

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Dimensión del homo ludens y formación adaptativa en la educación superior en Colombia:

Disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática

1935-1992

Requisito parcial para optar para el título de
**DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

2017

ESTUDIANTE:

DIANA MILENA PEÑUELA CONTRERAS

TUTOR:

SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ

Agradecimientos

A Diosito, por su acompañamiento continuo y sus múltiples manifestaciones de cariño y protección a lo largo de mi vida, en especial en el desarrollo y culminación de esta investigación.

A mis padres Marleny y José, mis hermanos Omar Fabián, Mónica María, José Javier y a Aleida por su amor incondicional, su confianza en mi actuar y su “estar sin medida” que permitieron la culminación de este proyecto académico.

A mi tutor Santiago Castro-Gómez, por entender la complejidad de mi pensamiento, por acompañarme en la geografía tortuosa que implicó el recorrido de configuración y escritura de esta investigación, por creer en mí y potenciarme investigativamente.

A Maria Elena Pardo por su apoyo fundamental, su cariño profundo y su escucha oportuna que siempre me permitió re-conectarme conmigo misma.

A mis tías y tios adorados, a mi abue querida, que siempre me cubren, me aconsejan y me protegen con sus oraciones.

A los jurados evaluadores profesores Oscar Saldarriaga y Oscar Pulido Cortés, por su paciente y rigurosa lectura y conceptos que complementaron mi escritura.

A todos aquellos que me brindaron su mano en momentos difíciles de este caminar, mi fraterno agradecimiento, entre otros a: Angélica del Pilar Osorio, Ana Brizeth Ramírez, Olga Lucía Riveros, Alberto Martínez Boom, Diana Priscila Nocua, Paola Andrea Roa, Oscar Espinel, Marcela Carolina Baez, Marcela Romero, Marcela Walteros, David Moreno, Bibiana Alejandra Ramírez, Erika Paola Quiñonez, Genesis Andrea Contreras, Natalia Moreno, Gloria Yanneth Orjuela, Víctor Rodríguez, Cindy Johana Quintero, Andrea del Pilar Hernández, Olga Cecilia Díaz, Piedad Ortega, Vladimir Olaya, Ibeth Molina, Carlos Andrés Parra, Mariangela González y Sandra Rojas. Para ellos y para aquellos que olvido nombrar, sinceras bendiciones.

A mi Ibi adorada por su compañía y ternura.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme la posibilidad de estos años de comisión de estudio doctoral, que me facilitaron los tiempos exhaustivos de búsqueda en los archivos históricos de las cinco universidades analizadas y me permitieron conocer la memoria histórica visible y oculta de la educación superior en el país.

A las disciplinas y saberes explorados y apropiados, entre otros la psicología, la pedagogía, la sociología y por supuesto la historia, porque solo a través de la interdisciplinariedad es posible entender de manera holística los distintos planos de nuestra realidad y las diferentes formas de comprensión que tenemos los sujetos de la misma.

Tabla de contenido

Introducción	1
• Primera tesis. La formación social adaptativa y ex –aptativa en la educación superior	12
• Segunda tesis. Dimensión del homo ludens y educación complementaria: formación activa para la obediencia y la adaptabilidad	17
• Tercera tesis. Ética pragmática y neoliberalización en la educación superior.	21
1. Dimensiones formativas de la educación superior y antropotécnicas	24
1.1 La universidad y la relación de sus dimensiones formativas con la racionalidad neoliberal: <i>homo ludens, animal laborans y homo aeconomicus</i>	24
1.2 ¿Quién ha escrito y desde dónde sobre la educación superior siglo XX?.....	38
1.3 Hacia una genealogía de la ética pragmática de sí: las antropotécnicas que se aplican sobre el cuerpo y la formación de la conducta	54
• Sobre la noción metodológica de apropiación	60
• Presiones metodológicas	65
1.4 Usos del pensamiento filosófico de Sloterdijk en el campo de la educación latinoamericana	67
1.5 Críticas al pensamiento de Sloterdijk.....	75
1.5.1 <i>Sobre el anti-humanismo y el proyecto eugenésico de las biotecnologías</i>	76
1.5.2 <i>Las antropotécnicas: entre el darwinismo social y la libertad neoliberal</i>	82
2. La formación social adaptativa y ex –aptativa en la educación superior	88
2.1 La formación moral adaptativa en la educación superior	92
2.1.1 <i>Modos de apropiación de la formación moral adaptativa</i>	93
2.1.2 <i>Aportes de la pedagogía activa y católica a la formación adaptativa en la Educación Superior. Primera mitad de siglo XX</i>	110
2.1.2 Pedagogía moderna y formación adaptativa	110

2.1.2.1.1 Apropiación de la pedagogía moderna y progresista en la universidad colombiana.....	125
2.1.2.1.2 Prácticas de formación pasiva de la conducta aportadas por la pedagogía moderna.....	143
2.1.2.2 Pedagogía católica y formación adaptativa	150
2.1.2.2.1 Prácticas de formación pasiva de la conducta aportadas por la pedagogía católica.....	158
2.2 La formación ex –aptativa sistémica y el aprendizaje continuo.....	176
2.2.1 <i>La formación ex –aptativa: pedagogía multidimensional, sistémica multifuncional y neurobiología del aprendizaje continuo</i>	189
2.2.2 <i>La formación ex –aptativa y los modos de adaptación en la Educación Superior</i>	195
2.2.3 <i>Prácticas de modulación de la adaptación continua: el sujeto como centro del aprendizaje o de la autoformación (auto-disciplinamiento y auto-aprendizaje)</i>	201
2.2.4 <i>Prácticas de auto-organización, auto-producción y sistemas abiertos: educación permanente, educación abierta y a distancia e interdisciplinariedad</i> ...	221
2.2.4.1 Prácticas de tecnología educativa y educación abierta y a distancia en la educación superior: teoría de los sistemas y pensamiento sistémico tecnológico ...	221
2.2.4.2 Prácticas de educación permanente (auto-organización y auto-producción)	228
2.2.4.3 Pensamiento complejo e interdisciplinariedad (prácticas de currículos integrativos y métodos andragógicos en la educación superior).....	235
2.2.5 <i>Prácticas de diferenciación ética y formación ex -aptativa</i>	240
3. Dimensión del homo ludens: las antropotécnicas como ejercicios de formación activa para la obediencia y la adaptabilidad	250
3.1 El homo ludens y las antropotécnicas	252
3.2 El homo ludens y la formación complementaria para la vida.....	262
3.3 La extensión social universitaria y la formación complementaria en Colombia	265

3.4 Los ejercicios antropotécnicos y la configuración de la dimensión formativa del homo ludens en la universidad	284
3.4.1 <i>Ejercicios psico- antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia</i>	285
3.4.1.1 Ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (becas, estímulos, exámenes de revisión y cultura, orientación psicotécnica).....	286
3.4.1.2 Ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir (la educación física y el deporte)	304
3.4.2 <i>Ejercicios socio- antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia</i>	313
3.4.2.1 Ejercicios de adaptabilidad social (excursionismo universitario, seminarios teórico-prácticos).....	314
3.4.2.2 Ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación artística (teatro, danza y co-gobierno).....	324
4. Ética pragmática y neoliberalización en la educación superior: labor activa y ocupación continua de la vida	342
4.1 Neoliberalización educativa y desarrollo capitalista periférico: prácticas de dependencia y colonialidad en las relaciones sociales.....	354
4.2 Desarrollo capitalista periférico y tecnologización: prácticas de internacionalización de la educación superior	361
4.3 La formación ex –aptativa: entre la labor y el trabajo	367
4.4 Vida activa y prácticas de ocupación continua: esclavitud, obediencia y domesticación contemporáneas.....	374
4.5 Ética pragmática sobre la vida: hegemonía de lo activo y formación continua.....	384
5. Conclusiones	389
a) Bibliografía consultada	394
5.1 Mapa general de las fuentes consultadas	394
5.1.1 Fuentes primarias por universidades	cUADRO394

5.1.2 Fuentes primarias por tipos de documentos	396
• Actas.....	396
• Acuerdos.....	403
• Comunicaciones	405
• Correspondencia.....	408
• Cartas, informes, memoriales, oficios, resoluciones, programas de seminarios.....	409
• Normatividad (leyes, decretos).....	410
• Periódicos.....	411
• Artículos de revistas	413
5.1.3 Fuentes secundarias	413
5.1.4 Fuentes teóricas	423
5.1.5 Web grafía.....	432
b) Anexos	436

Tabla de cuadros

Cuadro 1. Dimensión formativa del animal laborans.....	34
Cuadro 2. Dimensión formativa del homo aeconomicus.....	36
Cuadro 3. Rejilla de apropiación del movimiento antropológico en las prácticas formativas de la educación superior siglo XX.....	64
Cuadro 4 Formación adaptativa y ex –aptativa en la educación superior.....	91
Cuadro 5. Relaciones entre las apropiaciones de la pedagogía activa en la escuela y la universidad.....	134
Cuadro 6. Relaciones entre el movimiento de la pedagogía moderna y sus líneas de apropiación en la educación superior en Colombia.....	136
Cuadro 7. Líneas de apropiación de la pedagogía moderna en la educación superior e intelectuales relacionados con la universidad. Primera mitad de siglo XX Colombia.....	141
Cuadro 8. Formación adaptativa (funcional) y ex –aptativa (multifuncional): Entre el darwinismo y el neo-darwinismo social.....	188
Cuadro 9. Dimensión formativa del homo- ludens.....	261

Dimensión del homo ludens y formación adaptativa en la educación superior en Colombia:

Disciplinamiento moral, obediencia y ética pragmática

1935-1992

Introducción

Esta investigación analizó las prácticas de formación moral en la obediencia y el moldeamiento de la conducta de los sujetos orientados hacia la constitución de una ética pragmática a nivel universitario como co-adyuvante y potenciadora de los procesos de modernización socio-económica y cultural configurados en Colombia durante el periodo en estudio (1935-1992); se propuso para ello, un análisis a las prácticas de formación pasiva de la conducta y a los ejercicios de formación activa de la misma, con el fin de caracterizar los dos proyectos generales formativos que funcionaron en la educación superior en Colombia para la época: el adaptativo (moralizante) y el ex –aptativo (multifuncional-multidimensional).

En términos generales se considera que los proyectos de formación adaptativa y ex –aptativa en la educación superior, con la historicidad propia de cada uno, requirieron de la constitución de tres dimensiones formativas en los individuos para el siglo XX: el *homo ludens* (lo activo-ejercitante a través del juego-formación complementaria), el *animal laborans* (el aprender a estar ocupados a través de la formación para la labor y para el trabajo) y el *homo aeconomicus* (la generación de conductas de mercado financieras y colonización del espíritu-disciplinamiento social). Esta tesis doctoral se centró únicamente en el proyecto de formación adaptativa a través de la configuración de la dimensión del *homo ludens* y de su *ética pragmática*, por varias razones: en primer lugar, a nivel conceptual, ésta es la dimensión que más se relaciona con las formas de apropiación de la pedagogía moderna o

activa de la educación superior en el país, el cual fue uno de los propósitos iniciales de la investigación; en segundo lugar, desde lo metodológico, la extensión del archivo analizado y el procesamiento de la información orientaron también esta decisión, ya que se realizó una amplia revisión de actas, correspondencia, comunicaciones, planes de estudio, acuerdos, normatividad en hemerotecas, archivos históricos y centros documentales de cuatro universidades oficiales y una privada¹ en Colombia durante el periodo elegido.

La investigación propuso una variante de la genealogía² que retoma aspectos del pensamiento foucaultiano sobre la ética de sí, pero se potenció metodológicamente con las antropotécnicas de Sloterdijk, desde una mirada antropológica de base biológica que propone cruces con la psicología, con el fin de estudiar las técnicas de producción de sí (psico-antropotécnicas) y con la sociología, para el análisis de las técnicas de producción de los otros (socio-antropotécnicas). Estos ejercicios antropotécnicos se usaron para dar cuenta de los desplazamientos horizontales y las tensiones verticales³ como filtros de lectura de las prácticas de apropiación del movimiento antropológico de la modernidad y sus efectos en los procesos de formación de los individuos, de manera particular para esta indagación, en la educación superior en Colombia.

Se propuso así, realizar una genealogía de *la ética pragmática de sí*, entendida como el análisis de las prácticas y ejercicios antropotécnicos mediante los cuales se modulan las conductas⁴ de los individuos y que asumió como fines de formación, el moldeamiento de la

¹ Universidad Nacional sede Bogotá (creada en 1867 por medio de la expedición de la Ley 66 del Congreso de la República nombrada como Universidad de los Estados Unidos de Colombia) y sede Medellín (creada en 1936, mediante el Acuerdo 131 del Consejo Superior, se incorporó a la Universidad la Escuela Nacional de Minas), Universidad del Valle (creada en Julio 11, 1945, Ordenanza No. 5. Educación Nacional en la Rama Superior), Universidad del Cauca (creada el 24 de abril de 1827) y Universidad de Antioquia (fundada en 1803). La universidad privada fue la Santiago de Cali USACA (1958), esta última se asume de manera particular por la experiencia del co-gobierno estudiantil que se vivió durante la vice-rectoría de Estanislao Zuleta en 1968 y años posteriores.

² Como se muestra en el capítulo metodológico, esta investigación acoge más aspectos de la forma escritural y de entender la genealogía de *Historia de la Sexualidad 2* (1983) que de la forma genealógica bélica y de relaciones de poder propia de *Nietzsche, la genealogía y la historia* de Microfísica del poder (1979).

³ La forma de apropiación de estos elementos se explicará más adelante en este aparte metodológico.

⁴ Esta investigación asumió las conductas en tanto comportamientos que posibilitan y facilitan la adaptabilidad individual y social de los sujetos en un contexto determinado; siendo entonces un componente generado psico-socialmente en relación con su entorno o mundo de estímulos. De allí que la formación de conductas orientadas

conducta de los sujetos, la modulación de su comportamiento vía control de la protesta social, la formación de los sujetos para la adaptabilidad y flexibilidad frente al cambio social e introdujo, de la mano con la pedagogía moderna, la centralidad en el sujeto y en su libertad de aprendizaje. Todos estos asuntos implicaron un énfasis en la hegemonía de lo activo y en prácticas como la de la formación continua, por ello, para el caso de la educación superior se dividieron en *prácticas de formación pasiva* y en *ejercicios de formación activa de sí*.

Aunque se trata de una problematización⁵, en el marco de una historia crítica del pensamiento, se optó por periodizarla pese a la dificultad de destejer y delimitar las relaciones analíticas que desde una lectura genealógica se lograron establecer y que serán evidentes a lo largo de la escritura. Es decir, aunque se ubicó como periodo de análisis 1935-1992, el lector encontrará alusión a documentos que extravasan dichos límites, en especial, documentos y archivos correspondientes a las décadas de los años 20 y 30, cuando se muestran las prácticas de apropiación de la pedagogía católica y sumado a esto encontrará un manejo diferencial del archivo en cantidad y tipo, de manera particular, en el capítulo 2 cuando se analizan los proyectos de formación adaptativa y ex –aptativa, dada la dificultad de consecución de archivo histórico de fuente primaria en este último periodo relacionado con el proyecto de formación ex –aptativo (1970-1992).

Los límites de la investigación se apoyan desde una mirada normativo-discursiva, en la reforma orgánica de la Universidad Nacional de 1935 (Decreto 068) y en la reforma de la educación superior en Colombia de 1992 (Ley 30), límites que a nuestro parecer dan cuenta

hacia una obediencia activa en la educación superior fueron moldeadas por los ejercicios psico y socio-antropotécnicos como se verá en el capítulo 3 y la formación de conductas orientadas hacia una obediencia pasiva fueron producto de prácticas generadoras de estímulos como se verá en el capítulo 2.

⁵ La problematización en el marco de una historia crítica del pensamiento se refiere al modo en que los discursos y las prácticas son convertidos en objetos de reflexión, de tal modo que llegan a ser un “problema”. La historia crítica del pensamiento, sería entonces el análisis del modo en que un campo aporoblemático de discursos y prácticas (como por ejemplo el de la formación complementaria, la extensión social universitaria, la educación abierta y a distancia) que resultaban “familiares” se convierten “de pronto en un problema”. No es una historia de las ideas, de las ideologías, sino una historia crítica del pensamiento e introduce como elemento diferencial las problematizaciones. La historia crítica del pensamiento problematiza la subjetividad conforme a tres experiencias diferentes: la formación de los saberes, las matrices normativas de comportamiento y la pragmática de sí.

de dos momentos distintos de la modernización educativa en la educación superior colombiana durante el siglo XX, como se verá a continuación.

- **Procesos de modernización de la universidad y formación social adaptativa y ex –aptativa**

Se consideran para el periodo en estudio (1935-1992) dos procesos de modernización en la universidad colombiana. El primero se describe como una “modernización temprana” a través de la reforma de la Universidad Nacional en el marco de la República Liberal, la cual a su vez fue retomada como modelo en las universidades oficiales regionales de la época en el país. Éste se inscribe en una ola de reforma universitaria democrática con tendencia latinoamericanista. Se hace referencia al movimiento reformista de Córdoba⁶ y los distintos grados de incidencia que se dieron del mismo en América Latina; fenómeno ampliamente descrito, entre otros autores, por Tünnermann (1981, 1991, 2008) y Arciniegas (1958).

En el plano internacional se destacan dos momentos en este primer periodo de modernización, los cuales operan como hitos históricos de constitución del pensamiento latinoamericano universitario: El Manifiesto Liminar del movimiento estudiantil de Córdoba de 1918 dirigido “a los hombres libres de Sudamérica” y la Carta de las universidades latinoamericanas en 1950. Además se señala la promulgación de varios escritos clásicos que nutrieron el movimiento intelectual para la época, entre otros: La misión de la universidad (Ortega y Gasset, 1930), Hacia una moral sin dogmas y Ciencia y Filosofía; El hombre mediocre (Ingenieros, 1913) y 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana (Mariátegui, 1928).

⁶ Es importante anotar que el 7 de diciembre de 1908 tuvo lugar en Colombia el Primer Congreso Internacional de estudiantes de la Gran Colombia que propuso un mayor intercambio cultural e intelectual entre Ecuador, Venezuela y Colombia, así como la conveniencia de no entregar las empresas del país a naciones con «tendencias imperialistas» en alusión a los Estados Unidos, que de alguna manera se anticipó al movimiento reformista de Córdoba. Se reunieron en la Sociedad de Practicantes de Bogotá los delegados de las facultades de medicina, ingeniería y derecho de la Universidad Nacional y del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, para organizar el mencionado congreso, que tenía como objetivo central lograr un acercamiento intelectual entre los países que constituyeron la Gran Colombia. En: http://www.accefyn.org.co/sp/academicos/Silla_16_Luis_Lopez_de_Mesa.htm Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Estos cambios a nivel universitario internacional se dieron en el marco de un colonialismo económico y militar que implicó una subordinación activa de las naciones latinoamericanas a través de tratados de asistencia recíproca como el TIAR (1947) que surge en la Conferencia Interamericana para el mantenimiento de la paz y la seguridad en el continente realizada en Rio y las políticas del “buen vecino”, cuyo slogan ratificado en la Conferencia Panamericana⁷ de 1954 era “seguridad para el desarrollo o desarrollo para la seguridad”; además del movimiento eugenésico latinoamericano, que se concentró, en el “blanqueamiento” de la población, o sea, en el cambio progresivo de la raza nativa por los fenotipos europeos a través de la inmigración de extranjeros y en el estudio de las condiciones socioculturales, entre ellas la educación que eran susceptibles de ser transformadas y mejoradas, con su consecuente impacto en la evolución positiva de los nacionales (Runge y Muñoz, 2005, p. 146-147).

Como contexto anterior de este proceso de *modernización temprana* en la universidad, se tienen siguiendo a Soto (2005) la reforma de Ospina Pérez de 1842 que institucionaliza los criterios de relación educación-economía, la expansión de la escolaridad y la diversificación del currículum. Este periodo se caracteriza por las luchas partidistas que dieron grandes cambios en la universidad sometándose la misma a cada gobierno de turno. De igual forma fueron explícitos los debates de la moral laica opuestos al control de la iglesia. Se reformó la educación y se orientó la educación hacia lo práctico y lo útil. “El estudiante estaba sujeto a una severa disciplina incluyendo la formación religiosa (...) además con este proceso la universidad continuo bajo el control del Estado pero con una diferencia importante: se regresó a la influencia del clero en la educación superior” (Soto, 2005, p. 114).

Otro asunto a considerar colindante con esta modernización temprana, según esta autora, es la participación activa de los estudiantes, contrarrestando el confesionalismo

⁷ Las conferencias panamericanas se realizaban cada cuatro o cinco años y ofrecía una mano “amiga” a los países involucrados en conflictos bilaterales o a aquellos que presentaran conmociones civiles y militares (Torres del Río, 2015, p. 91). Además de los aspectos de seguridad militar trataban lo relacionado con el movimiento eugenésico en Latinoamérica, entre otras: las dos conferencias panamericanas de eugenesia de La Habana (1927) y Buenos Aires (1934) y la Segunda Jornada Peruana de Eugenesia (1943). En: Reggiani, Andrés H. *Eugenesia, panamericanismo e inmigración en los años de entreguerras*. Sin año.

religioso y político. La guerra de los mil días cierra la universidad nacional que se re-abre en 1903 con una crisis en dotación y en bajos salarios.

Según Soto (2005) para entender los cambios de la universidad en esta etapa, debe reconocerse que a consecuencia de la primera guerra mundial, junto con la pérdida de Panamá se entró en un nuevo periodo económico que llevó a pensar en la modernización del Estado y con éste de la universidad. Los cambios se iniciaron a partir de lo que se denominó la República Liberal con la Revolución en Marcha (1930-1940) y al frente una élite con mentalidad reformista. Los liberales habían comenzado a tener acceso al poder desde Enrique Olaya Herrera (1930-1934). Sin embargo, con López Pumarejo generaron mayores procesos de intervención en la educación.

Además a nivel nacional se señalan dos asuntos: de un lado, la diversificación y amplificación de diagnósticos producto de las misiones educativas, económicas y militares⁸, la influencia del socio-biologicismo especulativo en la formación elitista (los mejores, los más adaptados); y de otro, las políticas reformistas con relación a la educación superior: la reforma orgánica de la Universidad Nacional (Ley 68 de 1935), la reforma constitucional de 1936 que instaure la libertad de cátedra y el decreto legislativo No. 136 de 1958 que dictó un nuevo estatuto orgánico de la Universidad Nacional.

Torres del Rio (2015) ubica entre las décadas de los años 20's y 30's una primera e incipiente modernización para el país en distintos niveles, que incluyen los siguientes fenómenos: fortalecimiento de mercado interno y de la circulación monetaria, integración vial, crecimiento poblacional⁹, popularización del cine y masificación de la radio, avances en la legislación laboral y en la actividad política obrero-artesanal, difusión de la prensa obrera, cambios en la educación, la cultura, las letras, el debate intelectual por medio de la prensa

⁸ Entre las misiones a nivel educativo está la Misión Pedagógica Alemana (1923) que tuvo un capítulo dedicado a la educación superior; en lo económico la Segunda Misión Kemmerer (1930), la Misión Currie (1949), la Misión Le Bret (1957), la Misión de la CEPAL (1958) y con relación a lo militar, la Misión Suiza (1924), la Primera y Segunda Misión Chilena (1907 y 1909). La característica de las misiones será que operan de afuera hacia adentro y que las reformas producto de las mismas tendrán el carácter inverso, es decir, de adentro hacia afuera.

⁹ Según el autor para Colombia entre 1925 y 1930, por ejemplo, se presentó el mayor índice urbano hasta la Segunda Guerra Mundial.

escrita, y, por último, entre otros hechos, el surgimiento y difusión de las ideas socialistas y anarquistas. Además lo que caracteriza el proceso político y económico en Colombia desde 1930 es la modernización del Estado y de los servicios o infraestructura económica en todos sus aspectos. Esta modernización fue una exigencia de los organismos financieros norteamericanos desde la década del 20 y del gobierno de Estados Unidos como una garantía para el pago de la deuda externa y para la inversión directa e indirecta de capital en nuestro país (Ocampo, 1978, p. 19).

Según Molina (2001) hacia 1930 Colombia había entrado en la era industrial y se debían que formar rápidamente técnicos para la nueva sociedad; además se da la aparición de la clase media como fenómeno de carácter social. De esas clases medias salieron los economistas, los técnicos al servicio del sector público y del sector privado, los expertos en comercio exterior, y se dio una formación rápida de enfermeros, higienistas, odontólogos para las campañas de salud que se habían iniciado. En su concepto, las clases medias “tenían una apetencia especial por la universidad, a diferencia de los obreros que no podían pensar en mandar sus hijos siquiera a la escuela primaria o secundaria (...) surgió así una universidad como respuesta a la demanda de las clases medias” (p. 162).

Existe un periodo que podríamos denominar intermedio, siguiendo a Soto (2005) entre los dos procesos de modernización de la universidad que se da entre 1948 y 1957. Durante este periodo los conservadores y la Iglesia reivindican el control de la universidad. “En este sentido se pronuncian la Conferencia Episcopal y la Confederación Nacional de Colegios Católicos, quienes encontraron en el 9 de abril una gesta comunista” (p. 124).

El segundo proceso de modernización de la educación superior se configura, en lo que podríamos denominar siguiendo a Ribeiro (2006)¹⁰ como *modernización refleja*, es decir, circunscrita a adaptar ciertos procedimientos e innovaciones del extranjero y a hacer un pasivo de los programas internacionales de asistencia. A nuestro parecer, ésta modernización

¹⁰ Este autor divide la modernización educativa para el caso de la educación superior en dos: refleja y autónoma. La modernización autónoma exige en cambio un gran esfuerzo interno y el máximo de lucidez, pues para alcanzarla se debe apelar a un planteamiento riguroso del desarrollo y a la elección estratégica de los objetivos. Al respecto ver: Ribeiro, Darcy (2006). *La universidad nueva: un proyecto*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Venezuela.

se da desde los primeros esbozos del modelo educativo de la racionalidad neoliberal que asume Colombia y la mayoría de países de Latinoamérica a finales de la década de los años 70's con un pico de consolidación en los 90's a través del Consenso de Washington, el cual se edificó para ajustar las economías de América Latina y el Caribe a los requerimientos de la economía mundial globalizada; éste exigía entre otros aspectos: estabilidad macroeconómica mediante el control del déficit fiscal, acción estatal como complemento del mercado, liberalización del comercio, desregulación de los mercados laboral y de capitales y, finalmente, apertura al capital extranjero, entre otros asuntos.

En efecto, se trata de dos momentos del proceso de *modernización refleja*. El primero, da cuenta de la crisis del Estado tanto en las políticas económicas como en las políticas sociales en general, incluido el ámbito de la educación superior (Martínez Boom, 2004, p. 9). El segundo, posterior al Consenso de Washington y luego de la apertura educativa en nuestro país, implicó una variante en el modo de modernización refleja que supuso, según Alain Touraine, el paso de una economía dirigida y administrada por el Estado, a una economía de mercado “es decir, que el mercado ha reemplazado al Estado como la principal fuerza reguladora de la sociedad” (1999, p. 18), aunque como se verá en el capítulo 4, la modernización refleja se caracterizará por una concomitancia de ambos momentos, con la característica de que el Estado pasará a ser modulador y promotor de servicios, sin perder por ello su intervencionismo.

El primer momento de la modernización refleja tiene como antecedentes, la privatización y modernización de la universidad (1957-1970) al igual que la creación de ASCUN (1957). Soto (2005) la denomina una modernización refleja con centralización de la Universidad en el Estado (1968-1992), la caracteriza asociada al intervencionismo estatal (1968-1980). Este acontecimiento no fue exclusivo de Colombia; por esa misma época México, Argentina, Ecuador, Perú, Bolivia y Venezuela pusieron en marcha procesos de reforma educativa, en el marco de los Planes de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (Martínez Boom, 2004, p. 113).

