universidad*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira, 2011.

Jiménez, Absalón y Helwar Figueroa. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Editorial UPN, 2002.

Leal Buitrago, Francisco. *La inseguridad de la seguridad: Colombia 1958-2005*. Bogotá: Editorial Planeta, 2006.

Le Bot, Yvon. *Educación e ideología en Colombia*. Bogotá: Editorial La Carreta, 1979.

Lucio, Ricardo y Mariana Serrano. *La educación superior: Tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1992.

Magnusson, William Lee. *La Reforma Patiño (UN: 1964-1966): Una experiencia de construcción institucional*. Trad. por Alexandra Escobar, Andrés Gordillo, Eugenia Guzmán, Gabriel Restrepo y Santiago Restrepo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006.

Martínez Boom, Alberto, Carlos E. Noguera y Jorge Castro. *Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

Mejía, Marco Raúl. *Educación (es) en la(s) globalización (es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2007.

Molina Rodríguez, Carlos Alberto. *FUN-ASCÚN en la Historia del Sistema Universitario Colombiano, 1958-1968*. Bucaramanga: Ediciones UIS, 2013.

Noreña Jaramillo, Fernando y Tatiana Rincón Laverde, coord. *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia: la realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*. Pereira: Sistema Universitario Estatal, 2012.

Ortiz, Luis Javier, Lina Marcela González y Óscar Almario García. *Caldas, una región antigua y nueva, tradicional, moderna, local y nacional: hacia un nuevo siglo XIX del noroccidente colombiano. Balance Bibliográfico de Antioquia, Caldas y Chocó. Tomo 2*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2015.

Palacios, Marco. *De populistas, mandarines y violencias: luchas por el poder*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A, 2001.

Pinilla Pacheco, Pedro Antonio. *Formación de educadores y acreditación previa*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia, 1999.

Profesores de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional, *Operación Cacique; tácticas de intrusión de los Estados Unidos en la universidad colombiana*. Bogotá: Ediciones Camilo, 1972.

Restrepo Gómez, Bernardo. *30 años de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y sus cuatro configuraciones curriculares*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1983.

Ríos Beltrán, Rafael, *Las ciencias de la educación en Colombia, 1926-1954: Universalismo y particularismo cultural*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

Sáenz Obregón, Javier, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, vol. 2. Bogotá: Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.

Safford, Frank. *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Trad. por Margarita González y María Victoria Gussoni. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1989.

Silva, Renán. *Los ilustrados de Nueva Granada, 1760-1808: Genealogía de una comunidad de interpretación*. Bogotá: Banco de la República-Universidad EAFIT, 2002.

Sin autor. *Crisis universitaria colombiana 1971: Itinerario y documentos*. Bogotá: Editorial El Tigre de Papel, 1971.

Soto Arango, Diana, Manuel Lucena Salmoral y Carlos Rincón, dir. *Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la colonia al siglo XXI*. Bogotá: RUDECOLOMBIA, Colciencias, Ediciones Doce Calles S.L., UPTC, 2004.

Tirado Mejía, Álvaro, *Los sesenta: Una Revolución en la Cultura*. Bogotá: Penguin Random House, 2014.

Universidad Tecnológica de Pereira. *X Aniversario 1961- 1971*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 1971.

Unesco. *Proyecto de Plan a Plazo Medio (1977-1982)*. París: Unesco, 1976.

Uribe de Hincapié, María Teresa. coord., *Universidad de Antioquia: historia y presencia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1998.

Valencia Llano, Albeiro, dir. *Caldas cien años. Historia y Cultura*. Manizales: Gobernación de Caldas/La Patria, 2006.

Vargas Hernández, Olmedo. *Movimientos universitarios: América Latina, siglo XX*. Tunja: UPTC-RUDECOLOMBIA, 2005.

Villamizar, Darío. *Las guerrillas en Colombia: Una historia desde los orígenes hasta los confines*. Bogotá: Penguin Random House, 2017.

Ytarte, Rosa Marí, *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.

Zambrano, Carlos Vladimir. «1991-2001: reconstitución de la Diversidad y génesis del campo étnico». En *Modernidades, Nueva Constitución y Poderes Constituyentes*, ed. por Miguel Ángel Herrera Zgaib, 80-85. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Medellín: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia, 1999.

Zuluaga Gómez, Víctor. *Memorias de un ejercicio docente*. Pereira, Impresión Supercopias, 2008.

_____, *Misión Cumplida*. Pereira, Gráficas Buda S.A.S, 2016.

b. Capítulos de libro

Correa, Jhon Jaime, Anderson Paul Gil y Adriana Delgado, Movilización y protesta estudiantil y profesoral en la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), 1961-2011. En *¡A estudiar, a luchar! Movimientos Estudiantiles en Colombia y México Siglos XX y XXI*, coordinado por Álvaro Acevedo Tarazona, Sergio Arturo Sánchez Parra y Gabriel David Samacá Alonso, 231-245. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2014.

Molina, Gerardo. «Universidad estatal y universidad privada», en Carmenza Huyo de Aldana, *¿Universidad oficial o universidad privada? Bases para una política universitaria*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1978.

Nassif, Ricardo. «Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980)», en *El sistema educativo en América Latina*. Comp. por UNESCO-PNUD-CEPAL. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 1984.

c. Artículos de Revista

Acevedo Tarazona, Álvaro, «La UIS: historia de un proyecto técnico profesional en la educación superior». *Revista Historia De La Educación Colombiana* 1, n.º 1 (1998): 199-223.

Angulo, Ana María, «Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad» *Matices en Lenguas Extranjeras*, n.º 1 (2007).

Atehortúa Cruz, Adolfo. «La Revolución Educativa; transcurso, resultados y perspectivas». *Revista Análisis Político* 57 (2006): 126-152.

Barrios Estrada, Ana. «Una perspectiva histórica sobre la formación de maestros de Ciencias Naturales en Colombia». *Revista de la Educación Colombiana* 17 (2014): 101-136.

Bocanegra Acosta, Henry, «Las reformas legales a la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política». *Revista Verba Iuris*, n.º 25 (2011): 11-39.

Bravo Molina, Carlos Ramiro. «Pedagogía crítica y educación intercultural como alternativas etnoeducativas», *Diálogos Educativos* 2, n.º 2 (2000): 21-34.

Brown, James A. «Media Literacy Perspectives» *Journal of communication* 48, n.º1 (1998): 44-57.

Calvache López, José Edmundo. «Caracterización de la Formación de Educadores a nivel superior en Colombia durante el «Frente Nacional»: 1958-1974». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 6, n.º6 (2004): 105-126.

Correa Ramírez, Jhon Jaime y Edwin Mauricio López García, «El espejismo del “departamento piloto” y el “centralismo asfixiante” de Pereira. Descentralización en Risaralda, 1965-1985», *Historia y Espacio* 14, n.º 50 (2018).

Cruz, Luis Edgar. «La Constitución Política de 1991 y la Apertura Económica». *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada* 18, n.º 1 (2010): 269-280.

De Oliveira, Ismar. «Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos» *Nómadas* n.º30 (2009): 194-207.

Escobar Belalcázar, Carlos Arnulfo. «Enfoque general de la Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales», *Estudios Históricos Regionales* 1, n.º 1 (1996): 8-9.

Girola, Lidia y Gina Zabłudovsky. «La teoría sociológica en México en la década de los ochenta» *Revista Sociológica* 6 n.º 15 (1991).

Gómez de Lizcano, Luz Ángela, «Los primeros veinte años de la Escuela de Ciencias Sociales». *Revista Cuadernos de Ciencias Sociales*. n.º 4 (1992): 9-11.

Gutiérrez, Martha Cecilia. «El Programa Ondas de Colciencias en el Departamento de Risaralda, Colombia», *Revista Electrónica de Educación y Psicología* 2, n.º 4 (2006).

Herrera, Martha Cecilia y Carlos Low, «Las ciencias humanas y el ambiente académico de Colombia entre 1930 y 1950». *Revista Colombiana de Educación*, n.º 22-23 (1991).