El segundo momento de la modernización refleja es la llamada modernización neoliberal, es decir, la adaptación institucional a los requerimientos del comercio y la

economía mundiales, el cual fue instituyéndose normativamente a través de la Ley 30 de 1992 sobre la organización del servicio público en la educación superior, la Ley 100 de 1993 que crea el Sistema de Seguridad Social, la Ley 50 de 1990 sobre flexibilización laboral y la Ley Marco de 1992 que impulsaba la internacionalización de la economía a partir del mejoramiento de la eficacia de la producción nacional y de un protagonismo central del sector empresarial privado combinado con una adecuada gestión de las políticas públicas, de la apertura económica y la firma de tratados comerciales como el ALCA y el TLC (Torres del Rio, 2015, p. 305).

Se sitúa el viraje entre la modernización temprana y la modernización refleja, las décadas de los años 70's y 80's dado que se logra rastrear como un periodo en el cual aparecen en el ámbito internacional una serie de instituciones¹¹ e informes¹² que propendieron por configurar el modelo formativo cultural que se adaptara con sincronía a las dinámicas de la racionalidad neoliberal, basado en el binomio ciencia-desarrollo tecnológico, la autofinanciación universitaria, la productividad educativa y la tecnificación de la administración en la educación superior. Según Ocampo hacia 1970 ocurre un cambio en la forma de intervención de los organismos internacionales en la educación colombiana con el desplazamiento de la financiación y la asesoría directamente hacia la UNESCO como organismo financiero de las Naciones Unidas, en lugar de mantenerlo bajo la tutela inmediata de los Estados Unidos (1978, p. 18). Además comienza en el ámbito mundial un proceso

¹¹ El Centro Regional para la Educación Superior en América Latina CRESAL creado por recomendación de la Oficina de Ministros de Educación y de Ministros encargados de la ciencia y la tecnología para el Caribe entre los países de la región y las investigaciones asociadas (1971); la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC; la Organización para la cooperación económica y el desarrollo OCDE (1960), Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (1965) y del nivel interregional se menciona especialmente la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Convenio Andrés Bello (1970).

¹² Entre otros: el Informe sobre Crisis Mundial de la Educación de Phillips Coombs (1968); el Plan Decenal de Educación para América Latina producto de la Reunión de Punta del Este (1967); el Informe sobre la Universidad Latinoamericana clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina, mejor conocido como Plan Atcon (1961); el Informe de la Comisión sobre el crecimiento de la población y el futuro de América o Informe Rockefeller (1969), la Conferencia Aprender a ser: la educación del futuro de la UNESCO (1973) nombrado como Informe Faure, el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (1975), las cartas de la Conferencia General de la UNESCO de Nairobi (1976).

progresivo de desindustrialización por los cambios tecnológicos en los años 70's y 80's (Harvey, 2007).

La investigación científico–tecnológica como elemento dinámico integrante de la trama misma del desarrollo, recibió un reconocimiento explícito en la Conferencia de Punta del Este, en abril de 1967, en donde los Jefes de Estado de las Repúblicas de América consagraron en su casi totalidad el Capítulo V de su declaración a los problemas del desarrollo científico y tecnológico, afirmando textualmente lo siguiente: “El adelanto de los conocimientos científicos y tecnológicos está transformando la estructura económica y social de muchas naciones. La ciencia y la tecnología ofrecen infinitas posibilidades como medios al servicio del bienestar a que aspiran los pueblos. Pero en los países latinoamericanos este acervo del mundo moderno y su potencialidad distan mucho de alcanzar el desarrollo y nivel requeridos (...) la ciencia y la tecnología son instrumentos de progreso para la América Latina y necesitan un impulso sin precedentes en esta hora”.

En el ámbito nacional se destacan la realización del seminario sobre asuntos académicos de El Paso (Texas) con el patrocinio del gobierno norteamericano organizado por la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, para adoptar un plan de educación superior colocando en práctica las orientaciones de Rudolph Atcon y adaptando a las universidades el programa decenal educativo de la Alianza para el Progreso que se enarbólo como el símbolo de la planificación estatal, buscando modernizar la educación durante el Frente Nacional (Torres del Rio, 2015, p. 197); el Informe Patiño: hacia una universidad del desarrollo. Bases de una política de reforma universitaria (1964); el Plan Básico de la educación superior (1966) elaborado por el gobierno previo acuerdo con la AID –Agencia Internacional para el Desarrollo- y la Universidad de California; el programa mínimo de los estudiantes (1971) y la expedición del decreto 080 de 1980¹³, que tuvo como antecedente el Estatuto de Seguridad del Estado (Decreto de Excepción 1923 de 1978) así como el primer

¹³ Decretos 80, 81, 82, 83 y 84, dictados por el ejecutivo en 1980 en el marco de las facultades legislativas que el Congreso de la República le otorgó para desarrollar reformas en el campo de la educación superior y el régimen de los docentes de los diferentes niveles de la educación. Estos decretos definen y asignan funciones, organizan y delimitan modalidades del nivel postsecundario.

y segundo Foro sobre Defensa de los Derechos Humanos y Democráticos celebrados en Bogotá 1979 y 1980, respectivamente.

Según Dávalos (2008) durante la década de los ochenta las democracias que nacen en América Latina verán trazados sus límites y posibilidades. Tuvieron como tarea política construir y consolidar la racionalidad neoliberal y para que no quedasen dudas de que se trató de una transición geopolíticamente controlada el signo de la guerra y la conflictividad social se instalan como su horizonte de constitución política y social. En efecto, EEUU interviene en pleno proceso de transición democrática en América Latina generando puntos calientes de conflicto al que eufemísticamente se los conoció como “conflictos de baja intensidad”.

La guerra, la intervención, la violencia y el miedo como heurística de la democracia permitieron que la transición fuese ordenada y bajo un esquema previamente definido desde el poder imperial. Las democracias latinoamericanas tendrían que necesariamente adoptar el formato de “democracias restringidas”. El estatuto de violencia y de intervención militar son su contexto de constitución y su horizonte de posibilidad. Las feroces dictaduras del Cono Sur, y de Centroamérica habían permitido la desaparición o desarticulación de cualquier forma de organización social, popular o sindical que intentara cambiar el rumbo de la transición a la democracia. Las dictaduras habían logrado generar un miedo social que desarmaba cualquier capacidad de respuesta desde las organizaciones sociales, populares y sindicales al nuevo formato de Estado neoliberal que se impondrá con el retorno a la democracia.

Teniendo el anterior contexto histórico de los procesos de modernización de la educación superior, la investigación propone un análisis desde las prácticas y ejercicios de formación a nivel universitario que se dieron para la formación activa y pasiva de la conducta orientada hacia la obediencia y la adaptabilidad; a continuación se mencionan las tesis principales que se constituyen en los ejes problemáticos de los capítulos 2, 3 y 4.

- **Primera tesis. La formación social adaptativa y ex –aptativa en la educación superior**

El tipo de formación que se agencia desde las prácticas y las reformas de la educación superior antes de los años 70 del siglo XX se puede caracterizar como una formación social adaptativa, es decir, un tipo de formación que pone las conductas de los individuos en directa relación con las funciones sociales y culturales¹⁴ que se precisaban para dar sostenibilidad a los procesos de desarrollo y modernización del país. La función social reproduce entonces la forma epocal de la educación y del aprendizaje: prácticas formativas pasivas (pedagogía moderna/línea higienizante-conservadora y pedagogía católica) y ejercicios formativos activos (pedagogía moderna/línea socio-cultural liberal).

Uno de los “slogan” formativos de la pedagogía activa en nuestro país, contemplaba la necesidad de constituir sujetos activos y libres que superasen el estado de una vida contemplativa y pasiva para adquirir capacidades de aprendizaje autónomo y experimentación constante. Sin embargo, la investigación mostró que no sería la formación activa el único interés de este tipo de pedagogía, ya que debido a la forma como fue apropiada en el país, esta pedagogía moderna aportará tanto a prácticas de formación activa como pasiva. En el capítulo 2 se mostrará entonces dos líneas de apropiación de la pedagogía moderna o activa en el país a nivel universitario. Una apropiación a partir de una *línea higienicista- psicologicista conservadora*, caracterizada por prácticas de formación de sí, centradas en la autonomía moral e higienización de la juventud, la metodización de la vida, la generación de una obediencia activa o ética y el manejo de la anormalidad desde la integración educativa (formación pasiva de la conducta) y una segunda *línea socio-cultural liberal* a través de la extensión universitaria que se caracteriza por ejercicios de formación de sí, mediante la enseñanza integral, la formación lúdica basada en el interés, la ejercitación

¹⁴ Se crea el Instituto de cultura el 4 de febrero de 1928, en la Universidad Nacional. Este Instituto funcionaría anexo a las diversas universidades del continente para el intercambio intelectual entre todas las naciones de este hemisferio. En su momento fue convocada la facultad de derecho por el encargado de Negocios del Brasil señor Argeu Guimarses.

constante por estímulo y el auto-disciplinamiento voluntario (formación activa de la conducta).

En este capítulo se mostrará que no fue solo la pedagogía católica la que aportó en la formación para la obediencia de los sujetos, sino que muchas de las prácticas que se lograron rastrear para el ámbito universitario darán cuenta de los aportes de la pedagogía moderna “criolla” en el moldeamiento de las conductas de los individuos de manera “pasiva”. No obstante, en efecto uno de los principales alcances de la pedagogía moderna apropiada en el país será la formación y modelamiento activo de su conducta, a través de un modo de disciplinamiento no coercitivo.

En el ámbito internacional se generó desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, el Movimiento de Educación Nueva (Europa) y Progresista Internacional (Norteamérica) el cual asumió como puntos culmen el Congreso Pedagógico de Calais en 1921¹⁵ y el Congreso Mundial de Niza en 1932. Allí se posicionó la necesidad de una transformación educativa que re-configurara las relaciones de producción del aprendizaje, el moldeamiento de la conducta de los sujetos, la formación del carácter de los futuros ciudadanos y la disciplina personal “libremente aceptada”; un tipo de educación que permitiese al sujeto en última instancia: auto-corregirse; este movimiento progresista acompañaba sus principios en el aprendizaje de “técnicas” y generación de “estímulos” que centraran el proceso formativo más en el proceso que en el producto (Palacios, 1997, p. 72, 30).

Esta forma de disciplinamiento debía generar modos de obediencia distintos a los que se producían con los ejercicios o técnicas de formación promovidos por la pedagogía católica, dado que se requería la producción de un sujeto que aprendiera a obedecer de manera voluntaria, activa, autónoma y sobre todo “libre”. Aunque se trataba fundamentalmente de un moldeamiento moral externo o en función de una autoridad (Estado, Iglesia, Familia) se dieron los primeros pasos para formar un sujeto que estableciera sus propios ejercicios de

¹⁵ En el cual un grupo de pedagogos de diversos países de Europa y América: Decroly en Bélgica, Dewey en Estados Unidos, Piaget, Claparède y Ferrière en Suiza, Beatrice Ensor en Inglaterra y en Colombia los pedagogos de mayor trayectoria como Nieto Caballero, Bernal Jiménez, Cadavid Restrepo, entre otros. (Herrera, 1999; Ocampo, 1998).

metodización y economización de la vida, de moldeamiento de su cuerpo¹⁶ y mente a través del deporte, el juego, las actividades lúdicas que le permitieran la experimentación social (con la naturaleza, con los otros, consigo mismo) y la investigación del ambiente. Un sujeto preparado para un aprendizaje activo frente a situaciones nuevas de cambio social.

Al menos ese era desde el “deber ser” parte del proyecto de formación moral de la pedagogía moderna o activa, porque como ya se planteó existieron prácticas asociadas a la línea conservadora de su apropiación en el país que tendrían el mismo efecto indirecto de control y orientación pasiva de la conducta que se buscó a través de las prácticas de la pedagogía católica.

Sin embargo, al indagar en los ejercicios y prácticas de formación de las universidades¹⁷ que exploró esta investigación, se encuentra que lo que se da en el país es una co-existencia entre prácticas formativas pasivas (pedagogía moderna/línea higienizante-conservadora y pedagogía católica) y ejercicios formativos activos (pedagogía moderna/línea socio-cultural liberal) de manera escindida antes de la década de los años 70's; pues se veía al sujeto en un doble sentido: de una manera pasiva como un agregado de efectos de hábitos individualizados para la formación del alma y el espíritu y desde el punto de vista activo como un centro de generación de capacidades y de formas de adaptabilidad socio-cultural del cuerpo. Esta relación activo-pasivo requirió una conversión permanente propia de lo moderno “independientemente de lo que el sujeto se deje hacer, no solo se apropia a posterior de los tratamientos externos, sino que los busca voluntariamente e integra lo que se hace con él en aquello que él hace consigo mismo” (Sloterdijk, 2012, p. 478).

¹⁶ El cuerpo nuevamente en escena, entre 1900 y 1920 se había convertido en un punto de articulación para la propuesta de una serie de estrategias eugenésicas, tanto de línea dura como de línea blanda, a las que les subyacía, sobre todo, una particular apropiación del evolucionismo social como pensamiento fundante –como «ideología»–, y en las que la educación del cuerpo pasó a ocupar un lugar estratégico; esta vez la formación era un aprendizaje activo y de adaptación social (Runge y Muñoz, 2005, p. 135). Luego será la pedagogía activa, entre otros autores, a través de Decroly que entenderá que el cuerpo neurológico y evolucionado tiene que ver con la afectividad, como el elemento que recoge todos los sistemas del organismo y que, finalmente, influye en la formación de la voluntad y el carácter; hay una conexión directa entre la afectividad y la actividad mental, por lo que pareciera ser el proceso más complejo en el proceso de adaptación del individuo (Decroly, 1934, p. 11).

¹⁷ Universidad Nacional sede Bogotá y sede Medellín, Universidad del Valle, Universidad del Cauca y Universidad de Antioquia. La universidad privada fue la Santiago de Cali USACA.

En las universidades regionales oficiales analizadas -Antioquia, Cauca, Valle, Nacional de Medellín- y en la misma Universidad Nacional, se observa mayor arraigo de ejercicios o técnicas de formación pasiva que se entrelazarían luego con ejercicios o técnicas de formación en pedagogía activa, en especial durante la primera mitad del siglo XX. De esta forma, la mayoría de universidades se movieron dentro de lógicas de formación que exigían un doble movimiento; por un lado, la modernización de la educación y de las prácticas de formación activa que se requerían para la modernización “temprana” del país; y, de otro lado, la co-existencia con los ejercicios o técnicas de formación de educación tradicional y católica que aún se encontraban arraigados en sus dinámicas cotidianas.

De manera general, esta formación social adaptativa requirió de la interacción, de varios saberes experimentales entre otros, –biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica- a través de la acogida entusiasta de las teorías evolucionistas de Spencer y Darwin y de las múltiples nociones sobre la herencia y la importancia del medio en el desenvolvimiento de la especie; al igual que la centralidad de la pedagogía que emulando a los demás saberes modernos, debería convertirse en una verdadera ciencia experimental.

Los postulados de las teorías evolucionistas en cuanto a que los seres vivientes se construyen mediante la acción, que vivir es adaptarse y que la adaptación es resultado de la actividad y que la vida es una adaptación continua de las relaciones internas y las relaciones externas, dirigieron la atención de la nueva psicología hacia la influencia que ejerce el medio en los individuos y hacia los procesos de adaptación que éstos desarrollan como respuesta a la acción del medio. Pero se consideraba que esta adaptación no solo era a un medio natural; la nueva psicología resaltaba también la adaptación social. (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, volumen 2, p. 191).

Durante la primera mitad de siglo XX a nivel universitario, la formación pasiva estuvo atravesada por formas tradicionales de enseñanza magistral, uso de libros de texto y ejercicios espirituales y por prácticas higienizantes de regulación moral; Saldarriaga (2011) señala como las ideas católicas, por dogmáticas y retardatarias, debieron ser, no sólo comunicadas sino elaboradas según las reglas de validación del saber moderno —el régimen de verdad de las ciencias positivas— so pena de perder credibilidad y legitimidad (p. 11). Por su parte, la

formación activa operó a través de seminarios teórico-prácticos, ejercicios de educación física y artística, cursos de extensión social, entre otros.

A partir de las décadas de los años 70's y 80's los ejercicios de formación (pasivo-activo) se fusionan, emergiendo la formación integral, que ya no es solo una función social sino una función sistémica que requiere, entre otros asuntos, una educación permanente que garantice el aprendizaje a lo largo de toda la vida, no solo adaptativa sino re – adaptativa (adaptación continua), una formación interdisciplinar, multifuncional, multidimensional y creativa que acuda a formas auto-regulativas del aprendizaje y ante todo a procesos de generación de autonomía por parte de los sujetos. Se requirió una formación interdisciplinaria centrada en el aprendizaje y tres de los mecanismos fueron los currículos integrados, la educación personalizada y la educación abierta y a distancia.

La gestión de impartir instrucción a estudiantes sumisos y receptivos, era menos aventurada y perturbadora que implementar los sistemas de *educación personalizada y los currículos integrados e interdisciplinarios*. Acostumbradas las instituciones a ver salir periódicamente los grupos de egresados, no entendían porque tenerse que afanar con obligaciones adicionales como mantenerlos al día en nuevos conocimientos y capacitaciones para el adecuado servicio a la sociedad (Borrero, 1982, p. 116).

De manera específica en 1970, la conferencia sobre *la interdisciplinarietà, problemas de enseñanza y de investigación en las universidades* organizada por la OCDE en la universidad de Niza, señaló la necesidad de la formación profesional, indicando que la especialización en la ciencia y en el ejercicio de una profesión, no son lo mismo. Mientras de la primera se pide la profundización unidisciplinaria, de la segunda se espera conocimiento y pericia en una zona definida de problemas. Sumado a esto las profundas transformaciones de la estructura ocupacional de los países desarrollados, que han multiplicado los diferentes trabajos profesionales, y con el dinamismo de la ciencia y la tecnología actuales, se ha planteado la conveniencia de una educación dirigida a proporcionar los instrumentos para adaptarse a una ocupación mudable (OCDE, 1975).

Estos nuevos modos de formación requirieron de la interacción de varios saberes entre otros, la neurobiología, la neuropsicología, los enfoques cognitivistas y constructivistas, el problematicismo (la pedagogía del compromiso y de la elección en el plano de lo

contingente), el paradigma de la complejidad, la autopoiesis (producción de sí), las teorías sistémicas y multisistémicas, la cibernética y el relativismo cultural. De acuerdo con Uribe Mallarino (2011) el movimiento a favor de la interdisciplinariedad surge con apoyo de agencias internacionales como la OCDE y la UNESCO, en torno a temas de educación superior y al papel de las ciencias sociales en ella. Cuatro académicos fueron clave en su gestación: Edgar Morin, Basarab Nicolescu, Erich Jantsch y Jean Piaget. Esta nueva dinámica en la comprensión compleja de la realidad (incluida la virtual) y del conocimiento, requirió la entrada en la formación universitaria de discursos de educación abierta y a distancia, aprendizaje y entrenamiento tecnológico (Borrero, 1982, p. 14-15).

- **Segunda tesis. Dimensión del homo ludens y educación complementaria: formación activa para la obediencia y la adaptabilidad**

En este capítulo se afirma como característica propia de la educación superior en el siglo XX, la configuración de un proceso de “formación complementaria” que fue usado a manera de dispositivo de formación socio-cultural; este dispositivo funcionó paralelamente a la educación curricular específica en los saberes y las disciplinas que se enseñaban en la universidad a lo largo del siglo. La formación complementaria, como se mostrará en este capítulo, cumplió además una función ético-política, en tanto, generadora de ejercicios o técnicas de formación del cuerpo de los sujetos y como prácticas de moldeamiento de la conducta, entre otras razones, para el manejo de la conflictividad social¹⁸ a través del deporte y las actividades de juego o recreativas. Se requería la auto-regulación del individuo como un mecanismo alternativo al uso de medidas represivas o de autoritarismo en las universidades, siendo los estados de sitio, una de las más comunes¹⁹.

¹⁸ A lo largo del siglo con picos de aparición las universidades en Colombia experimentaron formas represivas de control de la libertad y de su autonomía por los contextos socio-políticos que vivió el país. Se pueden denominar como formas de control indirecto de proyectos emancipadores sociales y de educación del cuerpo a través de formas de disciplinamiento social en el contexto de la crisis de la democracia liberal que experimentó el país.

¹⁹ Desde la Constitución de 1886 artículo 121, funcionaba básicamente como un régimen de excepción, que declaraba turbado el orden público lo cual dotaba al presidente para defender los derechos de la Nación o reprimir el alzamiento.

Los procesos de formación complementaria, a nuestro parecer, no deben ser vistos de manera secundaria como hasta el momento lo ha planteado la mayoría de historiografía escrita alrededor de lo universitario; por dos razones, la primera porque esta dimensión será transversal a todas las universidades analizadas en esta investigación y en general de las universidades tanto oficiales como privadas del siglo XX y segundo, porque en las universidades oficiales investigadas este “currículo alterno de formación” se concretó en la extensión cultural universitaria desde los años 30’s, el bienestar universitario y en la creación para la universidad nacional de los Institutos de Educación Física (1937-39), de Psicología Aplicada²⁰ IPA (1947) y de Economía (1949) los cuales funcionaban con profesores adscritos a las facultades de derecho y medicina y también con profesores extranjeros, cuya función primordial consistió en la generación de actividades de formación complementarias para los estudiantes de la universidad sin importar la carrera, como por ejemplo, las prácticas de teatro universitario para la creación de “centros de interés” por parte de los estudiantes (Meneses Duarte, 2013 y Molina, 2001), otros cursos cortos optativos que operaban también de manera abierta para la población externa a la universidad, al igual que las visitas de asesoría a los barrios y la publicación de libros y revistas.

La centralidad de este proceso formativo era ya reconocida por Gerardo Molina en 1944, al reconocerlo como un servicio nuevo que complementaba la misión clásica de formar profesionales, investigadores y dirigentes políticos, buscando llegar tanto a estudiantes como a las “masas que no tuvieron el privilegio de llegar a los claustros” (Molina, 2001, p. 98).

²⁰ Antes de 1939 existían los exámenes de revisión, que evaluaban cultura general y literatura entre las décadas de los años 20 y 30; luego a partir de la década del 40 los exámenes introdujeron a través de la pedagogía activa o moderna vía el ILE (Instituto de Enseñanza Libre de España), la psicología y de manera específica la psicotecnia a los exámenes de ingreso de los estudiantes, por lo menos en el caso de la UNAL sede Bogotá mediante la creación de la Sección de Psicotecnia en la Facultad de Medicina (1939) en la rectoría de Agustín Nieto Caballero y luego del Instituto de Psicología (1947) en la rectoría de Luis López de Mesa. La creación de este Instituto potenció la entrada de la psicología del desarrollo y teorías del evolucionismo en la universidad, en relación con la pedagogía moderna a través del ILE y también debido a que la española Mercedes Rodrigo Bellido una de sus fundadoras hizo parte de la Fundación Francisco Giner de los Ríos, fundación que introdujo a España las ideas pedagógicas para su época, de manera particular antes de que comenzará la Guerra Civil Española. También se pueden considerar como parte de la extensión cultural la creación de revistas universitarias, archivo que no será considerado en esta investigación.

Pero sería hasta 1961²¹ cuando este sociólogo que se puede inscribir en la línea socio-cultural liberal de la pedagogía moderna en nuestro país, mostró cómo en el noble propósito de que la universidad se convierta en herramienta del cambio social y económico era preciso pasar de los sistemas memorísticos e intelectuales, a los basados en el trabajo del alumno, en la experimentación y en su vinculación con la vida productiva, siendo en su concepto de suprema importancia el prestar atención especialísima a un capítulo que antes no tenía importancia: el del bienestar universitario “(...) para que esos muchachos puedan dar el rendimiento que se les va a exigir durante el ciclo de estudios, necesitan entre otros asuntos, descansos organizados” (Molina, 2001, p. 114).

Así pues, la formación complementaria, tuvo entre sus objetivos la generación de habilidades y capacidades adaptativas sociales garantizando una formación moral, cultural e integral de los sujetos, procesos que luego se continuaron con la denominada formación centrada en la “recreación cultural” a través de la creación de ASCUN²² en 1957 y la institucionalización de las políticas de bienestar social inter-universitario de los años 70’s²³, que propendían por el desarrollo de capacidades intelectuales-estéticas, físicas-motrices, emotivo-afectivas y ético-sociales.

²¹ La universidad y el desarrollo económico (1961). En: *Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia*, pp. 109-115). También señala la importancia “de que el estudiante universitario pase siquiera dos meses al año como trabajador en una empresa rural o urbana, experiencia que le serviría para insertarse definitivamente en su medio y para adquirir una verdadera orientación ideológica, la cual es inseparable hoy del conocimiento de los problemas económicos y sociales” (p. 115).

²² Ante la crisis política del país, la intervención militar que estaba afrontando la universidad pública en 1957, la zozobra e inestabilidad social, económica y educativa en que se encontraba sumida la nación, destacados directivos universitarios pensaron en la posibilidad de asociarse, para contribuir al restablecimiento del orden democrático y a la defensa de la autonomía universitaria. Se efectuaron una serie de reuniones con los Rectores de las universidades de Antioquia y se preparó la Conferencia Nacional de Rectores y el primer Congreso Nacional de universidades para analizar los siguientes puntos: La misión de la universidad en la formación de la cultura, el civismo y la moral del pueblo Colombiano. La dotación de las universidades con suficientes recursos La creación de un Consejo Nacional Universitario que establezca un patrón de requisitos mínimos para el funcionamiento de universidades y Programas. La integración y Asociación de universidades. <http://www.ascun.org.co/organizacion>

²³ Entre las décadas de los años 60’s y 70’s aparecen en universidades públicas la sección de bienestar social universitario incluida en algunos casos dentro del denominado Medio Universitario o Unidad de Política Social y Bienestar.

De manera global, la emergencia de estas dinámicas de formación propias de la educación complementaria que se dio a través de ejercicios o técnicas de movimiento, del deporte, del juego, de lo activo, del aprendizaje continuo de lo tecnológico, aportaron a la dimensión de formación que en esta investigación se sitúa como la del *homo ludens*. Esta denominación aparece antes y durante la guerra fría debido sobre todo a su aplicación a la estrategia militar, donde se utiliza en la teoría de juegos, desde una mirada social y cultural a través de la generación de modelos e incentivos para llevar a cabo “procesos de decisión y resolución” frente a la tensión, entendida como incertidumbre y azar. La expresión expuesta, entre otros autores, por Huizinga en 1938 señala la importancia del juego en el desarrollo de los humanos como un acto co- sustancial a la cultura humana, determinando el carácter espiritual e irreductible del juego y ubicándolo como su génesis y desarrollo.

Este autor señala además la insuficiencia de las imágenes convencionales del *homo sapiens* (la denominación biológica de la especie humana o el hombre que sabe) y el *homo faber* (el hombre que hace o fabrica), pues sitúa que el “hacer” del hombre es jugar, siendo una ocupación vital y adaptativa que incluye formación espiritual e instintiva, por eso, es un principio activo que alberga un sentido inmaterial: le permite, entre otras cosas, dominar sus pasiones, naturalizar procesos de competición e imitación y crear orden en sí mismo, según Huizinga el juego, crea orden, es orden; lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada, pues el juego exige un orden absoluto.

El ser vivo obedece, cuando juega, a un impulso congénito de imitación, o satisface una necesidad de relajamiento, o *se ejercita para actividades serias que la vida le pedirá más adelante* o, finalmente, le sirve como un ejercicio para adquirir dominio de sí mismo. Otros todavía, buscan su principio en la necesidad congénita de poder algo o de efectuar algo, o también en el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros (Huizinga, 2007, p. 12, cursivas añadidas).

Es de notar que autores de la pedagogía activa desde las primeras décadas del siglo XX, ya habían identificado la importancia del juego, del control del instinto y del desarrollo de la intuición a través de las actividades lúdicas y ejercitantes en el desarrollo intelectual,

motriz, adaptativo²⁴ y por imitación de los individuos, gracias al vínculo utilitarista de éstos con la naturaleza²⁵; además señalaban como el aprendizaje activo, mantiene y acrecienta el potencial vital y espiritual de un trabajo productivo mediante estímulos; entre los pedagogos activos que señalan esta serie de relaciones se encuentran: Ferrière, Kerschensteiner, Freinet y Decroly.

- **Tercera tesis. Ética pragmática y neoliberalización en la educación superior.**

Este capítulo propone una mirada extensiva de los proyectos formativos adaptativo y ex-aptativo enfatizando en las relaciones entre: a) los procesos de modernización-dependencia y la formación adaptativa y b) el proyecto de constitución de sujetos que requirió la racionalidad neoliberal con la formación ex –aptativa de la educación superior; para ello, se sitúan tres asuntos: 1) la relación entre formación ex –aptativa, labor y trabajo; 2) la asociación entre vida activa y la ocupación continua como generadoras de formas de esclavitud, obediencia y domesticación contemporáneas y 3) la naturalización de una ética pragmática que implica la hegemonía de lo activo y prácticas como las de la formación continua.

Además, se desarrolla la noción de prácticas de neoliberalización²⁶, con el fin de señalar las primeras “huellas” de entrada de la racionalidad neoliberal en la universidad entre las décadas de los años 70’s y 80’s; para ello, se abordan: 1) la relación entre las prácticas de

²⁴ El juego lleva al individuo a suplir la función de la curiosidad y de la imitación por medio de los ensayos y de las equivocaciones” (Decroly, 1934, p. 15).

²⁵ Varios autores ha señalado esta relación decrolyana, entre otros: Pabón Patiño. Morelia. La escuela activa como antecedente de la educación ambiental.

²⁶ Esta noción se usó en el capítulo introductorio para señalar como en las décadas de los años 70’s y 80’s comienzan a aparecer las primeras prácticas del proyecto neoliberal a nivel de la educación superior en el país, por ello se asocia con lo que esta investigación posiciona como formación ex –aptativa. Entre otros procesos, se caracteriza por: una dinámica de reorientación generada por las tendencias neoliberales en los modelos de formación, una centralidad en la responsabilidad que debe asumir el sujeto, lo que se conoce hoy como corresponsabilidad ética, una combinación sinérgica entre trabajo y labor, es decir, con la vida misma. Los sujetos ya no solo trabajarán en espacios de exterioridad de su vida sino que dependiendo del proyecto formativo, harán en unos casos de su trabajo su forma de vida, o en otros, de su vida una forma de trabajo (modelo iluminatti y masificante).

neoliberalización educativa y el desarrollo capitalista periférico, como legitimadoras de dinámicas de dependencia y colonialidad en las relaciones sociales y 2) la correspondencia entre el desarrollo capitalista periférico, la tecnologización y la internacionalización de la educación superior.

En este capítulo se muestra el funcionamiento de una *ética pragmática* en la educación superior del país; la cual asumió como fines de formación, el moldeamiento de la conducta de los sujetos, la modulación de su comportamiento vía control de la protesta social, la formación de los sujetos para la adaptabilidad y flexibilidad frente al cambio social e introdujo, de la mano con la pedagogía moderna, la centralidad en el sujeto y en su libertad de aprendizaje. Siguiendo a Sloterdijk (2012) se plantean la existencia de dos niveles en la configuración de dicha *ética pragmática*, que se pueden leer en el ámbito universitario.

El primer nivel se asocia con lo corporal, que no pasa solo por un nivel de ejercitación física o de adiestramiento sino por la generación de una actitud psíquica “que proporcione el fundamento para todo el aprendizaje ulterior, una forzada tranquilidad de ánimo que promueva la transformación de costumbres” (p. 94). La configuración de este primer nivel de la ética pragmática a nivel universitario se muestra con la constitución de la dimensión formativa del homo ludens, y los aspectos de ejercitación activa relacionados con el deporte, la educación física, el rendimiento, el disciplinamiento individual y social, que se leyeron en clave de las psico y las socio- antropotécnicas; entendidas como un tipo de ejercicios que buscaron afectar la formación de los individuos, generando moldeamiento de conductas tanto a nivel corporal (para mantenerse en forma) como psicológico (para crear la disposición psíquica para el cambio y los aprendizajes ulteriores).

El segundo nivel de configuración de la ética pragmática, se relaciona con lo artístico; de acuerdo con este filósofo alemán, toda actividad artística trae consigo una segunda serie de ejercicios para equiparar a un des-entrenamiento de su aptitud y capacidad, así mientras la actividad física se funda en un conjunto de ejercicios para mantenerse en forma, la actividad artística puede equipararse a un des-entrenamiento de sus aptitudes y capacidades, para ser aplicadas en otros escenarios y condiciones. Ambas se constituyen en ejercicios para ser aplicados durante su vida a partir del moldeamiento de la conducta de los individuos.

De otra parte, se señala en este capítulo que el desarrollo de esta *ética pragmática* sobre la vida facilitó la adaptación a las prácticas de neoliberalización económica cultural y educativa, que se dieron en los países latinoamericanos, incluido Colombia, luego de las décadas de los años 70's-80's, con un pico de entronización a partir del Consenso de Washington CW en 1989.

1. Dimensiones formativas de la educación superior y antropotécnicas

1.1 La universidad y la relación de sus dimensiones formativas con la racionalidad neoliberal: *homo ludens*, *animal laborans* y *homo aeconomicus*

A continuación se esbozará un análisis que señala algunas relaciones entre las dimensiones formativas (*homo ludens*, *animal laborans* y *homo aeconomicus*) con la entrada de la racionalidad neoliberal en la educación superior; posicionando, de manera específica los efectos de la configuración del *homo ludens* como eje articulador de las otras dos.

Esta investigación asume la racionalidad neoliberal como fase actual del sistema-mundo capitalista y considera que su entrada en la universidad colombiana se dio durante las décadas de los años 70's y 80's²⁷ a través de las primeras prácticas de neoliberalización educativa²⁸, entre otras: modernización de los mercados formativos y creación de mecanismos de competencia, modernización de los modos investigación, modernización de la cultura, la ciencia y la tecnología para el desarrollo y tecnologización de las formas de aprendizaje; estas prácticas de neoliberalización requirieron la naturalización de la ocupación constante tanto en la vida como en el trabajo.

Es necesario entender el neoliberalismo, siguiendo a Brown (2015)²⁹ no únicamente como política económica, sino como el fenómeno más amplio de una racionalidad que

²⁷ En esta investigación se asume que entre las décadas de los años 70's y 80's comienzan a aparecer las primeras prácticas de neoliberalización. La dinámica de reorientación generada por las tendencias neoliberales en los modelos de formación, centran la responsabilidad en el sujeto, combinando sinérgicamente el trabajo con la labor, es decir, con la vida misma. Los sujetos ya no solo trabajarán en espacios de exterioridad de su vida sino que dependiendo del proyecto formativo, harán en unos casos de su trabajo su forma de vida, o en otros, de su vida una forma de trabajo.

²⁸ Existirían distintos tipos de prácticas de liberalización, políticas, financieras, de comercio (Consenso de Washington (1990)) y las educativas, por ejemplo, la liberalización del comercio según el PNUD requiere entre otras medidas: i) la capacidad de oferta a nivel sistémico; ii) la concentración del poder de mercado que es, a un tiempo, resultado de la competencia mundial y una amenaza para esa competencia; y iii) la consiguiente necesidad de fortalecer la aplicación de los principios de la competencia (2002). Según el PNUD, es distinto hablar de liberalización que de privatización.

²⁹ Quien señala, que en los mecanismos contemporáneos de perfeccionamiento de las prácticas de neoliberalización de lo educativo, aunque existen unas implicaciones claramente económicas, quizás sean las

gobierna, genera y legitima las desigualdades extremas de las condiciones de vida y riqueza; que produce, además, una intimidad sin precedentes entre Estados y capital (especialmente capital financiero) y así permite la dominación de la vida política por el capital. El neoliberalismo usa su racionalidad de gobierno y las técnicas de mercado, como señala Brown (2015) para “arrojar” las personas como capital humano que constantemente debe tender a su propio valor presente y futuro, por ejemplo, mediante formas de auto-capitalización a través de las prácticas de formación permanente y continua; lo anterior, implica que no sería solo producción de trabajo (productos), sino siguiendo a Hannah Arendt, la producción de labor a través de la ocupación constante de la vida y la imbricación entre vida y trabajo.

Las prácticas de neoliberalización mencionadas se centran en dos funciones formativas promovidas por el neoliberalismo del sistema-mundo capitalista³⁰: la colonización del espíritu y las prácticas de disciplinamiento social, pues la racionalidad neoliberal requiere tanto de la naturalización de la ocupación constante y voluntaria de la vida como del trabajo en sí mismo. La *función de colonización del espíritu* se relaciona con procesos de formación existencial de los sujetos que involucra la educabilidad de la voluntad y el fomento de la obediencia subjetiva a través del gobierno de las almas y los espíritus y la naturalización de una *ética pragmática* de los sujetos (Sloterdijk, 2012) basada en naturalizar la ejercitación continua de su “espíritu”.

implicaciones ético-políticas y en relación con la democracia, las que no se pueden perder de vista. Es decir, se requiere una mirada tanto a las ramificaciones económicas como políticas del neoliberalismo en tanto racionalidad de gobierno de la vida. Booked #3: What Exactly Is Neoliberalism? Timothy Shenk April 2, 2015. <https://www.dissentmagazine.org/blog/booked-3-what-exactly-is-neoliberalism-wendy-brown-undoing-the-demos>

³⁰ El sistema-mundo luego de la última posguerra experimentó cambios importantes en el orden económico, social y político. El Estado se convirtió en el centro de gravedad político que permitió re-articular las relaciones internacionales y al interior de cada país, de ahí nace el sistema de Naciones Unidas y los nuevos formatos de regulación pública que asume el Estado. Nadie pensaba en que el Estado no debía intervenir en la economía, sino que el debate estaba signado por las formas y la intensidad por las cuales debería intervenir (Dávalos, 2008). De acuerdo con este autor, la academia norteamericana creó la teoría del desarrollo para generar marcos de intervención en la periferia del sistema-mundo capitalista. Es en esa coyuntura cuando se generan las nociones teleológicas del desarrollo y la modernidad se asume como modernización, es decir, como una tarea imprescindible en virtud de la cual los marcos civilizatorios de la modernidad se convierten en mecanismos específicos de direccionamiento económico bajo la tutela de los Estados que intervienen activamente utilizando las políticas de demanda (fiscal y monetaria).

El proyecto de formación de los sujetos en el neoliberalismo potencializa esta función de colonización del espíritu, pues permite asumir la ética del trabajo como una ética de la vida. De allí que se sostenga que el espíritu de la racionalidad neoliberal es también una forma contemporánea de colonización de la vida, que pretende la capitalización de la vida individual (Laval, 2013, p. 202), la dilución de los vínculos sociales y la acción del libre intercambio sobre los espíritus (p. 112-113). Consiste en prácticas de experimentación consigo mismos que fomenten la experimentación cultural e intelectual, las capacidades de agenciamiento de procesos de movilidad educativa nacional e internacional, las prácticas de naturalización de la lógica neoliberal de la flexibilidad a través de la libre elección de los sujetos de las mallas curriculares, de sus prácticas de formación continua, la naturalización de la necesidad de la multifuncionalidad formativa, entre otros asuntos.

Además con la racionalidad neoliberal se asiste a una generalización de *prácticas de disciplinamiento social* (Laval, 2013) funcionales a la ética de mercado³¹. El neoliberalismo asume según Harvey (2007) que la mejor forma de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad fuerte, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es el de crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de esas prácticas, así entre otros asuntos, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), la intervención estatal debe ser mínima, más no inexistente.

Esta función de *producción de disciplinamiento social* en lo universitario, se relaciona con las prácticas de disciplinarización de los sujetos, el manejo de su libertad (restringida a la capacidad de libre-elección y el uso de su tiempo de ocio), una formación para la competitividad y formación en competencias (Laval, 2013) enfocada hacia la productividad,

³¹ El neoliberalismo valora el intercambio del mercado como una “ética en sí misma, capaz de actuar como un guía para toda la acción humana y sustituir todas las creencias éticas anteriormente mantenidas, enfatizado el valor de las relaciones contractuales que se establecen en el mercado”. En: Harvey, D. (2007). *Breve Historia del neoliberalismo*. España, Ediciones Akal. p. 7-8.

la naturalización de la educación como mercancía y la comprensión de la universidad bajo la forma-empresa. En Colombia será inicialmente el decreto-ley 080 de 1980 el que opera creando mercados educativos de competitividad, a través de la creación de las modalidades que integran el Sistema de Educación Superior (técnica, tecnológica y universitaria) y también incide en la creación de oferta educativa de acuerdo a la demanda del mercado. Además de la creación de mercados competitivos genera prácticas de apropiación y uso social de lo tecnológico a través de las modalidades de formación a distancia (semi-presencial y virtual). En realidad éstos serán los primeros pasos que se reafirmarían en la dualidad planteada por la constitución del 91 al declarar la educación un derecho y un servicio simultáneamente.

Además del asunto de la ética está el de la producción, Morin (1996) compara los procesos de *auto-producción* y *auto-organización* de los sujetos como cuando se da una organización de una empresa que se sitúa en un mercado. Limitarse a una visión hetero-productiva de la empresa será insuficiente, porque produciendo cosas y servicios, la empresa, al mismo tiempo se auto-produce. Esto quiere decir que produce todos los elementos necesarios para su propia supervivencia y su propia organización. Organizando la producción de objetos y de servicios, la empresa se auto-organiza, se auto-mantiene, si es necesaria se auto-repara y si las cosas van bien se auto-desarrolla desarrollando su producción.

Así que produciendo productos independientes del productor, se desarrolla un proceso en el que el producto se produce a sí mismo. Por una parte, su auto-producción es necesaria para la producción de objetos, por otra parte, la producción de objetos es necesaria para su propia auto-producción. La complejidad aparece en ese enunciado: se producen cosas y se auto-produce al mismo tiempo; el productor mismo es su propio producto³² (Morin; 1996, p. 122).

Las prácticas de neoliberalización para el caso de la educación superior, potenciaron la entronización de la racionalidad neoliberal naturalizando el moldeamiento de conductas de

³² El enunciado de la auto-producción tiene tres ángulos de mirada: la causalidad lineal, la causalidad circular retroactiva y la causalidad recursiva. La primera, si al aplicar un proceso de transformación se produce tal objeto de consumo; la segunda, que se relaciona con la necesidad de regulación, pues debe llevar a cabo su producción en función de necesidades exteriores, de su fuerza de trabajo y de capacidades energéticas internas, relación con la cibernética y la tercera, en donde el producto es productor de aquello que lo produce (Morin; 1996: p. 123).

mercado financieras³³ por parte de los individuos, entre otras, la cuestión del auto-financiamiento y endeudamiento constantes, pero no se quedarían allí únicamente; estas prácticas se relacionan tanto con los mecanismos generadores de “riqueza” de manera directa a través de la liberalización de los mercados formativos, la creación de mecanismos de competencia, la tecnologización y la acreditación de las modalidades formativas; como con aquellos mecanismos que potencian la productividad de manera indirecta –aprendizaje continuo o ejercitación constante–, mediante la neoliberalización de la cultura y de las libertades individuales –con la creación de necesidades individuales y la restricción del ejercicio de la libertad de los sujetos al asunto de la elección– como efectos visibles en la dominación política por el capital.

Estas prácticas de neoliberalización requirieron, además, de las funciones de disciplinamiento social y colonización del espíritu que comenzaron a operar a nivel social luego de los años 90’s, propias del afianzamiento de la racionalidad neoliberal en la educación superior del país; de tres dimensiones formativas de los sujetos, características de la universidad a lo largo del siglo XX: *homo ludens*, *animal laborans* y *homo aeconomicus*.

La dimensión del *homo ludens* planteada por Huizinga (2007) y que será desarrollada a profundidad en esta tesis, se constituyó a través de dos funciones aportadas por el juego en la formación de los sujetos: la psico-biológica y la socio-cultural. Las funciones del juego y los ejercicios formativos propios de una formación complementaria (extensión social y bienestar universitario) se centraron en tres objetivos de aprendizaje: una formación adaptativa y moralizante a través de la ejercitación de su cuerpo; una formación activa y modulativa de la conducta para la (auto) obediencia y una formación adaptativa psico-social para el control de la conflictividad social.

³³ Por otra parte, Brown (2015) señala como con el neoliberalismo se alienta la financiarización, la forma de mercantilización en juego no siempre refiere a productos o materias primas, y mucho menos su intercambio. Hoy en día, actores del mercado, desde particulares a empresas, universidades de los Estados, restaurantes revistas — más a menudo se ocupan de su valor especulativo determinado, sus calificaciones y clasificaciones que la forma de valor futuro, que con la ganancia inmediata. Todos tienen la tarea de valorización presente y futura a través de inversiones por cuenta propia que a su vez atraen a los inversores. Conducta de mercado financiera implica aumento o mantenimiento de calificaciones, ya sea a través de blog hits, retweets, estrellas de Yelp, rankings universitarios o calificaciones de bonos de Moody's.

Esta dimensión aportó como elementos en la formación contemporánea de los sujetos, entre otros: el desarrollo de la voluntad, la asociación al éxito y la competición, la habilidad de imitación, la apertura hacia lo nuevo, la adaptabilidad hacia el cambio y la ocupación del tiempo libre de una manera disciplinada a través de las actividades lúdicas, el juego recreativo y los deportes; sin embargo, por sí sola, la dimensión del *homo ludens* resulta insuficiente al explicar el vínculo de estos elementos con los modelos de formación para el trabajo y de formación para la labor propios de este nivel formativo durante el siglo XX. Esta dimensión que es la central de la investigación se profundizará en el capítulo tres.

La segunda dimensión formativa que estuvo en juego a lo largo del siglo XX, fue la del *animal laborans*, relacionada con el aprender a estar ocupados por “voluntad propia”; la ocupación requiere del *homo ludens*, porque es volitiva, activa y produce satisfacción, pero va más allá, dado que tanto trabajo como ocupación, precisan de lo activo, sin embargo, se podría decir que “yo me ocupo libremente” y “trabajo por necesidad”. La ocupación del *animal laborans*, es una acción voluntaria que busca hacer al esfuerzo gozoso, a diferencia del trabajo donde el “esfuerzo cuesta”; por ello, se relaciona con la noción de interés, que es a su vez, una donación del *homo ludens*. Entender lo anterior, permite explicar fenómenos contemporáneos como el de la formación continua o educación a lo largo de toda la vida y la producción de la vida de los individuos que se da a través de la relación labor-trabajo-vida, en tanto formas de una “esclavitud elegida” que requieren analizar la noción de ocupación *in extenso*.

En nuestro concepto, la ocupación es una forma de colonización de la vida que implica una aparente economía del menor esfuerzo; precisamente desde la dimensión del animal laborans, se da la constitución de los modelos de formación que caracterizarían los procesos de formación a lo largo del siglo XX: el illuminati o elitista y el masificante.

El modelo de formación illuminati³⁴ se consolida como un proyecto elitista a lo largo del siglo XX, porque conserva la lógica de la perfectibilidad, del ser mejor, de lo superior

³⁴ Contemporáneamente se podría denominar: “Trabaje para usted y obedézcase a sí mismo dentro de la lógica de libre cambio del mercado”. De acuerdo con Sloterdijk (2013) las culturas ascéticas, son aquellas que conocen la diferencia directriz o diferencia guía de lo perfecto vs lo imperfecto las culturas religiosas la de lo sagrado vs

para “superar los malos hábitos con la iluminación de los espíritus superiores”. En nuestro concepto, esta modelación illuminati de la vida (formación de los más aptos, de los que más saben) opera a lo largo de todo el siglo, pero se re-organiza en tres variantes que potencian la acumulación de capital cognitivo y social, con las prácticas de neo-liberalización de la educación en los años 80’s, acentuando su relación con formas de neo-darwinismo social que fomentan la competitividad en tanto modo de vida. La competición es una ley de la naturaleza, los más aptos y los mejores sobreviven (Laval, 2013, p. 47). Las tres variantes mencionadas son:

a) El modelo formativo de la educación a lo largo de toda la vida (auto-formación y auto-endeudamiento) los emprendedores e innovadores independientes. Este proyecto mimetiza totalmente la relación labor y trabajo. En esta variante del modelo illuminati, se da una relación entre educación a lo largo de toda la vida y los exámenes de auto-valoración (éxito - fracaso). Siguiendo a Molina (2001) se trataría de una formación para investigar continuamente.

b) El modelo formativo del trabajador asalariado que se capacita continuamente in situ, que lo naturaliza como parte de su proyecto de vida laboral o de la auto-modelación para imbricar la vida en relación con el trabajo. Asume de manera intermedia la relación labor-trabajo y se relaciona con la formación profesional tradicional (Molina, 2001).

c) El modelo formativo para el gobierno social (formación que se mantiene a lo largo del siglo). Se centra principalmente en el asunto de la productividad del poder de la labor. Se considera la labor más elitista dentro de las tres variantes, se orienta hacia la formación de los líderes en política y economía.

Además se considera que con la entrada de la racionalidad neoliberal en la educación superior se profundiza la psicologización de las relaciones sociales y se re-antropologiza el trabajo. El lema: como no puedo cambiar el mundo, me cambio a mí mismo. Me habitué y me adapto. Este modelo elitista involucra además de la competitividad, la formación para la

lo profano, las militares la de lo valiente vs cobarde; las cognitivas la de saber vs ignorancia y las sapienciales la de iluminación vs ceguera (p. 28-29).

obediencia a sí mismos, la disciplinarización de la mente y el cuerpo, el fomento de la tolerancia y la adaptabilidad social continua, la ejercitación y el autocuidado del cuerpo, la metodización del tiempo libre y el ocio, y por supuesto, la flexibilidad para afrontar las crisis y los movimientos externos. En pocas palabras el proyecto illuminati posiciona la vida en función del trabajo: yo vivo para trabajar, para laborar. Existe un grado de diferenciación variable y decreciente entre el ámbito público y privado de los sujetos en relación con su trabajo.

Entre los años 70's y 80's, además se produce un resquebrajamiento de las protecciones del Estado a la clase media, lo que se conoce como un socavamiento de los valores de la clase media³⁵, en dos sentidos: primero, endeudamiento masivo que sostiene expectativas de consumo, -hipoteca, deudas de tarjetas, créditos al consumo-, la vida endeudada o en deuda constante como una forma de dominación política ¿libre elección? es una manera de decidir sobre tu vida y el control social del estado; y segundo, produce un aumento de la desigualdad social. Las elecciones se convierten en formas de vida. Además las elecciones de este proyecto traen consigo el asunto de la acumulación constante, se potencia la generación de un ego no por el dinero en sí mismo, sino por la necesidad de acumular constantemente.

El illuminati no acumula directamente dinero, sino endeudamiento constante en función de sus preferencias formativas constantes, acumula ego y capacidad de acumularlo a lo largo de la vida, asume su vida en términos de una capitalización constante. Este asunto de la acumulación es también evidente en el modelo masificante, pero en términos generales se trata de una acumulación-gasto en simultáneo en ambos modelos, así haces dinero pero no lo acumulas, lo gastas en simultáneo asumiendo la vida crediticia y el endeudamiento en los procesos de formación. De allí que esta característica del modelo neoliberal genere una producción continua de subjetividades que deriva a distintos sitios: acumulación de ego, de

³⁵ La crisis de hegemonía del proyecto de clase media en Estados Unidos y en Europa, en donde se conoce como el New Deal (alianza clases profesionales e industriales), donde las constantes de bienestar se dan vía financiarización de los actos familiares, la deuda estudiantil genera bancarrotas familiares por no pago y mantener esas constantes de bienestar requiere un esfuerzo de pago y varios trabajos para mantener el nivel y el status.

dinero, de éxito; endeudamiento espiritual y monetario; competitividad: éxito vs fracaso individual.

Por su parte, el modelo masificante se fundamenta en un tipo de formación práctica que enfatiza la búsqueda de lo útil o la formación en competencias para adquirir destrezas y capacidades. Prioriza el ¿Qué hacer? Sobre el ¿Cómo hacerlo? Y se empalma con los procesos de diversificación educativa y expansión de la matrícula universitaria. Este tipo de proyecto conllevó un mayor desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje mediado por la tecnología. Las universidades abiertas y a distancia, primero en lógicas semi-presenciales y luego la educación en modalidad virtual con el advenimiento del discurso de las TIC's muestran esto con claridad. La formación masificante se asocia con el desarrollo de competitividad entre modalidades: formación intermedia profesional, formación tecnológica, formación universitaria y formación avanzada o de postgrado, un aumento de la formación privada y cambios en los procesos de “democratización universitaria”.

Este modelo masificante se asocia con la llegada de la educación permanente e integrada a la universidad aspecto señalado por Borrero (1982) que se constituye, en otra de las vías de entrada de la formación para el trabajo, además de la diversificación de la oferta universitaria (por la división del trabajo y la división del conocimiento, entre otros aspectos). Se relaciona con las nuevas modalidades de formación del decreto 080 de 1980 y la creación con la Ley 30 de 1992 del Sistema de Educación Superior, dentro de las cuales la universidad pasa a ser un sub-tipo, adquiriendo una nueva forma para entrar dentro del engranaje de este modelo masificante. Este proyecto ubica el trabajo en función de la vida: “yo trabajo para vivir”. Invierte la lógica del proyecto illuminati, existiendo un grado de diferenciación más claro entre el ámbito público y privado de los sujetos en relación con su trabajo.

De los dos proyectos formativos mencionados, será el illuminati, el que ubica la vida en función del trabajo; la vida se convierte en la potencia del trabajo mismo Arendt (2014), siendo así la vida un objeto de consumo. Este modelo de formación posiciona con más fuerza el asunto de la productividad como el poder de la labor (es decir de la vida misma) permite, que el sujeto se produzca así mismo desde la lógica del mercado; el proyecto masificante, por su parte, posiciona el trabajo en función de la vida o como diría Marx trabaja para sobre

“vivir”, ubica la productividad como el poder del trabajo y se puede asociar con mayor claridad a la forma de trabajo asalariado clásico expuesto por Marx³⁶, donde la actividad vital del individuo es su fuerza de trabajo de acción.

A continuación se presentan de manera metodológica los elementos que se consideran involucrados en la constitución de la dimensión del *animal laborans*; para ello, se señala la relación existente entre la educación y el trabajo como escenarios de experimentación de la modernidad (Sloterdijk, 2012), la formación para la labor y para el trabajo y los modelos de formación illuminati y masificante. La categoría metodológica vinculante son las tensiones verticales que atraviesan los tipos y modelos de formación y se relacionan con los cambios en las valoraciones de la vida, lo social y la ética.

³⁶ Marx expuso esta relación vida-trabajo, entre otros textos, en: Marx, C. (1849). *Trabajo asalariado y capital*. Introducción de Engels, en 1891. Primera Edición: "Neue Rheinische Zeitung. Organ der Demokratie" (Nueva Gaceta del Rin. Órgano de la Democracia), del 5, 6, 7, 8 y 11 de abril de 1849 y en folleto aparte, bajo la redacción y con un prefacio de F. Engels, en Berlín, en 1891. Biblioteca Virtual Espartaco. Esta Edición: Marxists Internet Archive, 2000.