Jaramillo Uribe, Jaime, «Observaciones al informe Atcon sobre las universidades latinoamericanas», *ECO, Revista de la Cultura de Occidente* 13, n.º 1/3 (1963): 170-186.

López Acero, Héctor Fernando, «Lauchlin Currie y el desarrollo colombiano». *Revista Criterio Libre* 9, n.º 14 (2011): 21-42.

Maldonado Delgado, Fernando, «La Facultad de Educación y el plan de desarrollo de la UTP: la extensión es la clave». *Revista Ciencias Humanas* 1, n.º 1 (1994): 121-128.

Mejía Correa, Adriana María, «La investigación en ciencias sociales y humanas bajo el esquema del modelo universidad – empresa – Estado: una mirada desde la teoría crítica de la sociedad», *Revista Interamericana de Bibliotecología* 32 (2009): 231–252.

Ocampo López, Javier, «Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia». *Revista de Historia de la Educación Colombiana* 1, n.º 1 (1998): 183-197.

Ortiz Sarmiento, Carlos Miguel, «Las Ciencias Sociales y los cambios en la historiografía política del siglo XX». *Revista Universidad de Antioquia*, n.º 231 (1993): 13-28.

Osorio, John Wilson y Jorge Eliécer Ossa, «Notas para la historia de la universidad colombiana, al cierre del siglo XX». *Revista Uni-Pluri/versidad* 1, n.º 2 (2001): 9-18.

Ospina Restrepo, Juan Manuel. «La Escuela Normal Superior: círculo que se cierra». *Boletín Cultural y Bibliográfico* 21, n.º 2 (1984): 3-16.

Palacios, Marco, «Modernidad, modernización y ciencias sociales». *Revista Análisis Político*, n.º 23 (1994).

Parra Mosquera, Carlos Andrés, «Aproximación histórica a la relación políticas educativas e informática educativa en Colombia». *Revista Educación y Pedagogía*, n.º 58 (2010): 89-103.

Rabotnikof, Nora. «Tiempo, historia y política». *Revista Desacatos*, n.º55 (2017): 28-43.

Redondo García, Emilio. «La Historia de la Educación: cuestiones conceptuales y metodológicas», en Virginia Guichot Reina, «Historia de la Educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, núm. 1 (2006).

Restrepo Mesa, María Consuelo. «Historia de la emisora 88.2 F.M. Estéreo en la Universidad Tecnológica de Pereira», *Diálogos Educativos* 3, n.º 3 (2002): 127-138.

Ríos Beltrán, Rafael, «De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano». *Revista Educación y Pedagogía* 13, n.º 44 (2006): 11-31.

Romero Loaiza, Fernando. «La educación indígena en Colombia. 1970-2000», *Diálogos Educativos* 3, n.º 3 (2002): 81-90.

RUDECOLOMBIA, «Convenio multilateral de creación y cooperación de un Doctorado celebrado entre las universidades: Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Distrital “Francisco José de Caldas”, del Cauca, de Cartagena, de Nariño, del Tolima, Tecnológica de Pereira y de Caldas (transcrito del original 4 de junio de 1996)», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 9 (2007): 135-140.

Rojas Rivera, Diana Marcela, «La Alianza para el Progreso de Colombia». *Revista Análisis Político* 23, n.º 70 (2010): 91-124.

Saldarriaga Vélez, Óscar. «Historia de la pedagogía como historia de la cultura: ¿entre la historia de las ideas y la historia social?», *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 44, n.º 1 (2017): 101-123.

Sin autor. «Especialización en Historia Contemporánea de Colombia y Desarrollos Regionales con Énfasis en Enseñanza de la Historia. Plan de estudios», *Estudios Históricos Regionales* 1, n.º 1 (1996): 144-145.

Soto Arango, Diana, «Aproximación histórica a la universidad colombiana». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 7 (2003): 101-138.

Vasco, Carlos Eduardo. «La presencia de Piaget en la Educación colombiana, 1960-2010». *Revista Colombiana de Educación* 60 (2011), 15-40.