Cuadro 1. Dimensión formativa del animal laborans

<p>Tensiones verticales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El viraje en la forma de valoración de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal. • La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la visión sistémica y el pensamiento complejo que sustentaron epistémicamente un proyecto formativo distinto. • La nueva función de la ética: hacia una ética de mercado o la conquista de lo improbable. 	
<p>Escenarios de experimentación de la modernidad</p>	<p>Tipos de formación (Condición humana y vida activa)</p>	<p>Modelos de formación</p>
<p>EDUCACIÓN</p>	<p>PROCESOS</p> <p>Formación para la labor (ocupación de la vida)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modificación intrínseca y producción de la vida. La condición humana de la labor es la vida misma (Arendt, 2014, p. 35). • Orientación hacia la perfectibilidad (lo superior, lo mejor). • Productividad del poder de la labor e interminabilidad del proceso. • Nueva división del trabajo (inmaterial, material). Distinción entre labor productiva/labor improductiva. Solo se producen objetos de manera incidental. • Forma de colonización de la vida que implica una aparente economía del menor esfuerzo. 	<p>Modelo illuminati</p> <ul style="list-style-type: none"> • La vida como trabajo y como objeto de consumo: yo me ocupo “libremente”. • Formación para la competitividad por elección. • Modelos de vida americano y europeo. • Esclavitud y servidumbre por elección, por voluntad propia. • Acumulación (ego, éxito, dinero) y gasto constantes. • Acciones voluntarias que buscan hacer al esfuerzo gozoso, a diferencia del trabajo donde el “esfuerzo cuesta”; por ello, se relaciona con la noción de interés, que es a su vez, una donación del <i>homo ludens</i>.
<p>TRABAJO</p>	<p>PRODUCTOS</p> <p>Formación para el trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • El trabajo es la actividad que comprende a lo no natural. La condición humana del trabajo es la mundanidad. (Arendt, 2014, p. 35). • Diversificación profesional y laboral en función de la división del trabajo (técnicos, tecnólogos, profesionales). • La productividad del trabajo, producción constante de nuevos objetos materiales. 	<p>Modelo masificante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educación permanente y formación para el trabajo. • Esclavitud y servidumbre por necesidad: “yo trabajo por necesidad”. • Acumulación de lo material.

La tercera dimensión es la del *homo aeconomicus*, la cual además de requerir de la economización del uso del tiempo, al igual, que la colonización del espíritu y de los cuerpos, como capacidades y habilidades que el sujeto debe naturalizar en la vida misma, será la dimensión formativa más funcional a la lógica de mercado. Las dimensiones aportadas por el *homo ludens* y el *animal laborans* complementan y potencian la existencia de las prácticas formativas en torno al *homo aeconomicus*. La primera, a través del desarrollo de la voluntad,

la asociación al éxito y la competición (ganar o perder), el perfeccionamiento del espíritu y la ocupación ordenada del tiempo libre (cuerpo y mente) a través del juego y lo lúdico; la segunda, mediante el aprender a estar ocupados en la vida por elección voluntaria, el formarse y capacitarse continuamente, la producción de los individuos a través de la relación labor-trabajo-vida como formas de una esclavitud por deseo/necesidad.

Ambas dimensiones complementan y potencian la existencia de las prácticas formativas en torno al *homo aeconomicus*, agenciadas por las prácticas de neo-liberalización de la educación superior que promueven la internacionalización de la universidad, la planificación económica y administrativa, la financiación de programas y la auto-financiación de individuos; además potencian el moldeamiento de conductas de mercado financieras y la comparación con mediciones estandarizadas nacionales en función de las internacionales.

Bauman (2005) define el *homo aeconomicus* como aquel actor solitario, auto-referente y solo preocupado por sí mismo que busca el trato más ventajoso y se guía por sus elecciones racionales, atento a no ser presa de ninguna emoción que conspire con sus ganancias monetarias y en cuyo mundo vital pululan otros personajes que lo único que comparten son esas virtudes “el *homo aeconomicus* y el *homo consumens* son hombres y mujeres sin ataduras sociales. Son los miembros ideales de la economía de mercado y hacen las delicias de los guardianes del PBI, también sin ficciones” (pp. 96-97). Se trata de la racionalidad y búsqueda del propio interés individual, por ello el *homo aeconomicus* encaja fácilmente en dichas prácticas de neoliberalización.

El siguiente cuadro muestra la relación metodológica entre los ejes de los procesos de modernización de la educación y las prácticas de neo-liberalización de la educación superior (específicas para Colombia) incluyendo además la variable metodológica de tensiones verticales (función de lo social, función de la ética pragmática o de mercado y viraje en la forma de valoración de la vida). Las tensiones verticales transversalizan las prácticas de neo-liberalización educativas, dado que cada una de las prácticas afecta y es afectada por éstas (lo social, la ética, la vida de los sujetos).

Cuadro 2. Dimensión formativa del homo aeconomicus

Tensiones verticales		<ul style="list-style-type: none"> • El viraje en la forma de valoración de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal. • La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la visión sistémica y el pensamiento complejo que sustentaron epistémicamente un proyecto formativo distinto. • La nueva función de la ética: hacia una ética de mercado o la conquista de lo improbable.
Proyecto ético-formativo del neoliberalismo	Ejes de la dinámica de modernización de la educación superior en América Latina	Prácticas de neoliberalización de la educación superior en Colombia
COLONIZACIÓN DEL ESPÍRITU Y PRODUCCIÓN DE DISCIPLINAMIENTO SOCIAL	<i>Modernización de los mercados formativos y creación de mecanismos de competencia. (Internacionalización - movilidad).</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Descentralización y desconcentración educativa. • Planificación educativa y mejoramiento cualitativo de la educación • Formación para el trabajo: diversificación institucional y profesional • Expansión y diversificación de la educación superior. • Internacionalización y servicio para la competitividad. <p>Parra Sandoval (1985) sitúa que se da una expansión de la educación superior de 1940 a 1970 y simultáneamente se da un proceso de diferenciación educativa (p. 86 y ss) “como una forma de división del trabajo dentro de las áreas académicas de la universidad, como fenómeno correspondiente a la división del trabajo que se lleva a cabo en el sector productivo de la sociedad” (p. 91). Se asocia a tres aspectos: diferenciación cualitativa, cuantitativa y de jerarquización interna.</p>
	<i>Modernización de la cultura, la ciencia y la tecnología para el desarrollo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Giro hacia la investigación científica aplicada en ciencia y tecnología, incidencia de las políticas de la OCDE, la OREALC y la CRESAL. Décadas 70-80’s. • Emergencia de la noción de visión ampliada de la educación, a partir de la década de los 90’s, noción que no solo se limita de acuerdo con la UNESCO a los cambios curriculares, sino que debe incluir repensar criterios de administración, gestión y control, concertación de acciones, financiamiento y alianzas.
	<i>Modernización y tecnologización de las formas de aprendizaje</i> La racionalidad neoliberal requirió tecnologías de creación de la información y capacidad de almacenar, transferir, analizar y utilizar enormes bases de datos para guiar la toma de decisiones en el mercado global (Harvey, 2007, p. 8).	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditación y aseguramiento de la calidad • Educación superior abierta y a distancia. • Apropiación social del conocimiento, democratización y virtualidad. • El PMTE y la transferencia de tecnología educativa. • La democratización del acceso al conocimiento, a la información, al aprendizaje.
	<i>Modernización de las libertades democráticas individuales.</i> Diversificación de los estilos de vida, experimentación cultural e intelectual. Suposición de que las libertades individuales se garantizan mediante la libertad de mercado y de comercio es un rasgo cardinal del pensamiento neoliberal. (Harvey, 2007, p. 13).	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad de aprendizaje: Institucionalización y aprendizaje significativo. • La centralidad del sujeto (estudiante y maestro), tanto en sus procesos cognitivos de aprendizaje como en el proceso de corresponsabilidad social de su formación. • El aprendizaje en el ejercicio de libertad, centrado en la posibilidad de ‘elección’ (tipo de perfil de desempeño, elección formativa a través de currículum flexibles, elección formativa interdisciplinar) lo cual implica una variante respecto a la comprensión de libertad en la perspectiva de derecho. • Libertad de aprendizaje va a ligarse a la perspectiva de aleatoriedad del mercado y en función de entender la educación como un servicio. • La centralidad del aprendizaje significativo y creativo. • Corresponsabilidad y responsabilidad social universitaria. Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y de su bienestar (Harvey, 2007, p. 75).

En conjunto las tres dimensiones formativas (*homo ludens*, *animal laborans* y *homo aeconomicus*) dan cuenta de los múltiples intereses en juego en las prácticas de formación de sujetos en la educación superior en Colombia durante el siglo XX a través de la formación complementaria, una educación orientada a la modulación de la conducta y los cuerpos de los individuos a los modelos socio-culturales, políticos y económicos y a generar su adaptabilidad frente al cambio y a las continuas crisis sociales generadas por los mismos. Una educación superior adaptativa que formó la conducta y el comportamiento de los individuos para la obediencia (Zuleta, 1988), para la tolerancia y el manejo de la conflictividad social (Brown, 2015) a través de funciones de formación (disciplinamiento social y colonización del espíritu) y de modelos de formación para el trabajo y la labor-ocupación constante (*illuminati* - masificante).

Sin embargo, a nuestro parecer, no es posible entender la dinámica a través de la cual éstas tres dimensiones, en especial la del *homo ludens*, posibilitaron el desarrollo de una ética pragmática, por parte de los individuos, que facilitó asimilar y naturalizar las prácticas de neoliberalización educativa de la educación superior en Colombia, sino se analiza la educación como coadyuvante del modo de desarrollo capitalista³⁷ periférico característico del modelo de desarrollo latinoamericano, en clave de dos asuntos centrales de las nuevas relaciones de dominación: la dependencia y la colonialidad. Es necesario, entonces, analizar cómo funcionaron la colonialidad y la dependencia en la educación superior en el país durante el siglo XX, en función de la apropiación de modelos europeos y norteamericanos en los procesos de un tipo de formación que se puede denominar “complementaria” a nivel universitario. Estos asuntos serán analizados a lo largo de la investigación.

En último término se busca aportar a la amplia variedad de estudios socio-económicos y educativos ya existentes sobre la educación superior en el país, mostrando como los procesos formativos “complementarios” a nivel universitario, se orientaron hacia la configuración de una ética pragmática de la vida, apoyada en tres asuntos: 1) las formas de

³⁷ Entre los conceptos de desarrollo y sistema capitalista se produjo tal confusión que se llegó a suponer que para lograr el desarrollo en los países de la periferia era necesario repetir la fase evolutiva de los países con economías centrales (Cardoso y Faletto, 2007, p. 31).

apropiación de la pedagogía moderna o activa (línea psicologicista - higienicista y línea socio-cultural), 2) las prácticas de la pedagogía católica, que no cesó su influencia a lo largo del siglo en la educación pública y 3) las funciones psico-biológicas y socio-culturales del juego (Huizinga, 2007) en clave de la constitución de la dimensión formativa del homo ludens. La configuración de esta forma pragmática de la ética se dio a través de ejercicios de formación activa y de prácticas de formación pasiva de la conducta, enfocados hacia la obediencia, la adaptabilidad y la tolerancia social.

1.2 ¿Quién ha escrito y desde dónde sobre la educación superior siglo XX?

El presente estado del arte busca dar cuenta de algunas de las investigaciones que se han realizado alrededor de la educación superior y la universidad. Se ubican desde una mirada teórico-metodológica las principales corrientes historiográficas que han abordado como objeto de problematización, la educación superior, se trata de investigaciones en su mayoría realizadas en periodos posteriores a la periodización general de la tesis (1935-1992).

La idea es posicionar la especificidad de la investigación en cuanto a lo teórico-metodológico y a lo político-conceptual. Entre las corrientes teórico-metodológicas que se presentan a continuación la tesis abre un sub-campo de análisis dentro de las formas de apropiación del pensamiento foucaultiano, una genealogía de la ética de sí con un énfasis antropocéntrico desde las técnicas de auto-formación y auto-modelamiento de los sujetos; se diferencia de una historia clásica o historia de las ideas dado que problematiza el asumir los lugares de una verdad genérica, universal y, ante todo, de un ideal de formación para la educación superior; tampoco se busca analizar el pensamiento de los intelectuales que se consideran influyentes para una historia universitaria, entre otros, Germán Arciniegas, Agustín Nieto Caballero o Luis López de Mesa.

Finalmente, aunque se analizan las prácticas no necesariamente se adjetivarán como pedagógicas, sino de manera general como educativas, con lo cual aunque se posiciona una genealogía de la ética de sí, se marca distancia con algunos aspectos centrales de la corriente

arqueológica-genealógica para el campo educativo colombiano desde su centralidad en mostrar y reconstruir la historia a partir de las relaciones de poder. La novedad como ya se mencionó radica en intentar volver la mirada a la antropología desde la centralidad al sujeto como productor de sí a través de técnicas que le permiten auto-formarse y auto-modelarse en clave de lectura ética.

- **Corrientes historiográficas y abordajes teórico-metodológicos**

Se encuentran multiplicidad de miradas y un amplio campo de investigaciones sobre la educación superior y la universidad en el siglo XX. A partir de una lectura temática se ubica en algunas investigaciones una influencia directa entre el modo capitalista de producción y la educación superior; en otras se diferencia la formación superior de élites y la formación superior de masas a lo largo del siglo XX como dos procesos ligados a los cambios en el modelo económico mundial. La mayoría coincide en mostrar la influencia benéfica de los procesos modernizadores de la República Liberal y su reforma de la universidad en 1935 y, coinciden también en afirmar que el Informe Atcon de 1967 resulta ser uno de los ejes centrales de re-orientación de los ejes misionales de la universidad en consonancia con la racionalidad neoliberal.

Historiográficamente se identifican cuatro formas de abordaje de la historia de la educación superior: 1. La historia socio-cultural; 2. La historia de las ideas; 3. La concepción materialista y marxista de la historia y 4. Los usos históricos del pensamiento de Foucault (arqueológico - genealógico y gubernamentalidad / contra-conductas).

- **La educación superior analizada desde la historia socio-cultural**

La historia socio-cultural se aleja del concepto de cultura propuesto en la historia de las ideas, es decir, “como creación intelectual de las élites” y pasa a ser tributaria y heredera de una cultura entendida como “la vida cotidiana de la gente en común, los objetos materiales de los que ésta se rodea, y las diversas formas de percibir e imaginar el mundo”. En éste tipo de historia las variables culturales adquieren una nueva dimensión frente a las sociológicas o

económicas cuantificables, asumiendo un mayor énfasis en “los significados, las acciones simbólicas, las representaciones y las prácticas culturales” (Martínez Martín, 2007, p. 237).

Se trata de una historia de la universidad desde lo singular, las narrativas de los pequeños grupos con sus redes, interrelaciones y estrategias singulares, en contraposición a una historia analítica y cuantitativa de las estructuras y los procesos sociales, de lo colectivo, basada en leyes universales. Entre las distintas formas de entender la historia socio-cultural se tienen, la historia desde abajo, la historia de lo cotidiano, la microhistoria, la historia de las representaciones, la historia de las mujeres, la historia oral, la historia del pensamiento político e historia del cuerpo, que se apoyan sobre todo en una dimensión antropológica (Burke et al, 1996).

En el marco de una comprensión socio-cultural de la historia de la educación y criticando la historia de las ideas y de los Annales, Herrera (1999) en su libro *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, se apoya en Roger Chartier -el mundo como representación- para estudiar rigurosamente las relaciones entre la modernización como proyecto político y la educación; primero, centra su análisis en el proceso de hegemonía de la Escuela Nueva en el país; segundo, caracteriza a la Colombia en la primera mitad del siglo XX, situándola en el contexto internacional y analiza la Escuela Nueva como movimiento internacional; tercero, explicita la trayectoria del movimiento escolanovista (de la nueva educación) en Colombia identificando sus principales vertientes; cuarto, coloca en evidencia la influencia de este movimiento en las reformas educativas emprendidas por el Estado colombiano, durante el periodo de la República Liberal (1930-1946), al tiempo que recrea su desenlace con el advenimiento de los gobiernos conservadores a partir de 1946. Para la investigación fue muy oportuno encontrar la clasificación de las vertientes de apropiación de la pedagogía activa o moderna en el país que propone la autora, pues, relaciona la psicología con la macropolítica de la época, las tendencias religiosas y las variantes (laicos y católicos) en el marco de la lógica bipartidista liberales-conservadores.

Herrera (1999) propone un análisis que problematiza las relaciones de supeditación de la educación superior a los procesos de implantación del capitalismo; concibe la educación como factor de unificación de los estados-nación, y asume su expansión y diversificación

como parte del proceso de consolidación de los sistemas nacionales de enseñanza, los progresos de la biología respecto al conocimiento del ser humano y sus posibilidades de aprendizaje así como el surgimiento de un clima intelectual que propició el debate en torno a la pedagogía como disciplina científica; de esta forma, la autora muestra como el siglo XX estuvo caracterizado en el plano mundial por un proceso de transformaciones en las cuales el capitalismo, en su fase industrial conllevando el proceso de unificación del mundo bajo la hegemonía de las potencias industriales y sus modelos de sociedad, buena parte de sus modelos culturales y su bagaje científico fue asimilado por las élites latinoamericanas, dándose diferentes tipos de apropiaciones según las características de cada país.

El periodo elegido por la autora es 1914-1951, la fecha de inicio se retoma desde la fundación del Gimnasio Moderno por parte de Agustín Nieto Caballero y el año de cierre del periodo lo marca la disolución de la Escuela Normal Superior, uno de los proyectos que expresó de manera más ambiciosa -según la autora- la mirada modernizadora respecto al papel de los intelectuales y a la educación, durante la República Liberal.

Herrera (1999) dedica en su tesis doctoral un apartado al análisis de la educación superior en la primera mitad del siglo. Sitúa como este nivel de la educación constituyó uno de los que mayor atención se prestó en el período y en el cual se invirtió una suma considerable del presupuesto. Así aunque en la esfera científica, se debería desarrollar la investigación prácticamente inexistente en el país, en el nivel social, se debería dar mayor democratización y mejor especialización, elemento imperioso en el trabajo racionalizado y en el aspecto económico, la universidad debería cumplir una finalidad “nacionalista y política”, pues tendría que formar los equipos de gobierno, dirección y administración del país.

Por su parte, en el marco de una historiografía tradicional, que considera el desarrollo de la universidad y la educación superior en América Latina de manera evolutiva, Tünnermann (1991), enuncia algunas especificidades de la universidad colombiana para la primera mitad del siglo XX, comparativamente con otros países de la región. De manera general, el estudio comprende el desarrollo histórico de la universidad en América Latina desde la época colonial hasta la reforma de Córdoba.

En este estudio de la universidad en nuestro continente, el autor examina el devenir universitario en el contexto de los acontecimientos de colonización, independencia y surgimiento de las sociedades nacionales; de los fenómenos socio-económicos que determinaron el ser y quehacer de nuestras academias y de las corrientes ideológicas que inspiraron sus procesos de transformación y los contenidos de su enseñanza. Sin embargo, al igual que Herrera (1999) el autor muestra como el proceso de modernización y de actualización histórica se había iniciado, producto de la expansión del capitalismo mundial y sus repercusiones en nuestras sociedades dependientes.

Tünnermann (1991) muestra el doble régimen colonial, es decir, su doble dependencia de la Corona y de la Iglesia y los modelos o arquetipos universitarios más frecuentemente imitados: el de la Universidad de Alcalá de Henares, sobre el esquema de convento-universidad y el de la Universidad de Salamanca organizada sobre el modelo de la Universidad de Bolonia -la Universidad de los estudiantes-. Este tipo de universidad colonial fue de acuerdo con el autor una institución elitista y aristocratizante; además señala como fue la organización y el régimen académico de dicha universidad, para ello describe la organización de las universidades de Lima y México, señalando las principales reformas universitarias del siglo XVII.

Coloca en evidencia el funcionamiento de la universidad republicana, el esquema que promovieron las recién independizadas repúblicas americanas, advirtiendo que el advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras socio-económicas coloniales, que persistieron muchos años más. Y cuando la república quiso desempolvase de los viejos claustros coloniales lo hizo bajo el modelo napoleónico e universidad, es decir el esquema profesionalizante y centralista que Napoleón introdujo en Francia como parte de la consolidación imperial; lo que para este autor no se trató de innovación y afirmación cultural sino de préstamo cultural. Así a la adopción de este modelo se atribuye, en parte, la ausencia de la investigación científica en el quehacer universitario latinoamericano, casi exclusivamente consagrado a la formación de profesionales; será en contra del excesivo profesionalismo y de los resabios coloniales enquistados en nuestras universidades, que levantó sus banderas el Movimiento de Córdoba.

- **La educación superior analizada desde la historia de las ideas.**

La historia de las ideas, como investigación de cooperación interdisciplinar, tiene, como objetivo estudiar la historia del pensamiento humano, con un énfasis intelectualista. Se trata de una disciplina muy amplia, cuyo objeto está constituido por una serie unitaria que engloba una variedad de disciplinas, sólo convencionalmente diferentes, y que, por tanto, incluye también a la filosofía, ya que las ideas filosóficas son para ella sólo una clase de ideas dentro de un conjunto más general (Dunn, citado por Sánchez, 1996, p. 418).

A nivel universitario se trata de un tipo de historia que se centra en la génesis y el desarrollo de las ideas que han acompañado los procesos económicos, las formaciones sociales y los cambios institucionales. En ésta se analiza la documentación que da cuenta de la mentalidad de una época, la ideología de un grupo o una clase social. De igual forma, considera los sistemas de ideas forjados por intelectuales o reconocidos pensadores. Así la historia de las ideas es “un tipo de historiografía en el que solo interesaron las ideas de un sujeto sobre sí mismo y su propia realidad, social o nacional, ideas por tanto, que han supuesto en todo momento algo muy propio y característico en la medida de que ese sujeto ha sido, a la vez, objeto de sí” (Roig, 1993, p. 18).

Desde de esta corriente, se encuentra la investigación de Soto Arango (2005), integrante del grupo HISULA quien realiza una aproximación histórica a la universidad colombiana. El trabajo presenta una evolución general de la universidad colombiana, tomando como hilo conductor las grandes reformas educativas y políticas, que marcaron rupturas en el desarrollo de esa institución en Colombia. Su pregunta de investigación gira en torno a si la universidad en sus diferentes reformas ha llevado el liderazgo de los cambios científicos-tecnológicos y si está en capacidad de liderar a la sociedad cambiante del próximo milenio. Metodológicamente buscó revisar las diferentes propuestas de reformas universitarias que han llevado a plantear el adaptacionismo de la ciencia, la filosofía y las teorías extranjeras para el desarrollo de una ciencia y conciencia nacional; desde el punto de vista de la economía revisó las instituciones de educación superior que han enfrentado el desafío de un cambio en el objetivo de aprendizaje y entrenamiento pues, en su concepto, hoy se trata de aprender a aprender y de aprendizaje y educación continuos.

En cuanto a sus relaciones con la sociedad, analizó si la universidad ha asumido el papel de interlocutor activo en el diálogo social, en busca de nuevos abordajes y soluciones. Finalmente, también indagó por el papel de las Nuevas Tecnologías y la necesidad de integración que señalan los procesos de acreditación, pues en su concepto colocan en cuestión los límites de la Institución Universitaria.

Son cinco los periodos históricos analizados por Soto Arango (2005). Primero, la *Universidad Colonial* 1580- 1826, donde los estudios superiores se crearon tomando en cuenta la normativa del código de las 7 partidas que expidió en 1254 Alfonso X El Sabio. La universidad tenía por objeto la formación del personal que necesitaba el Estado en el sector civil (abogados) y en el eclesiástico (sacerdotes); segundo, la *Universidad Republicana* 1826-1843, que continúa con el modelo borbónico de control por parte del Estado, de la mano con el modelo napoleónico de la reforma de Santander en 1826; tercero, *la Universidad en la crisis del Liberalismo Romántico* 1845- 1867; cuarto, *la Universidad durante la etapa radical* 1867-1880 en la cual el positivismo entra en el ambiente educativo y las influencias inglesas y francesas se pusieron a la orden del día, se crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia el 22 de septiembre de 1867, con el fin de ofrecer una educación gratuita para hacerla más democrática. De la reforma educativa de los liberales en 1870, se retoma el principio de control del Estado sobre la educación, la universidad pasó a depender de la Secretaría General del Interior y Relaciones Exteriores y el control se notó en la obligatoriedad de textos como los de Tracy y los de Bentham.

Como quinto y sexto aspectos, Soto Arango (2005) sitúa, *la Universidad bajo el Régimen de la Regeneración* donde cesa la autonomía y se centraliza la universidad. Se establece la universidad confesional, con la política centralista se re-estableció la relación Iglesia-Estado. Con el Plan Zerda en 1892 se continuó con el control de la universidad por parte del gobierno y privilegiaba la universidad profesional sin vislumbrarse la universidad investigativa; finalmente, ubica *el reformismo de la modernidad en la Universidad Colombiana* 1920-1992, periodo en el cual la universidad era requerida en la formación técnica, en un país con más de 4 millones de habitantes, 8 universidades públicas y tres de capital privado, concentradas estas últimas en Bogotá, siendo estas últimas liberales. Se crea

el Ministerio de Educación mediante Ley 56 de 1927 y sería Pedro Nel Ospina quien expide la Ley 68 de 1935 que acoge las recomendaciones de la Misión Alemana y algunas del movimiento estudiantil, quienes propugnaban por una universidad investigativa.

En el marco de esta misma corriente historiográfica Ocampo (1998) en su texto *los Orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia*, señala como en la historia de las universidades colombianas en el siglo XX, una de las preocupaciones centrales fue la formación universitaria de los llamados Maestros de Maestros o profesores de las Escuelas Normales, profesores de educación media y secundaria y profesores universitarios, pues la tradición de la enseñanza en el siglo XIX, con raíces en la época hispánica, fue la de profesores catedráticos formados en las diversas profesiones, quienes enseñaban las asignaturas de acuerdo con sus expectativas e intereses: los médicos, las materias de anatomía e higiene; los ingenieros, las matemáticas; los sacerdotes, la filosofía, moral y religión; los abogados, el derecho y la cívica, etc. No existía la profesión del docente a nivel universitario o de Educación Normalista o de Educación Media o de Segunda Enseñanza. Según este autor, la Escuela Nueva introdujo en Colombia los centros de interés, y el nuevo método de globalización de la enseñanza pues la educación debe hacerse eficaz en relación con la necesidad del educando, por ello es que la enseñanza debe aprovecharse de los sectores de experiencia que suscitan un verdadero interés por el aprendizaje.

Ocampo (1988) sitúa varios momentos en la formación de los que denomina Maestros de Maestros; el primer momento en el marco se da en los cursos de orientación pedagógica o de información, donde se asumía como la Nueva Educación, “a través de los métodos de investigación y la actividad constante en la enseñanza integral como se puede crear ‘al nuevo hombre colombiano’: que piense, que investigue, que formule soluciones, que busque la creación de modelos propios adaptables a la solución de los problemas colombianos” (p. 187). Como segundo momento, presenta la creación de las primeras facultades de educación, la creación de las experiencias pedagógicas de Tunja, Bogotá y Medellín, con los cursos de información y orientación pedagógica, llevaron a la creación de las Facultades de Educación

en la presidencia de Enrique Olaya Herrera, se elevaron los cursos suplementarios de educación, tanto en Tunja y Bogotá.

En su concepto, la importancia del curso suplementario de Tunja llevó al gobierno a expedir el decreto 1379 del 15 de julio de 1934, por el cual el presidente Enrique Olaya Herrera creó la facultad de educación para hombres en Tunja, la cual funcionó como parte de la Universidad Nacional, bajo la dirección del MEN. Mediante el decreto 857 del 21 de abril de 1934 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres a petición del instituto pedagógico para señoritas, como parte también de la Universidad Nacional. El tercer momento, Ocampo (1998) lo sitúa con la creación de la Escuela Normal de Colombia, mediante el decreto 1917 de 1935 en el gobierno de Alfonso López se dispuso reunir las tres facultades de educación que existían, estos momentos fueron también reseñados en el libro de Herrera (1999).

Es importante destacar que en las dos décadas de vigencia de la escuela normal se perfiló una filosofía universal encaminada hacia dos aspectos de excepcional importancia: alta investigación científica y la docencia siguiendo el modelo de la Escuela Normal Superior de París y traído entre otros por José Francisco Socarrás y Guillermo Nannetti (el profesor debía ser un científico en el área de su especialización), (...) entre otros profesores vinieron Paul Rivet, Rudolf Hommes, Gerhart Masur, Ernesto Gulh, Pablo Vila, quienes hicieron verdadera escuela en arqueología y antropología (Ocampo, 1998, p. 190-191).

Según Ocampo (1998) la filosofía de la Normal Superior, asumía que el corazón de la formación de un profesor debe ser la investigación científica. Un profesor no puede formar a las nuevas generaciones sino puede formar en una ciencia determinada. Posteriormente mediante el decreto legislativo 1955 del 18 de septiembre de 1951 se dispuso el funcionamiento de la sección masculina de la escuela normal universitaria en Tunja con Julius Sieber como rector. Finalmente el cuarto momento, es el que denomina de las Universidades Pedagógicas: la Universidad Pedagógica de Colombia sede Tunja, mediante decreto 2655 del 10 de octubre de 1953, y la Universidad Pedagógica Femenina en Bogotá, mediante decreto N° 547 de febrero de 1954. Luego en 1960 se crearon las facultades técnicas en Tunja.

- **La educación superior analizada desde el materialismo histórico**

El materialismo histórico como concepción de la historia y de la sociedad, es un término acuñado por Engels, de acuerdo con Erice Sebares (2013) quien lo define como la concepción de los derroteros de la historia universal y, ve en él, “la causa final y la fuerza propulsora decisiva de todos los acontecimientos históricos importantes en el desarrollo económico de la sociedad, en las transformaciones del modo de producción y de cambio, en la consiguiente división de la sociedad en distintas clases y en las luchas de éstas entre sí” (p. 5). En este tipo de historia el ser social es el que determina la conciencia y, a su vez, las realidades materiales condicionan decisivamente el pensamiento o las elaboraciones culturales. Esta mirada historiográfica muestra el desarrollo de las fuerzas productivas y sus contradicciones con las relaciones de producción como elemento dinámico del proceso histórico.; analizando la universidad como un proceso social de carácter histórico político (p. 5).

Desde esta concepción de la historia y a partir de una crítica de la economía política, se ubica el trabajo del historiador Vega Cantor (2015), en su libro: *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*, sitúa los cambios y transformaciones de la universidad contemporánea desde un interesante recorrido histórico por el tránsito entre la crisis del liberalismo de los años 30 y los hechos posteriores a la crisis de 1973 –siguiendo a Polanyi³⁸-con la emergencia de un liberalismo más radical que el manchesteriano; lo que condujo a la emergencia de la racionalidad neoliberal como la lógica dominante del capitalismo existente, lógica que se caracteriza por la mercantilización de todo lo que existe.

En su concepto, vivimos y soportamos otra gran transformación que ha impuesto, a sangre y fuego, los postulados del neoliberalismo económico y su dogma de un mercado que supuestamente se autorregula y actúa de manera “racional” para maximizar las necesidades de los consumidores y satisfacer las demandas de los individuos. Esta doctrina es apologista de la mercancía a la que considera como un producto natural y la razón de ser de la existencia

³⁸ Polanyi, Karl. (2011). *La Gran Transformación*. Fondo de Cultura Económica España.

humana, pues al mismo tiempo que se expandió por el mundo el capitalismo y junto a él, la racionalidad neoliberal, se generalizó la mercancía y el fetichismo que la acompaña; según el autor, lo que se encuentra a nuestro alrededor se convierte en mercancía y por supuesto, la educación no es ajena a éste proceso.

Más aún, la educación es una mercancía singular, que se produce en esa “fábrica del conocimiento” que es la universidad, flexible y subordinada al mandato de los mercados y de los bancos, es decir, a diversas fracciones del capital. Menciona dos tipos de universidad, la *empresarial de élite*, que tiene sus sedes principales en los países capitalistas centrales, junto con un remedo de la misma que se copia en los países periféricos e instruye a las clases dominantes locales; y la *universidad de maquila*, predominante en la periferia, como Colombia, que capacita fuerza de trabajo en concordancia con una economía especializada en producir materias primas y en ser la sede de las maquilas ensambladoras de las multinacionales.

En este contexto histórico-político, sitúa la categoría de capitalismo académico, relacionándola con dos tipos de privatización: la dulce y la abierta; la primera, se hace en forma gradual y efectiva, donde la máscara investigativa se muestra con un hálito grandioso de sapiencia y beneficio social; la segunda o abierta, la usa para referirse a la conversión de los activos públicos en capital privado de una manera directa y brutal -que es la práctica menos utilizada en la universidad, por las resistencias que eso genera entre estudiantes y, en menor medida, profesores- (Vega Cantor, 2015).

- **La educación superior analizada desde el pensamiento foucaultiano**

Inscritos en lo que denominamos de manera genérica los *usos históricos del pensamiento de Foucault en la educación*, se ubican dos sub-campos de investigación. El primero, incluye los trabajos desde la perspectiva arqueológica-genealógica, centrada en el segundo momento del pensamiento de este filósofo francés, en la relación entre saber-poder y posicionando la noción de práctica pedagógica (Quiceno y otros; 2004); el segundo, acoge aquellas investigaciones que trabajan con la noción de gubernamentalidad y contra-conductas (Díaz Flórez, 2014; Pulido-Cortés, 2015).

De manera general, esta forma de abordar la historia de la educación superior, propone centrarse en el estudio de las prácticas, instituciones y sujetos al igual que las relaciones de poder que aportan en la configuración de la forma “universidad” durante periodizaciones específicas. Trabaja más con la noción de problematización que con la noción de problema u objeto de investigación. La primera perspectiva, la arqueológico-genealógica, ubica la noción de práctica y las relaciones de fuerza como centrales del análisis, mientras que la segunda la de gubernamentalidad, descentra un poco esta noción y ubica con mayor fuerza la de experiencia de sí y el asunto de las contraconductas.

Quiceno y otros (2004) en el capítulo *la instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997* del libro *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*, ubican algunos aspectos relacionados con la historia particular de la universidad y la educación superior en el siglo en mención. A continuación se establecerán elementos generales de análisis del periodo y luego se profundizará en la universidad.

Los autores dan cuenta de los principales actores políticos –distintos al estado- que intervienen durante el siglo XX, entre otros, sitúa en el periodo 1903-1957 a la Iglesia, los partidos políticos y los intelectuales y profesionales de las ciencias humanas; entre 1946-1979 a los organismos multilaterales internacionales; en el periodo 1979-1997 la Federación Colombiana de Educadores. Como actores internacionales sitúan entre 1903-1932 las congregaciones católicas extranjeras, especialmente los Hermanos Cristianos (franceses), Misión Pedagógica Alemana; 1925-1946 el Movimiento Internacional de la Escuela Activa: visitas de Ovidio Decroly, Henri Pieron; apropiación de la pedagogía de Dewey a partir de 1935 y llegada a la Escuela Normal Superior de exiliados europeos: apropiación de los saberes socialmente modernos. Finalmente ubican como entre 1949-1997 aparecen los Organismos multilaterales internacionales (BM, BID, UNESCO, OIT) y en 1968 la Misión Pedagógica Alemana.

A diferencia de Herrera (1999) estos autores precisan como los años comprendidos entre 1903 y 1930 se ubican en dos periodos distintos, los primeros, hasta 1921, pertenecerían a una economía del siglo XIX, y los últimos nueve a una del siglo XX. Este corte económico

coincide en parte con el de la educación, pues entre 1911 y 1915 ocurren ciertos acontecimientos que incidirán notablemente en la instrucción pública; establecen así una lectura relacional indirecta entre el capitalismo y la educación para el periodo, pues introducen nuevas variables en la misma.

Nuestra hipótesis retoma este cambio económico para sustentar que antes de la crisis económica del año de 1921, se habían consolidado la instrucción pública católica y la escuela cristiana. Después de estos años se presentó una lucha por el dominio y control de la instrucción y la educación, entre la Iglesia Católica, funcionarios del Estado y representantes de las ciencias humanas, médico, ingenieros y psicólogos (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004, p. 111).

Con relación a la reconstrucción de la historia de la educación superior en el siglo XX, sitúan como en la educación profesional o universitaria se destaca el desarrollo de la Universidad Nacional y la de Antioquia. Un caso especial es el de la Escuela de Minas de Medellín.

Si bien encontramos estos centros más o menos organizados, el ingreso de la población era muy bajo, muy pocos podían ingresar a estudios superiores y el índice de deserción era muy grande. A pesar de esos problemas de cobertura es en estas universidades en donde hubo un mayor desarrollo de la investigación, una preocupación por nuevos pensamientos y metodologías. Desde allí se generaron corrientes de opinión que transformaron y sirvieron para aportar ideas sobre la educación (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004, p. 130).

Una hipótesis central, es que mientras la escuela fue un centro de orientación moral, ética y no religiosa que reflejaba la misma política que el Gobierno central imponía para la universidad en un centro moral, de experimentación, con carácter nacional y sentido de unificación.

Señalan además como el periodo vivió una gran expansión de la educación universitaria, así como la creación de un buen número de universidades públicas y de algunas de las más importantes instituciones privadas. En el año de 1931 se reabrió la Universidad Javeriana en Bogotá –fundada por los jesuitas en 1623 y que había sido cerrada en 1768-; en 1936 se creó en Bogotá en 1949 la Universidad de los Andes, emulando el modelo norteamericano, y concebida como una institución totalmente alejada de la influencia de la política nacional y estudiantil; en 1954 se fundó la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Se crearon también las siguientes universidades oficiales: Industrial de Santander (1947),

Popular de Caldas (1943), y del Tolima (1945), Valle (1945) y Atlántico (1946), la Pedagógica de Colombia para varones, con sede en Tunja (1953), y la Pedagógica Femenina en Bogotá (1955) (Quiceno y otros, 2004, p. 148).

De otra parte, Díaz Flórez (2014) en su tesis doctoral: *Las competencias como tecnología de gobierno neoliberal: consentimientos y contra-conductas en la Educación Superior*, analiza el ejercicio de gobierno que contemporáneamente se promueve en el campo universitario, particularmente desde las prácticas discursivas promovidas por las políticas sociales y educativas; identificando las afectaciones y oscilaciones que estas estrategias de gobierno producen desde los consentimientos, adecuaciones, adaptaciones, acomodaciones y, en general, el tipo de agenciamientos moduladores de la subjetividad que se configuran desde las re-contextualizaciones del discurso de las competencias, así como las expresiones de los antagonismos y contra-conductas que son agenciadas en las luchas de los actores y las comunidades educativas. Interroga el contexto histórico en el que el discurso de las competencias se asumen en el país como “problemas” y aparecen como “objetos de pensamiento” que dan lugar a tecnologías o programas específicos de regulación social y por ende van configurando regímenes de verdad –veridicción y jurisdicción– en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas actualizaciones.

La investigación se orientó a reconocer, la manera cómo se actualiza y renueva una racionalidad desde los macropoderes; en particular aquellos discursos en torno a los cuales se va definiendo el imperativo de la formación del capital humano y del ser competente; e igualmente, buscó tematizar aquellas prácticas discursivas que en calidad de micropoderes configuran los consentimientos o las contra-conductas que intentan subvertir este orden discursivo que se pretende generalizar. A través de ellas, se reconocen diversas maneras de asumir los modos de gobierno contemporáneos, en las que los sujetos siguen actualizando heterogéneas formas de ejercicio de poder frente a las maneras como queremos/podemos ser conducidos, y conducirnos a nosotros mismos.

Al asumir las competencias como la tecnología, se destaca el carácter estratégico de las prácticas discursivas que las han promovido en el campo de la educación, es decir, el modo en que éstas operan en el interior de un entramado de relaciones de poder. Por ende, en tanto

una de las tecnologías que ha cobrado mayor relevancia como eje articulador de las políticas, se asume que se configuran como medios calculados a través de los cuales se aspira a cumplir determinados fines u objetivos, ya no sólo en la educación sino en la vida social y laboral.

La investigación de Díaz Flórez se desarrolla en seis capítulos. En el primero de ellos se contextualiza el problema y se sustenta el abordaje metodológico. En el segundo, se aborda la perspectiva histórica elaborada por Foucault en torno al proceso de constitución de la gubernamentalidad liberal y su renovación neoliberal. El capítulo tres sitúa las actualizaciones de este gobierno neoliberal y sus repercusiones en la educación superior y la universidad, desde la expansión global de las estrategias y prácticas de gobierno flexible; así como desde las novedades que éstas introducen.

En el cuarto capítulo se tematizan las transformaciones impulsadas en el campo social y educativo, a partir de la identificación de los discursos que dan forma a una manera particular de asumir estas intervenciones gubernamentales que buscan encontrar su “justa medida”, transitando de un énfasis en el consenso y en la eficacia de las intervenciones, a un pragmatismo gradual y heterogéneo que privilegia las estrategias “amistosas con el mercado”. En el capítulo quinto, se profundiza en los cambios en las reglas del saber, a través de la performatividad en la cual se instala y afina el discurso de las competencias. A modo de contraste, en su último apartado, se identifican perspectivas que operan en distintos contextos para configurar antagonismos, contra-conductas o expresiones de lo común, que propenden por la libre circulación del conocimiento y por la democratización de los bienes inmateriales producidos socialmente.

La tesis logra apropiarse y ampliar la lectura de las características de la racionalidad política que se ha configurado históricamente en las últimas décadas; dilucidando el lugar que ocupa la educación y la universidad en esta racionalidad y ubicando la manera como se articulan las prácticas discursivas de las competencias en tales orientaciones (Díaz Flórez, 2014).

La investigación también quiso analizar los efectos de las prácticas que ha adoptado este tipo de gobierno neoliberal en nuestro país en la última década (período 2001- 2012), a

partir del seguimiento detallado de los datos y tendencias a los planes de las políticas sociales y educativas formuladas en la última década, desde los cuales se sustentan las nuevas formas de estratificación, jerarquización y desigualdad, como principales efectos de esta visión que opta por la gestión y autogestión del capital humano.

Finalmente, Pulido Cortés (2015) en su tesis doctoral *Modernización de la universidad colombiana 1950 -1972*, considera que el proceso de modernización se consolida con la adopción procesual y sistemática de ciertas apropiaciones del modelo norteamericano de universidad en su versión tecnológica y privatizadora, luego de que en el país, y en el continente, se realizara una serie de diagnósticos, orientados por instancias nacionales e internacionales, que para la época se consolidaban como centros de poder y acción sobre los aspectos más específicos de la realidad latinoamericana, y relacionados con: vivienda, salud, educación y constitución de ‘nuevos’ sujetos, que se incorporaran con eficacia y productividad a la nueva fase del capitalismo promovido a partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial.

De acuerdo con el autor, la modernización de la universidad en los años cincuenta y sesenta prepara las condiciones adecuadas para hacer el montaje de la Universidad colombiana del siglo XXI; es decir que el concepto de desarrollo y sus marcos teóricos y prácticos se hacen más sofisticados y el modelo se traslada al capital humano y las reformas educativas de los años noventa son sólo la continuidad y la sofisticación de políticas y estrategias que aparecen en el mundo a partir de la segunda mitad del siglo XX y que su apropiación, en el caso colombiano, responde al fenómeno de implementación y reactualización mundial del Nuevo Capitalismo.

Los referentes teóricos de la investigación oscilan en dos líneas fundamentales: por un lado, se ubica la gubernamentalidad como categoría que permite leer los procesos de modernización, las teorías y prácticas del desarrollo, con la implementación de instituciones, mecanismos, estrategias, discursos y prácticas que han pretendido formar un sujeto social que, en nombre del desarrollo y la modernización, se articule de manera eficaz y eficiente a la mundialización e internacionalización económica, social, política y académica, a través de la tecnologización del sistema de educación superior. En consonancia con la

gubernamentalidad sitúa contra-conductas que son utilizadas para mostrar los discursos ubicados en la lógica de la universidad y la educación, oponiéndose a la hegemonización de los discursos que transforman la universidad.

1.3 Hacia una genealogía de la ética pragmática de sí: las antropotécnicas que se aplican sobre el cuerpo y la formación de la conducta

Esta investigación considera siguiendo a Castro-Gómez (2016) en su lectura de Foucault que la función de la filosofía es la crítica permanente de nosotros mismos a través de una serie de investigaciones históricas muy precisas. “La filosofía no se dirige hacia la investigación de las estructuras del *sujeto trascendental*, sino hacia el estudio de los discursos y prácticas históricas que han coadyuvado a la constitución de *sujetos empíricos*. Esto no quiere decir que la filosofía se reduzca a un mero ejercicio historiográfico” (Castro-Gómez, 2016, p. 76³⁹). De allí que esta investigación puede considerarse más cercana a un intento de acercamiento filosófico-genealógico “en la medida en que su objetivo no es estudiar lo que los hombres piensan, sino lo que hacen y el modo en que lo hacen (...) ¿Por qué actuamos del modo en que lo hacemos? El estudio de las técnicas de gobierno sobre la conducta es, entonces, la finalidad genealógica de la filosofía” (p. 77).

Así, no se trata de filosofar, ni historiar la constitución de un *sujeto trascendente* sino de indagar por las técnicas de constitución de un *sujeto empírico*; para ser más específicos, indagar por las técnicas de auto-gobierno y formación del cuerpo que en esta investigación se rastrean a través de las antropotécnicas (Sloterdijk, 2012); por ello, no se busca mostrar solo lo que se hace sobre el sujeto sino lo que el sujeto hace sobre sí mismo y los modos y vías de apropiación de esos mecanismos de obediencia, de formación pasiva y activa de la conducta, de moldeamiento de la voluntad y de formación de una ética pragmática. O como lo señala Castro-Gómez (2016) leyendo a Foucault “la forma como un sujeto puede producirse a sí mismo como sujeto moral, que sería el eje de la pragmática de sí” (p. 82).

³⁹ Citando a Foucault, Michel. (2006) *¿Qué es la Ilustración?* En: Sobre la Ilustración. Madrid: Tecnos.

No obstante, en lugar de englobar en la noción de “experiencia” foucaultiana el rastreo de estas formas de auto-gobierno, esta investigación optó por explorar el énfasis antropológico y pragmático propuesto por el proyecto Sloterdijkiano apropiando sus ejercicios psico y socio-antropotécnicos, como se verá más adelante. Y uno de los aspectos vinculantes de ambos proyectos resultó ser la constitución de una *ética pragmática de sí*, asociada por Foucault a la inquietud ética y por Sloterdijk a la noción de antropotécnica que mediante los ejercicios de formación generaría una ética pragmática.

La investigación propuso una variante de la genealogía⁴⁰ que retomando aspectos del pensamiento foucaultiano sobre la ética de sí, se potenció metodológicamente con las antropotécnicas de Sloterdijk, quien desde una mirada antropológica de base biológica propone cruces con la psicología, para el estudio de las técnicas de producción de sí (psico-antropotécnicas) y con la sociología, para el análisis de las técnicas de producción de los otros (socio-antropotécnicas); estos ejercicios antropotécnicos se usaron para dar cuenta de los desplazamientos horizontales y las tensiones verticales⁴¹ como filtros de lectura de la apropiación del movimiento antropológico de la modernidad y sus efectos en las prácticas de formación de los individuos, de manera particular para esta indagación en la educación superior en Colombia.

Según lo mencionado, la investigación apropia, de un lado, una forma de la genealogía que va más en sintonía con el momento escritural de Foucault en la *Historia de la Sexualidad 2. El Uso de los Placeres (1986)*; más que con la genealogía propuesta en textos como *Nietzsche, la genealogía y la historia (1979)*, donde se percibe con mayor claridad la influencia de la genealogía Nietzscheana. Metodológicamente, esta investigación no plantea una discontinuidad entre los dos momentos escriturales en Foucault, como si se tratase de dos formas distintas de la genealogía, pero sí señala algunos énfasis del segundo momento que se tratarán de mostrar a continuación.

⁴⁰ Como se muestra en el capítulo metodológico esta investigación acoge más aspectos de la forma escritural y de entender la genealogía de *Historia de la Sexualidad 2 (1983)* que de la forma genealógica bélica y de relaciones de poder propia de *Nietzsche, la genealogía y la historia* de *Microfísica del poder (1979)*.

⁴¹ La forma de apropiación de estos elementos se explicará más adelante en este aparte metodológico.

Foucault (1979) en su texto *Nietzsche, la genealogía y la historia*, presenta la genealogía como campo de fuerzas y relaciones de poder en el cual se constituye la historia a través de las condiciones de posibilidad de la emergencia de acontecimientos (Entstehung) políticos, económicos y sociales, también se configura mediante su enraizamiento en los cuerpos (Herkunft). Foucault (1979) leyendo a Nietzsche señala como la genealogía en tanto el análisis de la *procedencia*, se encuentra en la articulación del cuerpo y de la historia y “debe mostrar al cuerpo impregnado de historia y a la historia como destructora del cuerpo”⁴². En este momento genealógico de Foucault, se acentúa la mirada sobre cómo operan los sistemas morales constituyendo verdades objetivas sobre los sujetos a través de la triada saber, poder y moral y señala que en ese juego bélico emergen las prácticas de resistencia, que son también ejercicios de poder. No obstante, cae en el impase metodológico de la relación saber-poder.

Precisamente, para superar este impase metodológico⁴³ casi 10 años después Foucault, en la *Historia de la Sexualidad 2*, introduce la noción de “experiencia” para entender como el sujeto no puede solo “resistir” al juego de relaciones de poder, sino que puede asumir las reglas y regímenes de poder para intentar transformarse a sí mismo en sujeto moral de su propia conducta, involucrando para ello, un trabajo de aprendizaje, de memorización, de asimilación de un conjunto sistemático de preceptos y de un control regular de la conducta.

Por su parte, en el momento de la *Historia de la Sexualidad 2*, Foucault (1986) introduce la noción de “experiencia”, en tanto, correlación dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad (p. 10). En este texto, Foucault (1986), cruza una arqueología de las problematizaciones y una genealogía de las prácticas de sí, buscando sustituir una historia de los sistemas de la moral por una historia de las problematizaciones éticas de las prácticas de sí.

⁴² El cuerpo y todo lo que se relaciona con el cuerpo, la alimentación, el clima, el sol --es el lugar de la Herkunft: sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto. En: Foucault, M. (1998). *Nietzsche la genealogía y la historia*. Pre-textos. Valencia.

⁴³ Referenciado entre otros autores por Dreyfus y Rabinow. *Entre el estructuralismo y la hermeneútica*.

Señala además que el trabajo genealógico realizado “es un estudio de historia pero no de “historiador” (...) se trata de un ejercicio filosófico” (Foucault, 1986, p. 15). Un tipo de estudio histórico-filosófico que indaga alrededor de la *inquietud ética* que concierne a la conducta, y analiza las prácticas “voluntarias” por las que los hombres no sólo se fijan reglas de conducta, sino que buscan transformarse a sí mismos, modificándose en su ser singular, mediante técnicas específicas de sí. Se trata del estudio de las técnicas que regularizan la conducta diaria de los sujetos con una finalidad “interrogarse sobre su propia conducta, velar por ella, formarla y darse forma a sí mismos como sujetos éticos” (Foucault, 1986, p. 19).

Según Castro-Gómez (2016) Foucault en su conferencia de Berkeley, señala como el estudio histórico-filosófico antes planteado corresponde a tres grandes ámbitos de indagación que se pueden entender como tres dominios de la genealogía: “el modo en que nos hemos constituido como sujetos de saber, el modo en que nos hemos constituido como sujetos de poder y el modo en que nos hemos constituido en sujetos morales de nuestras acciones” (p. 78). Esta problematización en torno a los tres ejes mencionados será también el tema de la clase del 5 de enero de 1983 que da inicio al gobierno de sí y de los otros.

Se trata de mostrar como el sujeto se constituye a sí mismo, no solo por imposición externa como sujeto de la moral⁴⁴, que esta investigación rastrea a través de las prácticas de formación pasiva de la conducta, por las cuales se aconducta y “desea” ese aconductamiento, sino que centra la genealogía en mostrar precisamente como el sujeto moral establece una relación consigo mismo como objeto de conocimiento y sobre las prácticas que permiten transformar su propio modo de ser. Estas morales “orientadas hacia la ética” serán distintas de las de la renuncia ascética (p. 36) y, en esta investigación, se rastrean como los ejercicios de formación activa de la conducta (psico y socio-antropotécnicas).

⁴⁴ En esta investigación se entiende por moral siguiendo a Foucault (1986) “como el conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y a los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas y las iglesias, entre otros” (p. 31). De igual forma se entiende por moral “el comportamiento real de los individuos, en su relación con las reglas y valores que se les proponen: designamos así la forma en que se someten más o menos completamente a un principio de conductas, en que obedecen una prohibición o prescripción o se resisten a ella, en que respetan o dejan de lado un conjunto de valores” (Foucault, 1986, p. 31).

Debido a éste énfasis en una genealogía de las prácticas y ejercicios sobre y alrededor de las conductas en la constitución de una ética de sí, es que el lector no encontrará en la tesis, una versión genealógica clásica en el sentido de mostrar la trama de relaciones de poder entre instituciones, saberes y sujetos; por ello, aunque en algunos apartes puntuales se logra, no existe una diferenciación histórica que se haya inducido por parte del investigador buscando diferenciar entre instituciones universitarias públicas y privadas, de centro y de regiones, ni se compara la aparición de ciertas prácticas, en unas y en otras, por periodos o coyunturas.

Como ya se mencionó la investigación asumió en simbiosis con la genealogía de *Historia de la Sexualidad 2*, la noción de antropotécnica, con el fin de estudiar los *ejercicios de formación ética de sí*, que caracterizaron la constitución de la dimensión formativa que, en la investigación, se nomina como *Homo Ludens*; debido a que permitió dar cuenta de las técnicas y ejercicios de aprendizaje activo que implicaron la formación voluntaria de la obediencia y el auto-disciplinamiento. Las antropotécnicas son leídas por Sloterdijk como ejercicios que los sujetos realizan sobre sí mismos y sobre los otros y funcionan como técnicas del aprendizaje.

Esta noción convoca una mirada a sus implicaciones éticas en la formación y el aprendizaje de los sujetos. En *Normas sobre el parque humano* el filósofo alemán muestra cómo debe ser regulada la conducta de los hombres consigo mismos mediante la antropotécnica y la define como un conjunto de técnicas desarrolladas para modificar y optimizar el comportamiento. En *Has de cambiar tu vida* señala dos tipos: la producción de unos hombres por otros hombres o técnicas para dejarse operar a través de técnicas para la formación del cuerpo (individual y social) (socio-antropotécnicas) y la producción de los hombres por sí mismos o auto-operación mediante técnicas para la formación de la psique del individuo (psico-antropotécnicas).

Esta investigación asume la educación superior como uno de los posibles campos de intervención de los ejercicios antropotécnicos en la formación de los sujetos a nivel formal⁴⁵ y apropia las antropotécnicas en dos sentidos generales. Primero, como formas de ejercitación y técnicas de auto-modelación/ auto-producción/ auto-disciplinamiento de sí mismos que les permiten a los individuos modificar sus conductas y voluntades (naturalizar ‘el hacer’ como forma de vivir o buscar la perfectibilidad asociada al ser exitoso y competitivo); segundo, como técnicas aplicadas por unos hombres sobre otros y orientadas hacia procesos de adaptabilidad y flexibilización de los modos de conducción de las conductas, en consonancia con las nuevas funciones sociales y éticas que la racionalidad neoliberal le da al Estado y a las instituciones -específicamente a la universidad- en la producción de lo social contemporáneamente, son técnicas de disciplinamiento social. Las primeras serán las psico-antropotécnicas y las segundas las socio-antropotécnicas.

¿Qué puede un cuerpo? ¿Cuáles son sus potencias? se preguntaba Spinoza; Sloterdijk respondería que un cuerpo “puede” según las técnicas que aplique sobre sí ¿Cómo puede moldear técnicamente su cuerpo el hombre? ¿Cómo puede usar el hombre la técnica en la configuración de un lugar activo en la configuración de genealogía crítica de la historia y no permitir que la técnica usada por una racionalidad específica lo moldee a él?