Vélez Prieto, Victorino. «Los orígenes de la teología de la liberación en Colombia: Richard Shaull, Camilo Torres, Rafael Ávila, “golconda”, sacerdotes para América Latina, cristianos por el socialismo y comunidades eclesiales de base» *Cuestiones Teológicas* 43,

n.º 99 (2016):73-108.

Zuluaga, Olga Lucía et al., «Educación y pedagogía: una diferencia necesaria». *Revista Educación y Cultura*, n.º 14 (1988): 4-9.

d. Sitios Web

Arango, Luis Enrique. Comunicado a la opinión pública y la comunidad universitaria, 21 de septiembre de 2011. En: <https://www.utp.edu.co/cms-utp/data/bin/UTP/web/uploads/media/comunicaciones/documentos/Comunicado-a-la-opinion-publica-y-la-comunidad-universitaria-Rector.pdf>.

Campus Informa UTP. «Superada la cifra de 9.500 estudiantes en la UTP». Acceso 11 de julio de 2018, <https://www.utp.edu.co/rectoria/gestion/superada-cifra-de-9500-estudiantes-en-la-utp.html>

_____ «La UTP y la Investigación». Acceso el 11 de julio de 2018, <https://www.utp.edu.co/rectoria/discursos/la-utp-y-la-investigacion.pdf>

Ciencia Nueva, Revista de Historia y Política. «Historial de la revista». Acceso el 31 de julio de 2017. <http://revistas.utp.edu.co/index.php/historia/about/history>.

Comisión de Medios, Asamblea UTP. «Se ratifica el paro estudiantil en la UTP contra la Ley 30», acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://asambleautp.blogspot.com.co/2011/09/>.

Convocatoria Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura. <https://es.scribd.com/doc/299371072/Convocatoria-Al-Encuentro-Nacional-de-Estudiantes-de-Licenciaturas-y-Maestros-en-Defensa-de-La-Profesion-Docente>.

Departamento Nacional de Planeación. «Estadísticas históricas de Colombia». Acceso el 18 de septiembre de 2017. <https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/estudios-economicos/Paginas/estadisticas-historicas-de-colombia.aspx>.

Facultad de Ciencias de la Educación. «Doctorado en didáctica». Acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/doctorados/didactica/lineas-de-investigacion.html>

Logística Colombia «Colombia, ¿El Japón de Sudamérica?, 1975 - 1989». Acceso el 28 de junio de 2018, <https://logisticaencolombia.jimdo.com/historia-de-la-log%C3%ADstica-en-colombia/escenario-exportador-1967-1974/colombia-el-jap%C3%B3n-de-sudam%C3%A9rica-1975-1989/>.

Maestría en Lingüística UTP. «Misión». Acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/linguistica/mision.html>.

Maestría en Educación UTP. «Objetivos». Acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/educacion/objetivos.html>

Maestría en Historia UTP. «Proyecto Educativo del Programa», acceso 11 de julio de 2018, <https://educacion.utp.edu.co/maestrias/historia/director-del-programa.html>.

Mane Colombia. «Programa Mínimo del Movimiento Estudiantil Universitario de Colombia», acceso el 28 de septiembre de 2017, <http://manecolombia.blogspot.com.co/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>.

Materiales para Pensar. «Hannah Arendt y la Crisis de la educación», acceso 27 de septiembre de 2017, <http://luisroca13.blogspot.com/2013/07/hanna-arendt-y-la-crisis-de-la.html>.

Ministerio de Educación Nacional. «Manifiesto Democrático. Acceso 28 de septiembre de 2017. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85269_archivo_pdf.pdf.

Universidad de Antioquia. «Posición del Director del Instituto de Filosofía sobre situación de la Universidad Pública», acceso el 03 de octubre de 2017, <https://goo.gl/xRVvLy>.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. «Consejo Superior de la UTP pide a ministra Giha replantear modelo de Ser Pilo Paga». Acceso 29 de septiembre de 2017, <http://forocsu.udistrital.edu.co/index.php/blog-docentes/49-consejo-superior-de-la-utp-pide-a-ministra-giha-replantear-modelo-de-ser-pilo-paga>.