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, uno de los rasgos metodológicos de la investigación arriesga una genealogía de la ética pragmática de sí, buscando analizar las prácticas y ejercicios mediante los cuales los individuos se vieron llevados a prestarse atención a ellos mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos éticos (Foucault, 2007) ¿Cómo funcionaron las prácticas de formación para y en la obediencia -adaptación a través de la naturalización de una ética pragmática en la educación superior del país? ¿Mediante qué técnicas y ejercicios se moldearon las conductas en este nivel formativo

⁴⁵ Otros campos posibles se dan en escenarios no formales (educación de adultos o permanente), y a través de lo que se podría denominar como educación informal o aquella que se da por fuera de los escenarios tradicionales de educación han sido explorados por Marín Díaz, D. (2012) *Auto-ayuda y educación. Una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas*. Tesis presentada al programa de pos-graduación en educación de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación.

y en qué medida obedecieron a una prohibición-prescripción o simplemente se asumieron y respetaron como un conjunto de valores y modelos dados?

Una genealogía de la ética de sí, implica una mirada alrededor del moldeamiento de las conductas, se trata de analizar la inquietud ética que concierne a la conducta, que involucra derecho, poder, autoridad y libertad “porque la preocupación moral no es fuerte allí donde, no hay obligación, ni prohibición” (Foucault, 2007). Y éste es precisamente el punto de articulación con otro rasgo metodológico de la presente investigación, dado que existieron prácticas de formación activa (pedagogía moderna/ línea socio-cultural liberal) y pasiva (pedagogía católica y pedagogía moderna/ línea higienicista-psicologicista conservadora) en la educación superior durante el siglo XX; estas prácticas de formación requirieron para su análisis, una diferenciación metodológica. Se hablará de *prácticas de formación pasiva de la conducta* y de *ejercicios de formación activa de la conducta, que propenden por la constitución de una ética pragmática de sí*, haciendo alusión a las técnicas que moldearon las conductas de los individuos hacia una constitución activa y auto-ejercitante.

- **Sobre la noción metodológica de apropiación**

Asumimos con Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) la noción de “apropiación” como concepto metodológico para dar cuenta entre otros asuntos de la relación existente entre las corrientes pedagógicas modernas y las formas de extensión socio-cultural universitarias (europeas y norteamericanas) con las prácticas y ejercicios que se dieron en la educación superior en el país. Se usa la noción de apropiación para evitar realizar una mirada determinista de la historia situando una directa “influencia” de discursos foráneos en el país. Es innegable que existieron procesos de relación con esos discursos, pero la noción de apropiación permite verlos funcionar en clave de la dinámica particular de una sociedad, en este caso la colombiana.

Apropiar es inscribir en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares; apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. “Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de una práctica social. Es un proceso que pertenece al orden del saber cómo espacio donde el

conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico” (1997a, p. xiv).

En su investigación sobre modernidad e infancia, Saldarriaga, Sáenz y Ospina (2007) plantean que las rejillas de apropiación provienen de diversos focos, uno de los cuales sería para su caso la cultura pedagógica dominante. Ellos demuestran que la apropiación no consiste sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también en la acción sobre lo que llega, por lo cual la apropiación sería un proceso activo y no pasivo.

Para nuestro caso, la rejilla de apropiación que proponemos se apoya en lo que Sloterdijk denomina como filtros de lectura del movimiento antropológico de las apropiaciones de la modernidad en nuestro país (tensiones verticales y desplazamientos horizontales), pero estos conceptos que el filósofo alemán lee naturalizando la existencia misma de lo moderno, se apropian en esta investigación, críticamente en función de las prácticas y contextos socio-políticos específicos en los cuales se constituyen las dinámicas propias de la universidad y la educación superior en Colombia.

Sloterdijk (2012) refiere que en el curso de la explicación antropológica se tendrá que contar con el hecho de que los seres humanos están sujetos, ineludiblemente a tensiones verticales, en todas las épocas y en todos los espacios culturales, se trata de su relación con fenómenos jerárquicos. Lo que pretende de alguna manera éste filósofo alemán es problematizar el juego de las tensiones verticales en los numerosos campos disciplinares del campo social.

En esta investigación se ubican como tensiones verticales:

1. El viraje en la forma de valoración⁴⁶ de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal.
2. La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la filosofía de la visión sistémica y del pensamiento complejo que planteaban un proyecto formativo y de aprendizaje distintos.

⁴⁶ Que Sloterdijk denomina siguiendo a Nietzsche la transvaloración de los valores (2012, p. 547).

3. La nueva función de la ética: la ética pragmática⁴⁷ y su funcionalidad a la ética de mercado neoliberal.

La noción de desplazamientos horizontales, se posiciona desde la ascetología a partir de la lectura que realiza Sloterdijk de Nietzsche, la cual le permite distinguir lo horizontal de lo vertical (Sloterdijk, 2012). Al hablar de éticas pragmáticas: lo vertical es lo sojuzgante, lo superior; lo horizontal es lo habitual, lo moral, los hábitos “buenos”; por ello, los desplazamientos involucran la voluntad de querer el cambio como una exigencia de la transformación de la vida, sin importar el área elegida por el individuo: la esfera de lo religioso, lo artístico, lo político o lo deportivo. En este sentido, se relacionan con tipos de ejercicios antropotécnicos o para decirlo con claridad:

“los ejercicios antropotécnicos o antropotécnicas generan los desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de los individuos en relación con las tensiones verticales antes enunciadas”

Los desplazamientos horizontales asociados con las antropotécnicas serían:

1. La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de auto-disciplinamiento y formación en valores morales al aprendizaje significativo, creativo y activo. Entre otros: ejercicios de auto-formación (Métodos activos de estudio); técnicas del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos - viajes de intercambio-, exámenes de revisión y admisión); ejercicios de disciplinamiento para la vida social (Reglamentos como cultura del orden).
2. Los ejercicios de universalización de la cultura ejercitante. Entre otros: técnicas de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada), ejercicios de higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del

⁴⁷ Existiría una ética que se jugaría en lo corporal, como base de formación para aprendizajes posteriores ‘para que quedara explícita la procedencia de lo ético a partir del adiestramiento, con fines de acercamiento, un actitud psíquica que proporciona e fundamento para todo el aprendizaje ulterior, una forzada tranquilidad de ánimo (transformación de costumbres) (Sloterdijk, 2012, p. 94) y otros tipos o niveles de constitución de la ética (lo artístico, lo subjetivo o ejercicios de interioridad –espirituales-) en función de una formación para la vida social y generación de niveles de ética pragmática (en lo corporal -individual-, en lo artístico –social-). Estos aspectos se profundizarán en el capítulo 4 de la investigación.

alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes); prácticas ejercitantes para sustentar la economía de creación de los valores culturales y sociales (prácticas de bibliotecología, intercambios bibliográficos internacionales, extensión y proyección cultural). Universalidad del conocimiento.

Entre los ejercicios antropotécnicos que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción del hombre en la vida) se tienen: técnicas para una gimnasia del espíritu que incluyen los ejercicios espirituales de la primera mitad de siglo (renuncia a la voluntad, transformación de los deseos, sacrificio interiorizado: ética de la conversión); ejercicios de adaptabilidad social: las excursiones, los seminarios y las formas de la investigación; ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación artística (desarrollo de competencias morales y la democracia como vida): lo artístico, formas de participación y gobierno estudiantil.

Se usa la noción de apropiación en el caso de las antropotécnicas como noción metodológica, dado que somos conscientes de los riesgos que implica usar acríticamente y descontextualizadamente una forma de pensamiento, independientemente de que ésta se inscriba dentro de una imagen moderna o posmoderna, de que sea una forma de pensamiento europeo, norteamericano o latinoamericano. Toda forma de pensamiento y la filosofía que acoge requiere necesariamente, en el momento de ser apropiada, un proceso dinámico de entrada en las coordenadas de una práctica social específica o en un campo específico de saber.

Finalmente, así a pesar de las críticas del pensamiento de Sloterdijk, que se señalarán adelante, se apropia para el campo de la educación superior en Colombia la noción de antropotécnicas buscando no perder su potencia analítica, que permite leer los ejercicios de formación ética de sí y de la ejercitación activa de las conductas de los individuos en este nivel formativo.

Cuadro 3. Rejilla de apropiación del movimiento antropológico en las prácticas de formación educación superior siglo XX

<i>“los ejercicios antropotécnicos o antropotécnicas generan los desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de los individuos en relación con las tensiones verticales”</i>	
Tensiones verticales	<ul style="list-style-type: none"> • El viraje en la forma de valoración de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal. • La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la visión sistémica y el pensamiento complejo que sustentaron epistémicamente un proyecto formativo distinto. • La nueva función de la ética: hacia una ética de mercado o la conquista de lo improbable.
Desplazamientos horizontales	<ul style="list-style-type: none"> • La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de auto-formación. • Los ejercicios de universalización de la cultura de la ejercitación. • Las prácticas ejercitantes que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción del hombre en la vida).
<i>Genealogía ética de sí y Antropotécnicas</i>	
<i>Psico-antropotécnicas (producción de sí)</i>	
Técnicas o formas de ejercitación activa aplicadas al estar consigo mismo. Propenden por crear hábitos y capacidades de concentración, de intensidad, responsabilidad, disciplina interior, obediencia voluntaria, disciplina de la confianza, búsqueda de la perfección -perfectibilidad- y disposición a la acción.	
<i>Socio-antropotécnicas (producción de los otros)</i>	
Son técnicas o formas de ejercitación activa aplicadas al estar con los otros y con lo otro. Propenden por crear hábitos y capacidades de adaptabilidad social, de resolución de problemas, capacidades creativas para enfrentar lo imposible, flexibilidad, tolerancia social, formación democrática y movilidad.	

- **Presiones metodológicas**

Aunque la investigación buscó leer las apropiaciones de la pedagogía moderna o activa en la universidad, el archivo⁴⁸ hizo moldear la problematización inicial y colocó en evidencia la co-existencia de ejercicios de la pedagogía activa con prácticas de formación pasiva aportadas por la pedagogía católica en años anteriores a lo planteado inicialmente, aun tratándose de universidades oficiales en el periodo de tiempo analizado. Así finalmente, desde una lectura genealógica resultó conflictivo no mostrar dichas prácticas, dado que permiten entender en complejidad la simbiosis formativa-adaptativa que se dio en la educación superior durante el siglo XX.

En los apartes de escritura de las prácticas y ejercicios antropotécnicos de formación de la conducta, se trató de generar un diálogo con discursos normativos y de política nacional e internacional, adoleciendo en algunos casos de falta de archivo en las universidades de documentación intra-universitaria o de otro tipo de archivo que acogiera otro tipo de voces no oficiales para complementar y potenciar el rastreo de las prácticas.

De otra parte, el acceso tan diferencial en temporalidad y cantidad de los archivos indagados en las diferentes universidades, jugó en contra de la realización de comparaciones por épocas inter-universidades; esta diferenciación en el archivo⁴⁹ hizo que la investigación cediera en su pretensión de realizar una mirada comparativa de la emergencia de las prácticas y ejercicios antropotécnicos inter-universidades.

⁴⁸ La investigación consolida un archivo amplio y heteróclito, recorriendo varias universidades colombianas en la capital y en las regiones, para recuperar unos documentos administrativos entre otros: reglamentos, resoluciones rectorales, de las decanaturas o los consejos de Facultad, entremezclados con algunos otros textos que diríamos pedagógicos, en los que algunos rectores, fungiendo como ideólogos, consignaron algunas de sus directrices o a veces sólo opiniones sobre la vida de los universitarios y su educación; acudiendo también a textos legislativos y a informes técnicos de los organismos multinacionales de fomento a la educación.

⁴⁹ La cual se produce entre otros aspectos debido a que parte del archivo había desaparecido efecto de incendios (Universidad de Antioquia) y por otro tipo de pérdidas humanas (Universidad del Valle). Además universidades como la USACA y la UNAL Medellín se salían del rango de posibilidad comparativo dado que aparecen posteriormente a las otras y así las cosas, presentan una emergencia desigual de los ejercicios antropotécnicos mediados por los proceso de formación complementaria.

De otra parte, la extensión del periodo elegido, complicó el equilibrio en el tipo y la cantidad de archivo elegido para dar cuenta de las prácticas de formación adaptativa y de formación ex –aptativa en la educación superior en Colombia. Definitivamente este fue uno de los mayores riesgos asumidos por la investigación, con todo, se apostó por la problematización, ello fue necesario para mostrar el viraje entre la formación adaptativa y la ex –aptativa, al elegir entre intentar rastrear distintos ejercicios y prácticas de manera más arqueológica, centrando la reconstrucción genealógica solo en la formación adaptativa o colocar en evidencia el cambio y las continuidades entre las prácticas y ejercicios de formación de la primera mitad de siglo y aquellas que emergieron entre las décadas de los años 70's y 80's en la mayoría de universidades analizadas a través de la formación complementaria (educación permanente y universidad abierta y a distancia). La investigación optó por la segunda vía.

De otra parte, en el trabajo de campo y durante la consecución del archivo fue más fácil el rastreo de las prácticas de formación adaptativa que de la ex –aptativa. Por ello, el lector notará un manejo disímil del archivo en la escritura del capítulo 2, de manera particular, debido a que se centra en mostrar las prácticas de formación y las concomitancias y diferencias entre ellas, dado que en el segundo proceso de formación se debió por momento acudir a un archivo heterogéneo más tendiente a fuentes secundarias y teóricas.

1.4 Usos del pensamiento filosófico de Sloterdijk en el campo de la educación latinoamericana

‘¿Qué es un ser humano en la era académica sino un mamífero desmemoriado que por regla general ya no sabe que en el fondo de su alma ya es geómetra? Yo no sólo colocaría la frase platónica sobre la entrada a una Academia sino sobre la puerta misma de la vida [...] se excluye de este lugar a quien no esté dispuesto a implicarse en asuntos amorosos con otros visitantes del jardín de los teóricos. Ya se adivina que esta divisa hay que aplicarla a la vida entera’

(Sloterdijk, 2003)

La tesis pretende mostrar una novedad metodológica en la apropiación de la noción de antropotécnicas funcionando en la educación superior. Las apropiaciones a nivel internacional y nacional permiten mostrar que los usos del pensamiento de Sloterdijk en educación tienen un alcance más teórico y conceptual -que metodológico- constituyéndose en una de las especificidades y aportes de esta investigación. Su uso se da hacia campos específicos, entre otros: el de las nuevas tecnologías, las formas contemporáneas de alfabetización, la dificultad de la crítica en la contemporaneidad y una formación activa-creativa en el desarrollo de capacidades de los sujetos que devengan autónomos y competentes.

A nivel nacional se observan más usos de la noción de antropotécnica en el campo de la educación y la filosofía que en el plano internacional; los libros de Sloterdijk que se usan con mayor regularidad son: *Has de cambiar tu vida* (2009, 2012); *Sobre la mejora de la buena nueva. El quinto evangelio según Nietzsche* (2005); *Actio in Distans. Sobre las formas de producción telerracional del mundo* (2010) y *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna* (2002). A seguir se señalan cinco campos de uso de su pensamiento.

- **Las antropotécnicas y su uso en el campo educativo.**

En Colombia se logran rastrear algunas investigaciones que dan cuenta de los usos de las antropotécnicas en el campo pedagógico y educativo. A nivel internacional no se encuentra apropiación directa de la noción de antropotécnica en relación con lo educativo.

Runge (2012) con base en algunas de las ideas de autores clásicos dentro del pensamiento pedagógico y educativo, coloca en evidencia las consecuencias de entender la educación bajo las coordenadas modernas y las tensiones, contradicciones e incongruencias que esto conlleva. Particular atención le dedica al problema de la educación como posibilidad de perfeccionamiento y para ello, muestra los problemas de lo que denomina “el sueño de la pedagogía” que se convierte, a la vez, en una suerte de pesadilla permanente y real, que consiste en esa obsesión constante por llegar a un estado de perfección, a un estado óptimo y conseguir así “lo mejor”.

Muestra también cómo al hacerse más borrosos los límites entre educación y eugenesia, “la praxis educativa se configura como una sutil *antropotécnica eugenésica*, precisamente dentro del marco histórico en el que cobra fuerza el imperativo humano de ser cada día mejor y lo humano inmejorable se torna en obsolescencia” (Runge, 2012, p. 247). Para Runge la educación, siguiendo a Sloterdijk en *Reglas para el parque humano*, sería una técnica de domesticación del hombre. Runge (2012) muestra como el escándalo suscitado por esta conferencia obedece a que el filósofo alemán presenta la educación, la formación y la cultura como técnicas de domesticación del hombre; de allí términos como “parque humano” o “zoológico temático” para animales civilizados, con los que se alude a ámbitos en los que el hombre es domesticado, a la vez que trata de hacer lo mismo con las nuevas generaciones.

De todas maneras, afirma Runge, independientemente de las opiniones que consideran el mencionado escrito como la manifestación de un cierto “criptonazismo post-eugenésico” o no, lo cierto es que ese gran impensado al que alude el autor, resulta de una incumbencia incuestionable para el pensamiento pedagógico actual, bien sea que se considere como parte de las preocupaciones de una reflexión antropológico-pedagógica sobre *la formabilidad* (Bildsamkeit) y *apertura* (Offenheit) humanas, como tema de reflexión sobre *la formación* (Bildung) del ser humano, o como un asunto capital en el contexto del actual paradigma del perfeccionamiento que nos pone en una relación inevitable con las actuales human life sciences. En efecto compartimos con Runge, la posibilidad de pensar el asunto de la formación del ser humano dentro del paradigma de perfeccionamiento, o lo que se denomina

educación a lo largo de toda la vida, lo cual es a todas luces un convocante para el diálogo con las ciencias humanas y de la vida.

En su tesis doctoral sobre auto-ayuda y educación Marín-Díaz (2012), realiza una interesante genealogía de las antropotécnicas contemporáneas, es decir una mirada analítica a ejercicios y técnicas promovidas por los discursos de auto-ayuda para la conducción de la conducta de sí y de los otros. En la primera parte, ahonda en la definición del yo en la búsqueda de su transformación y el telos de la felicidad y el éxito como ejes articuladores de esos discursos, en ese proceso da cuenta de nociones como aprendizaje y educación permanente, expresando el entrelazamiento entre discursos de auto-ayuda y los discursos pedagógicos para la producción del yo, comprometidos en su auto-producción y auto-transformación constante en capitales humanos. En la segunda parte, describe la procedencia de algunos ejercicios y técnicas de sí y su vinculación con las prácticas pedagógicas. Se trata de la ejercitación-individualización y conducción que permite ver el filum técnico que llevaría a las sociedades occidentales de la Areté griega a la Paideia Cristiana pasando por la Paideia griega. Finalmente, propone que ese largo proceso de individualización produjo las condiciones para una crisis de governmento, expresada en la excesiva centralidad del yo, que torna cada vez más difícil vivir juntos.

Marín-Díaz (2012) plantea también que los discursos de autoayuda cuya emergencia para el caso colombiano cita entre 1960 y 1970's, son considerados como discursos pedagógicos, porque son usados para modificar la conducta de los individuos, por la acción que cada uno realiza sobre sí mismo. Se inscribe en la perspectiva metodológica arqueológica-genealógica en cuanto al manejo de archivo documental y realiza una genealogía desde la comprensión Nietzscheana de la misma. Además propone que la llamada educación permanente, lleva implícito el lema: "sea feliz". Una forma de estar en felicidad, es además un camino de ejercicio constante en la cual el individuo se produce en una permanente individualización. Concordamos con el asunto planteado por Marín-Díaz, alrededor de cómo los discursos pedagógicos para la producción del yo, han estado comprometidos en la auto-producción y auto-transformación constante de los individuos en

capitales humanos, este asunto queda en evidencia cuando se menciona las prácticas ejercitantes psico-inmunológicas como antropotécnicas de la producción de sí.

Castro-Gómez (2012) reflexiona sobre el concepto antropotécnica, desarrollado por el filósofo alemán Peter Sloterdijk, mostrando su doble significación en cuanto *mejora del mundo* (Weltverbesserung) y *mejora de uno mismo* (Selbstverbesserung). El autor sugiere que esta doble acepción puede ser leída en relación con los conceptos foucaultianos de tecnologías de gobierno sobre las poblaciones (biopolítica) y tecnologías del yo (estética de la existencia). Este asunto, se encuentra muy interesante para la tesis, en términos relacionales entre las antropotécnicas y los procesos de governmentación social e individual.

De acuerdo con Castro-Gómez (2011) el filósofo alemán en su libro *Has de cambiar tu vida* (2009), establece una diferencia entre dos formas de producción artificial de comportamiento humano que florecieron desde la Antigüedad en las llamadas “culturas altas”, sufriendo una profunda transformación con el advenimiento de la Edad Moderna. La primera es la producción de unos hombres por otros hombres, a la que denomina técnicas para “dejarse operar” (Sich-Operieren-Lassen), mientras que la segunda es la producción de hombres pero a partir de sí mismos, que serían entonces técnicas de auto-operación. “En ambos casos, se trata de un conjunto de técnicas desarrolladas para modificar y optimizar el comportamiento humano, a las que nuestro filósofo denomina ‘antropotécnicas’” (p. 67).

Con el advenimiento de la Edad Moderna, las técnicas de adiestramiento de unos hombres sobre otros experimentan un cambio fundamental. El elemento clave para este cambio es, según Sloterdijk, el nacimiento del Estado moderno durante los siglos XVI y XVII, ya que con el surgimiento de las nuevas tecnologías de gobierno emerge aquello que Foucault llamó la biopolítica, y que Sloterdijk caracteriza con la misma fórmula que utilizó el filósofo francés: “hacer vivir, dejar morir” (2009, p. 534). Sólo que, a diferencia de Foucault, Sloterdijk encuadra esta forma de gobierno sobre los otros en una larguísima tradición cultural con profundas raíces antropológicas. La biopolítica es una técnica socioinmunológica que opera de forma diferente a como lo hacían las antiguas antropotécnicas. Pues mientras que éstas eran básicamente elitistas, ya que “hacían vivir” tan

sólo a un reducido y selecto número de personas, las antropotécnicas modernas son masivas, en la medida en que buscan “hacer vivir” a un sector amplio de la población.

Según Castro-Gómez (2012) la segunda modalidad de antropotécnicas es también un invento de la Antigüedad y tiene un referente concreto: las prácticas ascéticas. Éstas surgen en aquel período que Karl Jaspers llamó el “tiempo eje” (Achsenzeit), entre el 800 A.C. y el 200 E.C., en cinco lugares diferentes del planeta: China, India, Persia, Grecia y Palestina (Sloterdijk 2009). Se trataba, básicamente, de un conjunto de técnicas a partir de las cuales un individuo podía sobresalir por encima de los demás y convertirse en virtuoso moral. Lo cual significa elevarse por encima del habitus generalizado y adquirir un nuevo habitus a través del ejercicio (Übung) sistemático, repetido y metódico. Aprender a transformarse a sí mismo, ajustando la vida a un sistema específico de reglas.

Noguera (2013) presenta un conjunto de herramientas conceptuales para comprender el complejo de transformaciones que estarían marcando la actual crisis de la educación. Parte de una tesis: las prácticas educativas contemporáneas pueden ser entendidas como un síntoma de la crisis de las disciplinas (en el sentido de Foucault) y al mismo tiempo como una respuesta a esa crisis. A su vez, tales prácticas educativas pueden ser mejor comprendidas si las analizamos a la luz de la noción de gubernamentalidad neoliberal. Utilizando algunos conceptos de Nietzsche, Foucault y Sloterdijk y tomando como ejemplos dos personajes de ficción (Emilio de Rousseau y Bart de la serie televisiva Los Simpson), el autor problematiza tanto el borramiento del rol del adulto y de la educación como la aparición de la figura ambigua de un aprendiz permanente propia de las nuevas prácticas de gobierno de tipo neoliberal.

Señala que esto significa que es posible entender las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno, dirección o conducción de la población (de todos y cada uno) o como formas particulares de ejercitación, es decir, como diría Sloterdijk (2012) “cualquier operación mediante la cual se obtiene o se mejora la cualificación del que actúa para la siguiente ejecución de la misma operación, independientemente de que se declare o no a ésta como un ejercicio” (p. 17).

- **Relaciones del pensamiento de Sloterdijk con los nuevos lugares de formación pedagógica y educativa para desenvolverse en el mundo digital.**

Dussel (2014) apropia la noción de capacidades, siguiendo a Sloterdijk, para pensar la relevancia del currículum escolar en la cultura digital y analiza cómo se puede convertir la existencia en un objeto estético, original y creativo.

La pedagoga argentina usa el pensamiento del filósofo alemán en torno a los desafíos pedagógicos ante el mundo digital y el lugar de la escuela frente a las nuevas alfabetizaciones. Muestra los cambios que desafían los saberes básicos que deben transmitirse en las escuelas para hablar de nuevas alfabetizaciones. Y aborda el tema de la formación individual de los sujetos en la contemporaneidad desde el modo como vivimos una transición en las formas del individualismo que organiza la vida comunitaria, transición que los niños y adolescentes ponen hoy en evidencia. Así mientras que en el siglo XIX se priorizaba la búsqueda del yo interior en una mirada hacia uno mismo y el siglo XX fue el siglo del narcisismo (Lasch, 1999), ahora estamos pasando a una época del individualismo del auto-diseño, del trabajo permanente, y sostenido para convertir a la propia existencia en un objeto estético, original y creativo, una recreación sin fin en un movimiento continuo sobre sí mismo, para desarrollar plenamente sus capacidades (Sloterdijk, 2005, p. 15).

La autora plantea también, que a través de estas nuevas alfabetizaciones se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo, sino en el de los placeres y satisfacciones. Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia una vez plenamente desarrolladas corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía (Walkerdine, 1995; Meirieu, 2002); denomina a este proceso el individualismo del auto-diseño de los sujetos en la escuela.

- **El cuestionamiento a los lugares de la crítica contemporánea**

Dussel (2014) también emplea el pensamiento de Sloterdijk desde la dificultad de sostener la crítica y sus lugares de enunciación contemporáneamente, considera la autora que para los medios de la telecomunicación e interactivos, la posibilidad de alejarse y convertir

a un evento en objeto de reflexión resulta cada vez más problemática siguiendo a Sloterdijk (2010), dado que proponen experiencias cada vez más envolventes, de las vecindades remotas globales. “Esta ruptura en la reconfiguración de la distancia en la cultura digital, esta ‘caída en desgracia’ de la visión kantiana del conocimiento, es otro elemento importante de la impugnación al currículum moderno” (Dussel, 2014, p. 14).

Korstanje (2014) también retoma el asunto de la crítica en Sloterdijk, para este autor mientras que en Arendt el espacio público es un lugar donde la acción y la comunicación se juntan, en Sloterdijk (2002) el hombre de la cultura moderna ha perdido su mirada crítica y, con ella, la posibilidad de vincularse con otros –fuera de la escena mediática–. La modernidad ha inventado al “perdedor” y al resentimiento como emoción paralizante. El espectáculo público, desdibujado en su esencia, parece hoy ser funcional al usufructo generado por el consumo y por las diversas frustraciones que transforma en resignación.

- **El asunto de la diferencia vertical y el desarrollo de capacidades**

Grinberg y otros (2012) en su investigación sobre el discurso del empoderamiento de la comunidad, afirman que la acción del Estado consiste en fomentar y apoyar pero también financiar que las personas resuelvan sus problemas, para que se reconozcan en sus posibilidades, debilidades y fortalezas y que, junto con su comunidad y sus organizaciones transiten el largo camino y el desafío de devenir ellos mismos; de reconocerse entre iguales como sujetos de deseo, posibilidades y límites. Igualmente, emplean el pensamiento de Sloterdijk (2002) para criticar la paradoja fundadora moderna de un privilegio para todos; señalando como en estos contextos se cumple la democracia de la nobleza, así, dado que a todo hombre le corresponde dignidad humana, todos pueden legítimamente alzar la vista para mirar a todos los demás. La diferencia vertical mora en el interior del hombre.