Universidad Tecnológica de Pereira. «Acreditación Licenciatura en Etnoeducación». Acceso el 26 de septiembre de 2017. <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34966/acreditacion-licenciatura-en-etnoeducacion>.

_____. «Renovación acreditación Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa». Acceso el 26 de septiembre de 2017. <https://comunicaciones.utp.edu.co/noticias/34967/renovacion-acreditacion-licenciatura-en-comunicacion-e-informatica-educativa>.

_____. Administración de la Información Estratégica, «Matrícula total Posgrado», acceso 28 de febrero 2017, <http://www.utp.edu.co/estadisticas-e-indicadores/>.

Proclama del Cauca. «Duelo en Quilichao por muerte de Ricardo Jaramillo Díaz». Acceso el 9 de julio de 2018, <https://www.proclamadelcauca.com/duelo-en-quilichao-por-muerte-de-ricardo-jaramillo-diaz/>

Razón Pública. El “Acuerdo por lo superior 2034”, o el futuro de la educación superior». Acceso el 28 de septiembre de 2017, <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/7825-el-%E2%80%9Cacuerdo-por-lo-superior-2034%E2%80%9D,-o-el-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior.html>

Relatoría Mesa de Organización. Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciatura. Acceso el 6 de marzo de 2017. <https://es.scribd.com/doc/304766844/Declaracion-Politica-FINAL-ENEL-2016>.

Ser Pilo Paga. «¿Cuáles son los requisitos del programa Ser Pilo Paga»? Acceso 28 de septiembre de 2017, <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/pilopaga/91610>.

Vicerrectoría de Bienestar Universitario UTP. Ser pilo paga y la UTP. Acceso 28 de septiembre de 2017, <https://www.utp.edu.co/vicerrectoria/responsabilidad-social/noticias/ser-pilo-paga-y-la-utp.pdf>

e. Informes

Departamento Nacional de Planeación. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006. Hacia un Estado Comunitario*. Bogotá, Presidencia de la República-DNP, 2002.

_____. *Plan de Apertura Educativa 1991-1994*. Bogotá: DNP, 1991.

Franco, Rolando. «Los paradigmas de la política social en América Latina». Informe, Cepal, 1996.

Fullbright Colombia. «Una mirada al programa Fullbright: 60 años de historia». Informe, Fullbright Colombia, 2016.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. *Colombia al filo de la oportunidad: Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Informe conjunto*. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Nacional para el Desarrollo Institucional, Colciencias, Tercer Mundo Editores, 1995.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. *El futuro está en juego. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica*. Santiago: PREAL-CINDE, 1998.

UNESCO-PNUD-CEPAL, comp. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A., 1984.

Villanueva Urrea, Mónica. «Sistematización del proceso de implementación de la estrategia de cualificación del talento humano para la atención integral de la primera

infancia». Documento final de sistematización, Universidad Tecnológica de Pereira, De Cero a Siempre, 2013.

f. Tesis

Bedoya Espinosa, Paola Andrea y Carolina Peñaranda Solís. «Transformaciones en las prácticas educativas de los maestros(as) del programa Ondas Risaralda de Colciencias al implementar la investigación como estrategia pedagógica». Proyecto de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2012.

Betancourth Sánchez, Carmenza, María Irma Hernández Orozco y Jairo de Jesús Pineda Moreno. «Diagnóstico de las necesidades de capacitación docente en el Departamento de Risaralda». Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira, 1986.

Bravo Molina, Carlos Ramiro. «Tradiciones y tendencias disciplinares en la formación en ciencias sociales en la universidad estatal colombiana: 1938-2002». Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2003.

Correa Ramírez, Jhon Jaime. «Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): Un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica». Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira-RUDECOLOMBIA, 2014.

Díaz, Clara Beatriz. «Evaluación del programa Licenciatura en Educación- Áreas Técnicas- y Propuesta de un modelo de rediseño curricular para el mismo». Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, 1983.

Franco Vasco, Diana María. «La Profesión Docente en Colombia: aproximación histórica a través de los Estatutos Docentes 1979-2002». Tesis de maestría, FLACSO, 2011.