Grinberg (2009) usa la discusión sobre las capacidades en Sloterdijk para criticar el problema de la empleabilidad y la fuerza de trabajo no deseable por no ser competente, estableciendo cómo las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada quien articulan la distinción entre vencedores y perdedores y establecen la diferencia del empleable. Así en su concepto, el problema de la empleabilidad de gran parte de la población encuentra su

explicación en que su fuerza de trabajo ya no es deseable porque no tiene lo que debería tener; no son competentes, por tanto, no son empleables.

- **La noción de esferas**

Vásquez Rocca (2012), lee a Sloterdijk desde el asunto de las esferas y trabaja entre otras cuestiones las relacionadas con Neuroglobalización y prácticas psicoinmunológicas, psicopolítica e igualmente la poshistoria. Indaga por el programa general encaminado a la experimentación con el propio cuerpo, método que encuentra sus fundamentos en la idea de la medicina romántica donde, según Sloterdijk, los efectos de las dosis en el hombre sano y el enfermo se reflejaban de manera especular.

En su concepto, la teoría de las esferas del filósofo alemán es un instrumento morfológico que permite reconstruir el éxodo del ser humano de la simbiosis primitiva al tráfico histórico-universal en imperios y sistemas globales como una historia casi coherente de extraversiones; ella reconstruye el fenómeno de la gran cultura como la novela de la transferencia de esferas desde el mínimo íntimo, el de la burbuja dual, hasta el máximo imperial, que había que representar como cosmos monádico redondo. Si la exclusividad de la burbuja es un motivo lírico, el de la inclusividad del globo es uno épico. Los hombres se blindan contra los horrores de un espacio sin límite, ampliado hasta el infinito, mediante la construcción, pragmática y utópica al mismo tiempo, de un invernadero universal que les garantice un habitáculo para la nueva forma moderna de vida al descubierto. El ser humano descascarado desarrolla su psicosis epocal respondiendo al enfriamiento exterior con el desarrollo de curiosas políticas de climatización.

1.5 Críticas al pensamiento de Sloterdijk

¿Qué es, en realidad, lo que no se le perdona a Sloterdijk? ¿La elección de temas incómodos para la filosofía dominante en la academia, o la desinhibición con la que se enfrenta a ellos?

(Rocha Barco, 1999, Prólogo a Normas para el Parque Humano)

Se encuentran varias formas de la crítica al pensamiento de Sloterdijk, pues como señaló en su momento Castro-Gómez (2012) “quien quiera hoy día escribir un trabajo académico alrededor de su pensamiento se enfrenta a una labor nada fácil. Se trata, de un escritor ‘incómodo’ como lo demuestran los dos escándalos mediáticos que surgieron en 1991 y 2009” (p. 63). Rocha Barco en el prólogo al libro *Normas para el parque humano*, presentaba a este autor como “un filósofo provocador y serio al mismo tiempo, que gusta de irrumpir en los medios de comunicación con declaraciones combativas acerca de temas de actualidad y que no se priva de denunciar el letargo de sus colegas alemanes en los últimos años” (Sloterdijk, 1999).

Entre los señalamientos más controversiales se encuentran: el cuestionamiento al pesimismo antropológico de su pensamiento siguiendo a Martorell Campos (2013); la crítica a su postura thymótica de análisis de los movimientos sociales, a los que se refiere como movimientos de reproche; y su lectura aséptica y nada autocrítica de los efectos del uso de la noción de antropotécnica como potenciadoras de la racionalidad neoliberal, que algunos críticos vinculan además, con un proyecto eugenésico ligado al darwinismo social.

Metodológicamente en ésta investigación se acoge de su pensamiento el asunto de las tensiones verticales y las antropotécnicas, como ya se mencionó, pero se establece distancia política frente a su postura eurocentrista y moderna. Pese a lo complejo y problemático de usar un pensamiento de este tipo, se considera que lo psico y socio-antropotécnico permiten problematizar el lugar del sujeto y de los procesos de subjetivación, auto-regulación, auto-formación que implícitamente acoge, acepta y naturaliza. Nada mejor que las antropotécnicas para ver cómo funciona la auto-constitución y auto-formación del sujeto en juego con la racionalidad neoliberal. A seguir se centrará la discusión alrededor del anti-humanismo de

su pensamiento y de la relación entre las antropotécnicas, el darwinismo social y la libertad neoliberal.

1.5.1 Sobre el anti-humanismo y el proyecto eugenésico de las biotecnologías

Los humanizados no son en principio más que la secta de alfabetizados, y al igual que en muchas otras sectas también en esta se ponen de manifiesto proyectos expansionistas y universalistas. Donde el alfabetismo se vuelve fantástico e inmodesto surgió la mística gramatical o literal, la cábala, que prolifera a partir de ese momento, queriendo volver inteligible la ortografía del Autor del Mundo

(Sloterdijk, 1999)

Este núcleo de crítica ha sido interesantemente abordado no solo bajo la etiqueta de ser un tipo de pensamiento anti-humanista como señala Castro-Gómez (2012) sino enmarcando su pensamiento en un proyecto de pesimismo antropológico que además sería trans y posthumanista. Las críticas principales de sus detractores en este tópico se centran en su libro *Normas para el parque humano*. Allí Sloterdijk (1999) ubica dos argumentos alrededor del humanismo. Primero, asocia la formación de los estados nación con el humanismo letrado y segundo, relaciona humanismo con domesticación o la antropodícea, es decir, la manera como los seres humanos son animales bajo influjo.

Respecto a la asociación del humanismo letrado y la formación de los estados nación, muestra como entre 1789 y 1945 los humanismos nacionales “amigos de la lectura” vivieron su momento de esplendor, pues en sustancia el humanismo burgués no era otra cosa, que el pleno poder para imponer a la juventud la lectura de los clásicos y de establecer la validez universal de las lecturas nacionales. De tal modo, que las naciones burguesas eran hasta cierto grado ellas mismas productos literarios y postales: ficciones de una amistad predestinada con lejanos compatriotas y amables círculos formados por los lectores.

Por ello, el humanismo se volvió pragmático y programático en las ideologías de los estudios clásicos asociadas a los Estados nacionales en los siglos XIX y XX y el modelo de sociedad literaria amplió su alcance, convirtiéndose en norma de la sociedad política. La época del humanismo nacional-burgués llegó a su fin porque, por mucho que el arte de

escribir cartas inspiradoras de amor a una nación de amigos, adquiriese un carácter profesional, no fue ya suficiente para anudar vínculos telecomunicativos entre los habitantes de la moderna sociedad de masas (Sloterdijk, 1999, p. 27-28).

Con el establecimiento mediático de la cultura de masas en el primer mundo a partir de 1918 (radio), y de 1945 (televisión), y más aún, con las últimas revoluciones de las redes informáticas, la co-existencia de las personas en las sociedades actuales se ha vuelto a establecer sobre nuevas bases. “Y no hay que hacer un gran esfuerzo para ver que estas bases son decididamente post-literarias, post-epistolográficas y, consecuentemente, post-humanísticas” (Sloterdijk, 1999, p. 28). Para el filósofo alemán los nuevos medios de la telecomunicación político-cultural, que tomaron la delantera en el intervalo, son los que acorralaron al esquema de la amistad escrituraria y lo llevaron a sus dimensiones actuales. La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ya ha pasado porque se ha vuelto insostenible la ilusión de que masivas estructuras políticas y económicas pueden ser ya organizadas siguiendo el modelo amigable de la sociedad literaria.

Respecto al segundo asunto se pregunta ¿Qué amansará al ser humano, si fracasa el humanismo como escuela de domesticación del hombre? ¿Qué amansará al hombre, si hasta el día de hoy sus esfuerzos de auto-moderación lo han llevado en gran medida precisamente a su toma del poder sobre todo ente? ¿Qué puede domesticar al hombre si hasta aquí en todos los experimentos de educación de la especie humana quedó poco claro hacia quién o hacia qué educaban los educadores? Es entendible que considere al humanismo, como una antropodícea, es decir, una definición del hombre teniendo en cuenta su apertura biológica y su ambivalencia moral; que atraviesa la pregunta por cómo puede el hombre convertirse en un ser humano real o verdadero, la cual será formulada a partir de ahora, de acuerdo con Sloterdijk de modo ineludible como un cuestionamiento por los medios, entendiendo por estos a los medios comulgales y comunicativos, por intermedio de los cuales las personas humanas se orientan y forman hacia lo que pueden ser y llegan a ser.

Frente al anti-humanismo de Sloterdijk varias vías posibles de crítica. La que muestra su pesimismo antropológico (Martorell Campos, 2013), la crítica a la eugenesia positiva de su trans-humanismo (Ibáñez, 2015) y frente a su postura post-humanista (Asís Roig; 2013).

Tratando de contradecir algunos de los postulados antropológicos de Sloterdijk en Normas para el parque humano, Martorell Campos sugiere que la “carta” es abiertamente neo-eugenésica al pretender pacificar al hombre mediante la ingeniería genética y ubica la antropología filosófica de este texto dentro del pesimismo antropológico, escuela que gravita alrededor de dos hipótesis que pertenecen a dos ámbitos distintos el biológico y el político: la hipótesis de Mister Hyde⁵⁰ y la de la autoridad benefactora⁵¹.

El autor indica que el filósofo alemán edifica este texto sobre las dos hipótesis referidas. El humanismo que supone el compromiso de rescatar a los hombres de la barbarie, juicio que nos conduce a este otro; ‘el tema latente del humanismo es... la domesticación del hombre; su tesis latente: una lectura adecuada amansa’. Sloterdijk comparte con el humanismo (así caracterizado) la suposición de que el hombre debe ser rescatado de la barbarie y domesticado en pos de la estabilidad social. Su desacuerdo concierne al último punto, a la tesis de que “una lectura adecuada amansa. Lejos de liberar a nadie, el humanismo coincide, descifrado desde este prisma, con la pura coerción. Coerción, empero, encubierta tras grandes lemas redentores”.

Martorell Campos (2013) señala como unos meses antes de esta conferencia el filósofo alemán pronunció otra igual de polémica: *El hombre auto-operable*. Sobre las posiciones filosóficas de la tecnología genética actual, trabajo donde pasa de preguntarse acerca de la conveniencia de embarcarse en la reforma genética, la selección prenatal y la planificación explícita de las características, a defender a cara descubierta la virtual revisión genético-

⁵⁰ En los adentros más recónditos del hombre moderno acecha una bestia sanguinaria y egoísta que, perpetuándose desde los albores de nuestra especie a través de un conglomerado de instintos y pulsiones, nunca ha dejado de operar (Martorell Campos, 2013).

⁵¹ Según Martorell Campos (2013) la civilización brota y se desarrolla gracias a la represión estatal de la bestia oculta en nosotros. Si por alguna eventualidad dicha represión cesase (como ha sucedido provisionalmente en varias ocasiones a causa, pongamos por caso, de desastres naturales o apagones eléctricos prolongados), el tejido social sucumbiría a manos de la brutalidad, desencadenándose la guerra de todos contra todos (crímenes, saqueos, violaciones, palizas, destrucción de bienes...).

técnica del hombre. Examinada en clave de ésta última conferencia, la insinuación de *Normas para el parque humano* deja de ser tal y desemboca, ya sin vaguedades, hacia una conclusión; la biotecnología debe reemplazar al periclitado humanismo. Sólo la ingeniería genética podrá adiestrar, tal vez aniquilar, a Míster Hyde en los estadios venideros.

Existe además un asunto complementario y es la relación tecnología-política. Según este autor la despolitización de la violencia manufacturada por Sloterdijk al hilo de la hipótesis Míster Hyde, corre paralela a una despolitización mayor que incumbe a la representación de la propia autoridad. Así, aunque la maniobra es política puede catalogarse como des-politizadora, o si se desea de post-política, en la medida en que supedita el ejercicio político al conocimiento científico. Un proyecto propio de la historia cultural reciente, que se asienta en la certeza de la existencia de una ciencia que ha descubierto o está en vías de descubrir las claves de la condición humana, siendo así que el logro tantas veces frustrado de la armonía social podría recibir un gran espaldarazo si se aislase de las recetas ideológicas habituales y se sometiese a las directrices neutrales marcadas por aquella.

La visión de la tecnología con la que Sloterdijk arropa el desarrollo de sus argumentos en esta parcela es ciertamente idílica. Mientras que en antropología se muestra pesimista en el sentido que he ido describiendo, en lo concerniente a los desarrollos recientes de la tecnología su optimismo roza la credulidad. Supongamos, lo que es mucho suponer, que la violencia fuera innata (pesimismo) y pudiera (optimismo) mitigarse en el laboratorio sin producir tarados mentales o aberraciones vivientes. Los interrogantes a plantear son obvios; ¿quién tendría el beneplácito para domesticar y quién tendría que resignarse a ser domesticado? ¿Quién elegiría a cada cual? ¿Quién tendrá acceso a las infraestructuras para “auto-operarse” y gozar de las supuestas ventajas físicas y cognitivas? ¿Todos o unos pocos? ¿En virtud de qué significado de “perfección” y “mejora”? (Martorell Campos, 2013, p. 177).

El trans-humanismo mejor conocido como H+, surge de la combinación de la teoría de la evolución de Darwin y la herencia genética mendeliana a través de la cual se funda lo que hoy se conoce como teoría sintética de la evolución o síntesis evolutiva moderna. Algunos autores sitúan el origen del trans-humanismo en un texto de Julian Huxley⁵² (1957): *Nuevas botellas para nuevo vino*; donde criticando el uso de la eugenesia que se había hecho hasta el momento, propuso el término trans-humanismo para referirse a la perspectiva según la cual

⁵² Huxley fue el primer director de la UNESCO, colaboró en la Sociedad Humanista de Nueva York y en su presidencia se fundó la Unión Internacional Humanista y Ética.

el ser humano debe mejorarse así mismo a través de la ciencia y la tecnología ya sea desde el punto de vista genético o desde lo ambiental y social, “el trans-humanismo es la posición que defiende la mejora del ser humano para alcanzar un estado superior o post-humano” (Feito, 2007, p. 220). De allí que se asocie el trans y el post-humanismo, sin embargo, el primero aún se considera como una extensión del humanismo mientras que, el segundo se asuma como etapa ulterior, pero acogiendo algunos de sus principios sociales.

En las primeras décadas del siglo XX, según Bostrom (2011) no sólo racistas e ideólogos de derechas sino también un número de progresistas sociales de izquierdas se preocuparon por los efectos de la medicina y las redes de seguridad social sobre la calidad del patrimonio genético humano. Creyeron que la sociedad moderna permitía sobrevivir a muchos individuos “no aptos” -individuos que habrían perecido en periodos anteriores- y temían que esto llevara a un deterioro de la especie. Como resultado, muchos países (incluyendo los Estados Unidos, Canadá, Australia, Suecia, Dinamarca, Finlandia, y Suiza) implementaron programas eugenéticos promocionados por el estado, los cuales infringieron los derechos individuales en diferentes grados.

En la era de posguerra, muchos futuristas optimistas que se habían vuelto suspicaces con respecto al cambio social orquestado colectivamente encontraron un nuevo hogar para sus esperanzas en el progreso científico y tecnológico. El viaje espacial, la medicina, y los ordenadores parecían ofrecer un camino a un mundo mejor. El giro de atención también reflejó el impresionante ritmo de desarrollo en estos campos. La ciencia había empezado a alcanzar a la especulación. Los temas transhumanistas durante este periodo fueron discutidos y analizados principalmente en la literatura de ciencia ficción. Autores tales como Arthur C. Clarke, Isaac Asimov, Robert Heinlein, y Stanislaw Lem exploraron cómo el desarrollo tecnológico podría llegar a alterar profundamente la condición humana.

Asís Roig (2013) eleva una crítica a lo que considera el proyecto eugenésico del filósofo alemán. La crítica propuesta no es desde la eugenesia negativa sino desde la positiva. El trans-humanismo como ideología que asume que la tecnología puede resolver los problemas sociales contemporáneos y que defiende la necesidad de intervenir, se enfrenta en muchos casos a las éticas humanistas, si bien tal vez sea mejor considerarlas como parte del post-

humanismo. En su concepto Sloterdijk, al promover el abandono de los rasgos y las características que nos han servido tradicionalmente para describir lo humano, propugnando un nuevo humanismo que nos acerque a los animales por debajo y a las máquinas por arriba, se inscribiría más en un pos-humanismo que en un trans-humanismo. Ibáñez (2015) situará desde una mirada el pensamiento de Sloterdijk dentro de la corriente trans-humanista, de la que también existe una corriente anarquista denominada anarco-trans-humanismo, que apoya la eugenesia positiva, es decir, el uso eventual de la ingeniería genética para mejorar el patrimonio genético de la especie humana; a diferencia de la eugenesia negativa que es la intervención genética con fines puramente terapéuticos.

Para Sloterdijk según Ibáñez (2015), las biotecnologías no hacen otra cosa que proseguir las viejas prácticas que han dado forma al ser humano a través del uso que éste ha hecho de las técnicas y herramientas que nunca ha dejado de inventar. En lugar de escandalizarnos, más valdría abandonar conceptos trasnochados, tales como la ilusoria intangibilidad del ser humano y aceptar la posibilidad de establecer una relación instrumental con sus genes. Parfraseando a Stéphane Haber, lo que está en juego según Sloterdijk es poner a disposición de las generaciones futuras un equipamiento genético que permita a sus miembros alcanzar un nivel de desarrollo ético y de plena realización de las mejores posibilidades que el hombre lleva en sí. Desde ese punto de vista, éste asunto es de tal magnitud para el futuro de los seres humanos que no debemos tener miedo de zarandear algunos tabúes ancestrales y discutir la posibilidad de una reprogramación mundial de la especie tan pronto como podamos llevarla a cabo.

Son muchas las implicaciones éticas que acoge este debate desde una lectura humanista, en el sentido de la libertad del hombre en relación con la técnica; respecto a los riesgos de los cambios irreversibles en esa experimentación con seres humanos y en relación con la autonomía del ser humano para enjuiciar la eugenesia.

1.5.2 Las antropotécnicas: entre el darwinismo social y la libertad neoliberal

Castro-Gómez (2012) señala como los nuevos miembros de la Escuela de Frankfurt, entre ellos Honnet, han denunciado a Sloterdijk como un “charlatán neoliberal”, además ha sido exhibido por la derecha en múltiples foros mediáticos como “un nuevo producto de exportación cultural”. Sospechas que se acrecientan con la gran admiración que siente Sloterdijk por la obra de Nietzsche y Heidegger, pensadores ambos que todavía son vistos por la izquierda alemana como marcados por el estigma del nazismo.

Dos asuntos en escena: primero, el cuestionamiento a las antropotécnicas como potenciadoras del darwinismo social y de la forma de la libertad en el neoliberalismo; segundo, el señalamiento de Sloterdijk como ideólogo de la derecha más reaccionaria debido a su posición frente al resentimiento siguiendo a Nietzsche y a su propuesta de las donaciones voluntarias o “de la mano que da”.

Respecto a la crítica de la noción de antropotécnica y los riesgos que conlleva su asociación con prácticas de darwinismo social; el filósofo alemán muestra como cada individuo dependiendo de las antropotécnicas que logre aplicar y desarrollar consigo mismo (ejercicios psico y socio-antropotécnicos) posibilitará su capacitación para ‘ser mejor’ y auto-perfeccionarse. Pero no es posible desconocer el debate ético asociado -que además no es nuevo- alrededor de posicionar que algunos sean más capaces o hayan logrado desarrollar mayor nivel de adaptación, empleando este asunto como mecanismo de naturalización de la desigualdad social; es decir, no se le puede encomendar solo al sujeto el asunto de equilibrar las condiciones de desigualdad asociadas. Recordando a Malatesta en su ensayo *Amor y Anarquía* ¿Habrá de ser la dictadura de los mejores?, pero, ¿quiénes son los mejores? y, ¿quién ha de reconocerles y asignarles esta cualidad? La mayoría está, de ordinario, apegada a viejos prejuicios, a ideas y a instintos ya dejados atrás por una minoría más favorecida.

Es precisamente el asunto planteado por Malatesta (2000) frente a lo que se podría denominar como darwinismo político, desde la relación entre la dictadura de los mejores y la existencia de una minoría favorecida aun en sistemas de gobierno democrático, lo que abre

la discusión en torno a desconocer que las antropotécnicas y su uso sin contextualización ético-política, puede conllevar nuevas modalidades de naturalización del darwinismo social.

La idea del desarrollo de las antropotécnicas asociadas al cuerpo y las capacidades de ejercitación humana puede con facilidad desembocar en ideales de naturalización de la competencia física como herramientas válidas en la lucha por la supervivencia asociado a la perfectibilidad social. El neoliberalismo ha sido mencionado también como el darwinismo social de la economía y se entiende éste último en tanto paradigma político-social que no ha sido erradicado sino que se reactualiza en el marco del libre mercado.

Ahora bien, las antropotécnicas también generan implícitamente una discusión alrededor de la libertad del ser humano, su ejercicio individual y los límites respecto a las compresiones colectivas de la misma ¿En qué medida el desarrollo de las antropotécnicas individuales puede desvincularse de las implicaciones socio-políticas de las acciones del individuo en un medio social particular? ¿Hasta qué punto se puede aducir que el perfeccionamiento de la técnica en si misma resuelve los límites del ejercicio ético de la libertad individual?

Un breve contexto al respecto, Castro-Gómez (2010) siguiendo a Foucault señala como a raíz de la crisis de los años 30 en Estados Unidos con la política del welfare implementada por Roosevelt, ocurre una *transformación de la racionalidad liberal* según la cual las libertades democráticas sólo podrán ser garantizadas mediante la intervención del Estado en ámbitos que el liberalismo clásico había sido considerado como ‘intocables’. Se trató de mecanismos de control de la economía como los introducidos por Keynes, pero también mecanismos de intervención estatal en vastos ámbitos de la vida social, que garantizarían el mantenimiento de una libertad amenazada en Estados Unidos por la gran depresión y en Europa por el socialismo y el fascismo; es precisamente contra esta gran transformación de la racionalidad liberal que surgiría el neoliberalismo.

La racionalidad neoliberal contempla la intervención pero no por medio de acciones directas sobre la economía sino mediante “acciones reguladoras” en torno a la vida de la población, sobre los conocimientos científicos y tecnológicos, la organización jurídico-

política de la sociedad, la estructura psicológica de los individuos, etc. Así el Estado interviene sobre el “marco del mercado” en ámbitos que no fueron vistos como estrictamente laborales (agricultura, ciencia, cultura, salud y educación) para que pudiesen funcionar como mercados y vincularse al mecanismo de la competencia, así no se fija la igualdad como objetivo del gobierno sino, que es necesario dejar actuar la desigualdad.

Y es en este punto, precisamente en donde emerge uno de los riesgos funcionales de las antropotécnicas, en tanto prácticas ejercitantes de perfeccionamiento de sí, que coadyuvarían en la naturalización del gobierno neoliberal dado que permiten que el individuo asuma la desigualdad como principio rector de la economía social y que use técnicas o ejercicios para poder adaptarse a dichos mecanismos de competencia social. Así el Estado simplemente velará porque la mayor cantidad de individuos puedan autorregularse y gestionar sus propios riesgos, el resto dependerá de la ejercitación adaptativa que los sujetos demuestren en su desarrollo individual.

De allí que las antropotécnicas puedan funcionar como tecnologías de auto-gobierno sobre la conducta individual (psico) y colectiva (socio) pero desde un control que se realiza a partir de la libertad. Por ello, siguiendo a Castro-Gómez (2010) esta situación de aparente centralidad de la libertad, no significa que hayamos entrado en un tipo de sociedad abierta o libertaria como quieren los apologetas del neoliberalismo, sino en una sociedad en donde, paradójicamente el control se realiza a partir de la libertad. El relajamiento de los mecanismos disciplinarios y punitivos en las sociedades democráticas contemporáneas no obedece al triunfo del humanitarismo libertario, sino que es producto de una tecnología de gobierno ambiental sobre la conducta (p. 216). En efecto, existen diferencias de comprensión de la libertad en el humanitarismo libertario, en el modelo autoritario y en el modelo del liberalismo como lo muestra, entre otros autores anarquistas, Errico Malatesta.

El liberalismo, para este pensador anarquista, viene a ser teóricamente una especie de anarquía sin socialismo, y por tanto no es más que una mentira, un engaño, puesto que la libertad no puede existir sin la igualdad. La crítica que los liberales hacen del gobierno se

reduce a querer despojarle de un cierto número de atribuciones, pero no pueden atacar las funciones represivas que son de su esencia pues hasta la fuerza represiva del gobierno debe siempre crecer a medida que crecen, por efecto de la libre concurrencia, la desarmonía y la desigualdad.

El modelo autoritario, por su parte confía a unos cuantos la dirección de la vida social y conduce a la explotación y a la opresión de la masa por parte de unos pocos; dado que al confiar en la libre iniciativa de los individuos y proclama, si no la abolición, al menos la reducción del gobierno al mínimo posible de atribuciones. Como quiera que respeta la propiedad individual, que funde por completo en el principio de cada uno para sí, y, por ende, en la concurrencia entre los hombres, su libertad no es sino la libertad para los fuertes y para los propietarios, de oprimir y explotar a los débiles, a los que no poseen nada; lejos de producir la armonía tiende siempre a aumentar la distancia entre ricos y pobres y conduce lógicamente a la explotación y a la dominación, o sea a la autoridad.

Dicen los teorizantes del autoritarismo, según Malatesta (2000), si los intereses, las tendencias, los deseos de un individuo aparecen en oposición a los intereses, las tendencias, los deseos de otro individuo o con los de la misma sociedad, ¿Quién tendrá el derecho y la fuerza de obligar a uno a respetar los intereses de otro? ¿Quién podrá impedir a un determinado ciudadano violar la voluntad general? La libertad de cada uno –dicen– tiene por límite la voluntad de los demás, pero ¿quién habrá de establecer este límite y quién lo hará respetar? “Los antagonismos naturales de intereses y pasiones crean, pues, la necesidad del gobierno y justifican la existencia de la autoridad, que desempeña el papel de moderadora en la lucha sociales y asigna los límites de los derechos y de los deberes de todos y de cada uno” (p. 5). Mientras que en el humanitarismo libertario, el centro es el principio de la solidaridad, el de la cooperación no el de la competencia, como señalaba Bakunin

nadie puede reconocer su propia humanidad, ni por consiguiente realizarla en su vida, sino reconociéndola en los demás y cooperando a la realización por los otros emprendida. Ningún hombre puede emanciparse, si no emancipa con él, a su vez, a todos los hombres que tenga a su alrededor. Mi libertad es la libertad de todos, puesto que yo no soy realmente libre –libre no sólo en potencia, sino en

acto– más que cuando mi libertad y mi derecho hallan su conformación y su sanción en la libertad y en el derecho de todos los hombres, mis iguales (Malatesta, 2000, p. 5).

Las antropotécnicas en su base están más cercanas a la racionalidad del liberalismo en la forma como entiende la libertad del sujeto, pues se asumen como procesos de integración voluntaria de su libertad en un proyecto ético que requiere una conversión permanente. Se trata dirá Sloterdijk (2012) de un entrecruzamiento entre lo activo y lo pasivo independientemente de lo que el sujeto se deje hacer, no solo se apropia a posterior de los tratamientos externos, sino que los busca voluntariamente e integra lo que se hace con él en aquello que él hace consigo mismo, es del libre cultivo de los momentos pasivos en la relación del individuo consigo mismo, como corresponde al carácter auto-operativo de la existencia moderna. “Sartre hacía hincapié en el acto de auto-apropiación del sujeto, que pondría fin a la hasta entonces vigente ausencia respecto a la determinación exterior. En ese acto el sujeto se desprendería de su condición de objeto para otros y actualizaría así su libertad” (p. 478). La auto-realización es representada como la ruptura con una pasividad que continuamente ha de realizarse de nuevo, el fuego fatuo de la revolución permanente se extendería a la relación del individuo consigo mismo.