Gómez Marín, Omar, Sergio Gómez Restrepo e Idilio Urrego Giraldo. «La educación en Colombia en el siglo XX: 1900-1980». Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, 1982.

Pérez Gil, Olga Lucía. «El INEM y la media diversificada: un acercamiento a los procesos de modernización de la Educación en Pereira 1969-1994». Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

Valencia López, Maribel. «Balance histórico de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira (1995-2015)». Trabajo de grado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira, 2016.

g. Comunicaciones personales y entrevistas

García López, Lelia. Entrevista personal. «Memorias que no se jubilan, Capítulo Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP». Proyecto de investigación. Grupo Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE), Universidad Tecnológica de Pereira, noviembre de 2015.

Maldonado Delgado, Fernando. Entrevista grupal. «Memorias que no se jubilan, Capítulo Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP». Proyecto de investigación. Grupo Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE), Universidad Tecnológica de Pereira, 18 de noviembre de 2015.

Vélez García, Mario. Entrevista grupal. «Memorias que no se jubilan, Capítulo Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP». Proyecto de investigación. Grupo Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico-Educativas (PSORHE), Universidad Tecnológica de Pereira, 18 de noviembre de 2015.

h. Documentos legales y Jurisprudencia

Leyes

Ley 39/1936, del 21 de febrero. Diario Oficial núm. 23137 del 17 de marzo de 1936.

Ley 143/1948, del 23 de diciembre, por la cual se organiza la educación técnica. Diario Oficial núm. 26904 del 28 de diciembre de 1948.

Ley 41/1958, del 15 de diciembre, por la cual se crea la Universidad Tecnológica de Pereira. Diario Oficial núm. 29847 del 29 de diciembre de 1958.

Ley 85/1960, del 23 de diciembre, por la cual se auxilia a la Universidad Tecnológica de Pereira. Diario Oficial núm. 30414 del 29 de diciembre de 1960.

Ley 30/1992, del 28 de diciembre, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial núm. 40700 del 29 de diciembre de 1992.

Ley 115/1994, del 08 de febrero, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial núm. 41214 del 08 de febrero de 1994.

Ley 65/1993, del 19 de agosto, por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario (Diario Oficial núm. 40999 del 20 de agosto de 1993).

Decretos

Decreto 1990/1933, del 05 de diciembre, por el cual se dictan disposiciones orgánicas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Diario Oficial núm. 22474 del 29 de diciembre de 1933.

Decreto 857/1934, del 21 de abril, por el cual se dictan disposiciones relacionadas con el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas. Diario Oficial núm. 22587 del 18 de mayo de 1934.

Decreto 1379/1934, del 05 de julio, por el cual se dictan algunas disposiciones orgánicas relativas a la Escuela Normal de Institutores de Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación. Diario Oficial núm. 22647 del 30 de julio de 1934.

Decreto 1917/1935, del 25 de octubre, por el cual se reúnen en una sola las Facultades de Educación. Diario Oficial núm. 23043 del 25 de noviembre de 1935.

Decreto 1218/1938, del 09 de julio, por el cual se fija el pènsum y el plan general de estudios para la Escuela Normal Superior. Diario Oficial núm. 23886 del 27 de septiembre de 1938.

Decreto 2655/1953, del 10 de octubre, por el cual se crea la Universidad Pedagógica de Colombia, con sede en la ciudad de Tunja y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial núm. 28326 del 21 de octubre de 1953.

Decreto 3686/1954, del 22 de diciembre, por el cual se provee el desarrollo de las Universidades colombianas. Diario Oficial núm. 28667 del 26 de enero de 1955.

Decreto 2869/1968, del 20 de noviembre, por el cual se crean el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas”. Diario Oficial núm. 32669 del 12 de diciembre de 1968.

Decreto 3156/1968 del 26 de diciembre, por el cual se garantice el Fondo Universitario Nacional. Diario Oficial núm. 32691 del 22 de enero de 1969.

Decreto 1964/1969, de 20 de noviembre, por el cual se autoriza a los establecimientos de educación superior la organización de programas académicos de duración corta y media en ciencias de la educación. Diario Oficial núm. 32953 del 10 de diciembre de 1969.

Decreto 80/1980, de 22 de enero, por el cual se organiza el sistema de educación post- secundaria. Diario Oficial núm. 35465 del 26 de febrero de 1980.

Decreto 81/1980, de 22 de enero, por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Diario Oficial núm. 35466 del 27 de febrero de 1980.

Decreto 1444/1992, del 03 de septiembre, por el cual se dictan disposiciones en materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional. Diario Oficial núm. 40568 del 03 de septiembre de 1992.

Decreto 836/1994, del 27 de abril, por el cual se establecen los procedimientos para la creación y funcionamiento de programas de Maestrías (Diario Oficial núm. 41337 del 29 de abril de 1994).

Decreto 2904/1994, del 31 de diciembre, por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. Diario Oficial núm. 41660 del 31 de diciembre de 1994.

Decreto 2905/1994, del 31 de diciembre, por el cual se reglamenta el funcionamiento del Fondo de Desarrollo de la Educación Superior, Fodeseop, creado por la Ley 30 de 1992. Diario Oficial núm. 41660 del 31 de diciembre de 1994.

Decreto 804/1995, del 18 de mayo, por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial núm. 41853 del 18 de mayo de 1995.

Decreto 272/1998, del 11 de febrero, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial núm. 43238 del 16 de febrero de 1998.

Resoluciones

Resolución 02041/2016, del 03 de febrero, por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Diario Oficial núm. 49776 del 04 de febrero de 2016.

Resolución 18583/2017, del 15 de septiembre, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 02041 de 2016.

Otros

Constitución Política de Colombia de 1991. Gaceta Constitucional núm. 116 del 20 de julio de 1991.

Proyecto de Ley 112/2011, Por la cual se organiza el sistema de educación superior y se regula la prestación del servicio público de la educación superior. En: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-284552_archivo_pdf_articulado.pdf

Este libro terminó de imprimirse en agosto de 2018,
en los talleres gráficos de Publiprint SAS.
Pereira, Risaralda, Colombia.

La Editorial de la Universidad Tecnológica de Pereira tiene como política la divulgación del saber científico, técnico y humanístico para fomentar la cultura escrita a través de libros y revistas científicas especializadas.

Las colecciones de este proyecto son: Trabajos de Investigación, Ensayo, Textos Académicos y Tesis Laureadas.

Este libro pertenece a la Colección Trabajos de Investigación.

En este libro se busca responder a la pregunta: ¿cómo ha sido el proceso de desarrollo institucional-académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UTP, durante sus 50 años de existencia (1967-2017)? Para ello, se analizaron –en perspectiva histórica– las características del proceso de institucionalización, la formación –y transformación– de los programas académicos, la consolidación de diversas comunidades profesoras dentro de la misma facultad, los roles desempeñados por docentes y estudiantes, la incidencia de las disputas ideológicas propias de la Guerra Fría, el impacto de las misiones internacionales en el ámbito educativo y las repercusiones de las reformas educativas que se dieron a nivel nacional durante estos años.

Entre las páginas de esta investigación subyace la inquietud –crítica, por lo demás– respecto al papel de la FCE como “formadora de formadores”, acerca de las disputas, tensiones y encuentros entre la formación pedagógica y disciplinar, entre teoría y práctica, entre enseñanza y aprendizaje, lo que a su vez nos permitió abordar otro tipo de debates centrales de la educación superior en Colombia, como el de la calidad, la autonomía, la pertinencia y la interdisciplinariedad, que repercuten en el “hecho educativo”, como dice Armando Zambrano. Adicionalmente, el libro pretende propiciar la reflexión sobre la formación de maestros en el presente, con una conciencia crítica y renovadora de los discursos, las didácticas y las prácticas pedagógicas, que ayuden a la formación de las nuevas generaciones. Lo que también le exige a la FCE cumplir un papel protagónico en función de la construcción de universidad, región y nación, a partir de sus tres ejes estructurantes: educación y contexto; educación y comunicación; y pedagogía y didáctica.

eISBN: 978-958-722-529-7

ISBN: 978-958-722-312-5



9 789587 223125