El segundo tipo de crítica que recibe Sloterdijk, la formula Axel Honneth, director de la Escuela de Francfort, desde su asociación con el paradigma neoliberal. En su libro *Fiscalidad voluntaria, responsabilidad ciudadana y movimientos de reproche*, el filósofo alemán menciona la metáfora de la ‘orgullosa mano que da’ y señala como los ciudadanos serían más felices si en lugar de pagar impuestos por obligación los donasen voluntariamente. Según Moreno Claros (2015) Sloterdijk realiza un análisis de la teoría que presupone la maldad innata del ser humano desde la nueva perspectiva de la generosidad, asimismo propia del hombre. También los seres humanos serian por naturaleza “dadores”. Además apuesta porque en una sociedad abrumada por los impuestos y dominada por el eros (el deseo incalmable de poseer), en la que el ciudadano es cada vez más invisible para el Estado que lo obliga, se haga fuerte la prevalencia del thymós, del orgullo y la valentía de los dadores libres, los contribuyentes voluntarios. En su opinión, de generalizarse la virtud de dar surgiría

una ciudadanía con sentimientos más aristocráticos a la par que integradores; sustituirían al plebeyismo, pesimismo y amargura que ahora la dominan (Moreno Claros, 2015).

2 La formación social adaptativa y ex –aptativa en la educación superior

Se pueden reconocer en la educación superior en Colombia dos proyectos de formación, uno adaptativo y otro ex –aptativo. Los dos proyectos se consideran funcionales a los cambios inducidos por las dinámicas socio-culturales efecto de la modernización económica y cultural de la universidad colombiana durante el siglo XX. Es nuestro parecer, que ambos se pueden ver funcionando concomitantemente en la contemporaneidad, es decir, el proyecto educativo colombiano y, de manera particular el universitario, oscilan entre una formación moral (adaptativa socio-cultural) y otra que se puede nominar como de diferenciación ética⁵³ (ex –aptativa multifuncional y multidimensional).

Teniendo en cuenta la periodización establecida para esta investigación (1935-1992), se ubicó de acuerdo al archivo rastreado, un mayor énfasis del proyecto adaptativo anterior a las décadas de los años 70's y 80's y del ex –aptativo posterior a este periodo. El viraje en el énfasis se sostiene en dos argumentos: la aparición de las primeras prácticas de neoliberalización educativa en el campo universitario en nuestro país, enmarcadas en la transición mundial hacia el modelo económico neoliberal (Harvey, 2007) y el quiebre epistemológico generado por la emergencia de la sistemática, el paradigma de la complejidad, la interdisciplinariedad, entre otros saberes, al igual que las apropiaciones de lo tecnológico en el campo de lo social y, por ser de nuestro específico interés hacia lo educativo.

El proyecto de formación adaptativa en Colombia se caracterizó por ser un tipo de educación que situó al individuo en función de las necesidades de modernización y lo constituyó dependiente a los requerimientos socio-culturales, producto, en gran medida, de patrones exógenos y modelos foráneos; de esta forma, el proyecto de formación adaptativa

⁵³ En el capítulo 4 de la investigación esta diferenciación ética se profundiza como ética pragmática en función de las prácticas de neoliberalización de la educación superior.

facilitaría, entre otras cosas, la reproducción a nivel universitario de la forma epocal de la educación y de la manera cómo se constituyó al sujeto en Colombia durante la primera mitad de siglo XX: entre lo pasivo (pedagogía católica y pedagogía moderna línea higienicista-psicologicista conservadora) como un agregado de hábitos individualizados para la formación del alma-espíritu en la obediencia a partir de la inhibición; y lo activo (pedagogía moderna línea socio-cultural liberal) como un centro de generación de hábitos de-sujetantes del individuo para “lanzarlo” al desarrollo de capacidades adaptativas y de formas ejercitantes de auto-disciplinamiento. Esta relación activo-pasivo, requirió una conversión permanente propia de lo moderno “independientemente de lo que el sujeto se deje hacer, no solo se apropia a posterior de los tratamientos externos, sino que los busca voluntariamente e integra lo que se hace con él en aquello que él hace consigo mismo” (Sloterdijk, 2012, p. 478).

En este capítulo se mostrará también como funcionó el proyecto de formación adaptativa a nivel universitario a través de la apropiación de las distintas tendencias del movimiento psicopedagógico que se dio a nivel mundial desde finales de siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX; movimiento conocido también como de educación nueva, pedagogía moderna o activa (Europa) y progresista (Norteamérica) y su relación con las líneas de apropiación de la pedagogía moderna que se proponen para la educación superior colombiana.

La formación adaptativa a nivel universitario se caracterizó por ser altamente moralizante y funcionó, pedagógicamente hablando, en estrecho vínculo con saberes experimentales tales como la biología, la fisiología, la medicina, la psicología, la psiquiatría y la administración científica- al igual que a través de la acogida de las teorías evolucionistas de Spencer y Darwin que se dieron en nuestro país durante la primera mitad de siglo XX. Conceptualmente se señalarán tres modos de apropiación del proyecto de formación adaptativa en la educación superior, con un mayor énfasis antes de las décadas de los años 70's y 80's: 1) adaptación por evolución orgánica y moral del individuo: “la supervivencia de los más aptos”; 2) adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de

los instintos y 3) adaptación por imitación-habitación a modelos y generación de hábitos activos.

Por su parte, el proyecto de formación ex –aptativa, se acentúa luego de las décadas de los años 70's y 80's pues se requirió una formación interdisciplinaria centrada en el aprendizaje, que buscó desarrollar capacidades de re-adaptación continua y habilidades de multifuncionalidad en los individuos producto, entre otros asuntos, de la conversión educativa que exigió la tecnología, la sistémica y la lógica organizacional. Estos nuevos modos de formación requirieron de la interacción de varios saberes entre otros, la neurobiología, la neuropsicología, los enfoques cognitivistas y constructivistas, el problematicismo (la pedagogía del compromiso y de la elección en el plano de lo contingente), el paradigma de la complejidad, la autopoiesis (producción de sí), las teorías sistémicas y multisistémicas, la cibernética y el relativismo cultural. A nivel universitario se observan prácticas tan diversas como los currículos integrados, la educación personalizada y la educación abierta y a distancia propias de lo que se conocería como educación permanente.

El cuadro que se muestra a continuación expone la relación entre los tipos de formación adaptativa y ex –aptativa, las prácticas pedagógicas asociadas tanto de la pedagogía moderna como de la católica y algunos de los saberes asociados que permitieron el viraje en los procesos formativos en la universidad durante el siglo XX.

Cuadro 4. Formación adaptativa y ex –aptativa en la educación superior

<p>Tensiones verticales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El viraje en la forma de valoración de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal. • La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la visión sistémica y el pensamiento complejo que sustentaron epistémicamente un proyecto formativo distinto. • La nueva función de la ética: hacia una ética de mercado o la conquista de lo improbable. 	
<p>Tipos de formación</p>	<p>Prácticas y ejercicios pedagógicos asociados</p>	<p>Saberes y disciplinas</p>
<p>FORMACIÓN MORAL ADAPTATIVA (regulación externa del aprendizaje)</p>	<p>PRÁCTICAS DE FORMACIÓN PASIVA DE LA CONDUCTA</p> <p>Pedagogía católica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de disciplinamiento para la vida social (Reglamentos como cultura del orden, regulación individual y social del comportamiento). • Prácticas para una gimnasia del espíritu: Ejercicios espirituales primera mitad de siglo (renuncia a la voluntad, transformación de los deseos, sacrificio interiorizado: Ética de la conversión). • Prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión (prácticas de control sexual y regulación del pensamiento disidente). <p>Pedagogía moderna/línea higienizante y conservadora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de cuidado de la higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes). <p>EJERCICIOS DE FORMACIÓN ACTIVA DE LA CONDUCTA</p> <p>Pedagogía moderna/línea socio-cultural liberal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones del <i>homo ludens</i> (Discriminadas en el capítulo tres). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolucionismo social (spencerismo y Darwinismo). • Socio-biología especulativa. • Positivismo social (sociología, biología, psicología) • Pedagogía moderna o activa
<p>FORMACIÓN ÉTICA EX –APTATIVA (auto-regulación del aprendizaje)</p>	<p>Formación integral y holística (Integración de la formación pasiva-activa y de las prácticas de individualización y masificación).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de formación que posibiliten la integración del individuo a la lógica sistémica del capitalismo a través de la masificación tecnológica. • Técnicas para que los sujetos aprendan a desenvolverse adecuadamente frente a los cambios sociales y económicos fluctuantes, producto de una sociedad en crisis constante o técnicas de individualización de las forma de aprendizaje. • Técnicas para la auto-regulación, autonomía y los modos de elección (metodologías de la investigación). • Ejercicios de auto-formación (métodos de estudio). 	<ul style="list-style-type: none"> • Neurobiología y neuropsicología. • Enfoques cognitivistas y constructivistas. • El problematicismo (la pedagogía del compromiso y de la elección en el plano de lo contingente). • Paradigma de la complejidad. • Autopoiesis (producción de sí). • Teoría sistémica y multisistémica. • Cibernética y relativismo cultural

2.1 La formación moral adaptativa en la educación superior

La formación moral es intrínseca a la educación en Colombia durante el siglo XX. Para el caso de la universidad las prácticas de formación moral se nutren del campo tensional existente para la época en el país. De un lado, existía la comprensión de una moral dogmática y axiomática proveniente de prácticas de pedagogía católica que no se relacionaba con la naturaleza, ni pensaba la relación hombre-medio y hombre-naturaleza (Quiceno, 1988, p. 102). Allí la moral era entendida más como un método para ordenar la vida, al cual se sumaban el método físico y el intelectual. Un método que le permitía al hombre distinguir el bien del mal, seguir una vida metódica y ejercicios reglamentados para formar su voluntad “el ser humano se nutre, se reproduce y muere como los seres vegetales; pero también respira, se alimenta, como ser fisiológico; además, discierne entre el bien y el mal, toma decisiones y elige como ser moral” (p. 80). Esta formación moral católica moldeaba el espíritu colocando como centro los preceptos de la Iglesia; a nivel universitario, los ejercicios espirituales y las prácticas de regulación moral frente a la sexualidad que se dieron en las residencias universitarias se sitúan como prácticas efecto de éste tipo de formación, las cuales se mantuvieron vigentes en varias universidades, especialmente, a nivel regional hasta mediados de siglo.

Por su parte, la pedagogía activa o moderna oscilaba entre dos comprensiones de la moral, de un lado, la moral biológica, y de otro, la moral social (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997). La biológica propendía por una “moralidad con salud” y la social se institucionalizaría en la educación pública universitaria a partir de 1935 y haría parte del discurso de la reforma pedagógica de Nieto Caballero “quien articuló la formación moral a un proyecto de educación social y política para la democracia basándose en nuevas prácticas disciplinarias, en una disciplina de la participación, de formación de hábitos de convivencia y de responsabilidad ciudadana” (p. 41). En general la formación moral de la pedagogía activa o moderna moldeaba el espíritu colocando como centro el reformismo y la axiomática de las leyes del Estado. A nivel universitario se encuentran los ejercicios de cuidado de la higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol)

y los ejercicios de entrenamiento socio-cultural y formación artística (teatro, danza, fiestas del estudiante), al igual que formas de participación y gobierno estudiantil.

El común denominador fue la constitución de un individuo virtuoso y en la educación universitaria de primera mitad del siglo XX característicamente “elitista” esta condición se exacerbaría. Runge Peña y Muñoz Gaviria (2005) señalan como común denominador entre la mayoría de los intelectuales laicos y católicos de la primera mitad del siglo XX que se preocuparon por la educación, la convicción de que la perfectibilidad del ser humano, del colombiano en particular, debía encontrar su momento de realización en una formación moral y cultural articulada con el trabajo.

Un tipo de formación que propendiera, al logro de los ideales de desarrollo y de progreso del país con el propósito de socializar y de formar al pueblo colombiano de acuerdo con modelos europeos –y norteamericanos–, que no sólo estaban enfocados hacia la consolidación de ciertas formas de sociabilidad propias de la modernidad burguesa (familia, industriosisdad, civilidad, etc.), sino también hacia aspectos más específicos e individuales (formas de subjetivación), tales como modos de comportamiento, como hábitos, gustos, modales, costumbres, valores modernos, formas de presentarse, tratos destinados a su uso por el cuerpo, entre otros, tenía como referente y como guía era todavía un país atrasado, no desarrollado, no modernizado, incivilizado, incluso en decadencia, que necesitaba, por tanto, salir de dicha situación crítica y consolidarse como “una gran nación moral” (2005, p. 131).

2.1.1 Modos de apropiación de la formación moral adaptativa

A continuación se dará cuenta de tres modos de apropiación en los que, a nuestro parecer, se pueden codificar las prácticas de formación adaptativa en nuestro país con un mayor énfasis antes de las décadas de los años 70’s y 80’s. Modos que se consolidaron durante la primera mitad de siglo y atravesaron las prácticas y ejercicios de formación activa (pedagogía moderna línea socio-cultural liberal) y pasiva (pedagogía moderna línea higienicista- psicologicista conservadora y la pedagogía católica)⁵⁴ propios de la Educación Universitaria durante el siglo XX: 1) adaptación por evolución orgánica y moral del

⁵⁴ Las cuales se profundizarán en este aparte cuando se vea la relación entre pedagogía moderna y católica con las prácticas de formación adaptativa de la educación superior.

individuo: “la supervivencia de los más aptos” 2) adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos y 3) adaptación por imitación-habituación a modelos y generación de hábitos activos.

- **Adaptación por evolución orgánica y moral del individuo: “la supervivencia de los más aptos”**

El inadecuado desarrollo y la ausencia de moldeamiento y perfeccionamiento del cuerpo fue uno de los asuntos que caracterizó el denominado “atraso social”, situación que se señalaba como una de las causas primordiales de los problemas en la evolución y el progreso político y económico del país. De allí la importancia dada a la formación moral adaptativa a través del cuerpo, que sería el “objeto de estudio” que conecta los discursos del evolucionismo social, en particular, la sociobiología especulativa (spenceriana) de las primeras décadas del siglo XX, el darwinismo social y los discursos de la pedagogía activa desde sus apropiaciones en la educación superior del país. A continuación se mostrará brevemente la relación entre el mejoramiento adaptativo del cuerpo y el denominado evolucionismo social.

Según Restrepo Forero (2010) el ámbito universitario, que se hallaba fuertemente controlado, puesto que allí se formaban y reproducían las élites intelectuales en el poder, fue el centro de los debates que desde finales de siglo XIX y comienzos del XX se darían alrededor del evolucionismo, el darwinismo y el positivismo spenceriano, al igual que debates sobre las ideologías eugenésicas de la raza, discursos que fueron concebidos ampliamente en Colombia, como un conjunto unificado de ideas con claras consecuencias políticas, en tanto contribuían a redefinir competencias en relación con la comprensión del comportamiento del individuo, al tiempo que permitían entender cambios en la constitución de la sociedad.

Quienes se resistían a perder su capacidad de hablar autorizadamente acerca de la moral y el comportamiento individual y social tenían dos opciones a su alcance. Por un lado, oponerse directamente al darwinismo, que constituía según sus defensores el “núcleo duro”, es decir el aspecto puramente científico de donde se podrían derivar tales consecuencias. También podían

elegir mostrarse relativamente tolerantes del “transformismo”, siempre y cuando no se hablara del origen del hombre, ni mucho menos se intentara extender las ideas darwinistas a campos de la moral, la religión y la política en los que no debería tener aplicación (Restrepo Forero, 2010, p. 26).

Allí fundamentalmente se discuten temas relacionados con la administración pública y el control social. El evolucionismo se convierte así en una posibilidad concreta de la educación liberal, secular y laica para posicionar la necesidad del progreso social del país problematizando el control de la educación en manos de la Iglesia. Según esta autora, “mucho antes de que se inventara la ficción de un darwinismo social completamente separado del darwinismo incontaminado de la naturaleza, los seguidores de éste en Colombia como en otras partes, ya habían descubierto sus múltiples usos posibles y sus asociaciones peligrosas” (Restrepo Forero, 2010, p. 36-37).

Los postulados de las teorías evolucionistas en cuanto a que los seres vivientes se construyen mediante la acción, que la adaptación es resultado de la actividad y que la vida es una adaptación continua de las relaciones internas y las relaciones externas, dirigieron la atención de la nueva psicología hacia la influencia que ejerce el medio en los individuos y hacia los procesos de adaptación que éstos desarrollan como respuesta a la acción del medio (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, volumen 2, p. 191).

Las teorías evolucionistas de Darwin y Spencer fueron apropiadas también por los nuevos psicólogos para hacer una crítica a la psicología clásica, así como para sustentar sus nuevas concepciones sobre la vida psíquica. Según Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) el postulado de Darwin acerca de la continuidad física y psicológica, entre las especies, así como la hipótesis evolucionista de la analogía entre la ontogenia y las etapas atravesadas durante la filogenia, que el individuo pasa en su desarrollo individual a través de las etapas de la evolución de la especie; tesis aceptada por la mayoría de los psicólogos y pedagogos modernos retomados en el país como Stanley Hall, Freud, Claparède y Decroly, abrió el campo para una psicología comparada entre el hombre y los animales y entre el hombre civilizado y los de sociedades primitivas o degeneradas (Volumen 2, p. 191).

De acuerdo con Runge Peña y Muñoz Gaviria (2005) muchos intelectuales colombianos apropiaron el evolucionismo social, colocando al cuerpo como el punto de articulación de una serie de estrategias eugenésicas, tanto de línea dura como blanda⁵⁵. Por ejemplo, para Miguel Jiménez López, médico egresado de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, que se puede ubicar dentro la línea higienicista - psicologicista conservadora de la pedagogía moderna en el país, el problema de la decadencia de nuestro país no se consideraba tanto un problema económico, psicológico o educacional sino primordialmente un problema biológico.

Como terapéutica Jiménez López propuso que las acciones de control estuvieran dirigidas hacia el fortalecimiento de la alimentación, de la higiene pública, de los *ejercicios corporales*, de la regulación y la reglamentación de la labor de las clases trabajadoras, de la cultura y de la educación corporales, de las luchas antialcohólicas, y de las medidas contra los vagos, los desocupados y los parásitos sociales (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005, p. 150). La universidad colombiana durante la primera mitad de siglo será objeto de controles higienicistas de control del consumo de alcohol, de las relaciones sexuales y de enfermedades como la sífilis, los cuales se establecían en los reglamentos y a través de los filtros en las condiciones de admisión de los estudiantes. Así pues, la formación de hábitos morales e higiénicos será un objetivo de las estrategias educativas basadas en una apropiación particular del evolucionismo social y en la sociobiología especulativa en la universidad, como se verá en las prácticas más adelante.

⁵⁵ Así, la apropiación que los intelectuales colombianos hicieron de las ideas evolucionistas y del progreso encontró su marco de referencia en el llamado movimiento eugenésico latinoamericano, que se concentró, por el lado argentino, en el “blanqueamiento” de la población, o sea, en el cambio progresivo de la raza nativa por los fenotipos europeos a través de la inmigración de extranjeros, y, por el lado brasileño, en el estudio de las condiciones socioculturales, entre ellas la educación, que eran susceptibles de ser transformadas y mejoradas, con su consecuente impacto en la “evolución” positiva de los nacionales. Estas dos posturas han sido denominadas en el ámbito mundial como la línea dura de la genética, o postura mendeliana, característica de países como Alemania, Gran Bretaña y Estados Unidos (contextos de influencia de las ideas spencerianas), y la línea genética blanda, o postura neolamarckiana, característica de países latinoamericanos como Brasil y Cuba. Ambas posturas tuvieron también su espacio en nuestro país; una muestra fehaciente de ello fue precisamente el debate suscitado en torno a la degeneración de la raza (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005, p. 146-147).

El mismo Decroly referente de apropiación de la pedagogía activa en el ámbito universitario, a través de Nieto Caballero, entre otros pedagogos, desarrolla una concepción de lo social basada en una serie de nociones que tuvieron el status de científicas en las primeras décadas de siglo, tales como degeneración racial, anormalidad hereditaria y evolucionismo social y cultural, de manera particular el spenceriano. De ahí que las estrategias sociales que propone sean similares sino idénticas a las de los médicos y pedagogos que se ocuparon de la degeneración del pueblo colombiano, mediante la clasificación, selección escolar y orientación profesional para ubicar a cada individuo en el grupo o institución educativa, en el lugar social que le correspondía de acuerdo con su nivel evolutivo, así como el examen para detectar anormalidades, la eugenesia y la higiene educativa (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, volumen 2, p. 339).

Según Holmes (2001) aunque de ordinario se atribuye a Darwin lo que ha dado en llamarse "darwinismo social", sería más correcto denominarlo "spencerismo social", debido a que fue Spencer quien aplicó la noción biológica de la "supervivencia de los más aptos" a las sociedades. Runge Peña y Muñoz Gaviria (2005) comparten esta afirmación en el sentido de que uno de los puntos centrales en la diferenciación de las miradas evolucionistas de Spencer y de Darwin se refiere a la idea spenceriana de la existencia de ciertas dinámicas de lucha por la supervivencia de los seres vivos, entre ellos, los seres humanos que da como resultado la extinción o la desaparición de los menos aptos, idea que es sostenida en los campos de lo social y de lo político mediante la defensa de la no intervención estatal en asuntos, por ejemplo, de educación y de higiene públicas.

Por el contrario, Darwin sostenía la posibilidad de la lucha por la supervivencia a través de procesos adaptativos que no tenían que implicar, en el concierto de los seres vivos, la desaparición de algunos de ellos, sino, más bien, la mejoría de los organismos mediante el desarrollo de habilidades o de competencias para enfrentar el medio, es decir, valiéndose de la adaptación. Así pues, "es sobre Spencer y no sobre Darwin sobre quien recae la mayor parte de la responsabilidad de haber mutilado la potencia explicativa de la teoría evolucionista cultural, por haberla mezclado con el determinismo racial" (Harris, 1999, p. 111), y por haberla anclado a la "ideología" del progreso y del perfeccionamiento (Runge Peña y Muñoz Gaviria, 2005, p. 139).

Finalmente, se ubican como aspectos del pensamiento spenceriano hacia el campo educativo, la idea de proceder de lo simple a lo complejo y de lo empírico a lo racional; el que todo proceso educativo debe propiciar el autodesarrollo del individuo: la habilidad, la inteligencia y la capacidad de adaptación a situaciones generadas por efecto de la innovación tecnológica, planteadas con claridad como cualidades de los más aptos para sobrevivir y que los currículos deben referirse a las futuras actividades del individuo, en su calidad de ciudadano y de trabajador.

Runge Peña y Muñoz Gaviria (2005) afirman que estos postulados pedagógicos tuvieron gran circulación en el contexto mundial. Sin embargo, fue sobre todo en Estados Unidos y en Gran Bretaña donde con mayor fuerza se apropiaron de las ideas spencerianas hasta casi la tercera década del siglo XX, contexto histórico, geográfico y social en el cual las apuestas de futuro se dieron como implementación del sistema económico y político capitalista, con la colaboración de saberes modernos, que, como el evolucionismo social, habrían de permitir legitimar las nuevas prácticas y las nuevas representaciones sociales que configurarían lo que Max Weber había definido como “espíritu capitalista”.

- **Adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos**

El concepto de interés será clave en los procesos adaptativos que se dieron en la educación superior durante la primera mitad del siglo XX, se considera que se dio una doble comprensión de la noción de interés: como generador de eficiencia y economía del esfuerzo y como generador de utilidad. La primera se apropia del pensamiento de Decroly (pedagogía biologicista) y la segunda del pensamiento Deweyano (pedagogía social). Aunque a Decroly se lo sitúa como uno de los ejes pedagógicos de la reforma instruccionalista del 20 y a Dewey de las reformas liberales de la década del 30 (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, volumen 2, p. 334). Ésta investigación señala que hubo una influencia particular de éstos dos pedagogos activos en la universidad colombiana, con un distinto grado de apropiación en los procesos de formación complementaria, como se analizará cuando se muestren los ejercicios psico y

socio antropotécnicos. Por ahora se desarrollará la discusión alrededor de las nociones de interés, estímulo y dependencia.

En su texto *Mi Credo Pedagógico*, artículo 4, sobre el método, Dewey señala que es necesario fomentar los intereses para sustituir lo permanente por lo transitorio; el interés será siempre el signo de alguna capacidad oculta y lo importante es descubrir esta capacidad para fomentar los intereses. Además relacionará el interés con las emociones y las ideas, por ello, en su concepto, se debe estimular la educación con actividades que despierten el interés de los individuos, ya que no se educa directamente sino de forma indirecta a través del ambiente.

Los individuos están ciertamente interesados, a veces, en seguir su propio camino y su propio camino puede ser contrario al de los demás (...) por ello, es necesario que el estímulo dirija la actividad. Desviada de su camino, una respuesta no es precisamente una reacción, una protesta por ser molestado que, es como lo indica la palabra una contestación. Sale al encuentro del estímulo y la respuesta, así pues se debe guiar la acción hacia un fin determinado (Dewey, 1997, p. 33).

Para Dewey, esto no se resuelve con un direccionamiento puramente externo como en el caso de las direcciones que toman las acciones de los jóvenes, ya que aunque las costumbres y las reglas de los adultos proporcionen estímulos, él participa en la toma de decisiones. Más que de un direccionamiento se trata de un re-direccionamiento de las energías que iban desviadas por otro canal; de este modo, la adaptación “es la del ambiente a nuestras actividades y viceversa e incluye *un máximo de aceptar, de tolerar, de dejar las cosas como están, un máximo de aquiescencia pasiva y un mínimo de control activo, de someterse al uso*” (p. 51, cursivas añadidas).

Decroly propuso una educación por la vida y para la vida, en la cual la experiencia adaptativa era, a la vez, el medio y el fin de la educación. Educar es preparar para la vida, y esta preparación es ante todo adaptación. En su teoría el concepto vida es equivalente al de adaptación, siendo ésta la ley fundamental de la naturaleza y el requisito ineludible para su evolución, así como para el ordenamiento de la sociedad, pensada en términos raciales. Además, el énfasis decrolyano en la educación como adaptación social y la facilidad con que

éste pedagogo belga, a pesar de no ser católico, aceptó al igual que Nieto Caballero, una derivación de este fundamento: la adaptación de los fines educativos y las estrategias de formación en el país a la cultura católica de la nación (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, volumen 2, p. 330-331).

Sostenía Decroly que como resultado de la desigual distribución en la población de las aptitudes naturales, así como de la continuidad en lo social, de la ley biológica de la selección natural de las especies, la escuela y la sociedad deberían ir al ritmo de la evolución humana (p. 49). Será a partir de esta noción de interés que se construyeron las imágenes de la nueva pedagogía, como forma de ceñirse a las leyes de la naturaleza y como una continuación de las leyes de la evolución de la especie.

En 1959 Nieto Caballero consideraba que el interés puesto en el trabajo que se está ejecutando deriva del interés natural del individuo, donde la disciplina no sea efecto de una imposición exterior. El interés parte de la realidad del ambiente, da campo a la iniciativa individual, es lógico y atractivo. Es además una noción parte de la nomenclatura moderna en la formación de los sujetos que se inspira en el mismo espíritu: “desarrollar su iniciativa, enseñarlo a discernir y a trabajar con orden”. En 1960 reforzaría la relación interés-trabajo en su texto *La educación: máxima aspiración humana*,

La vieja escuela buscaba, una actitud física: silencio, rigidez del cuerpo, precisión en los movimientos; la nueva, busca una actitud mental. *El orden regulada por el propio interés del trabajo que se ejecuta*, la misma cortesía, todos estos factores han de estar en una escuela bien organizada, se desprenden de la manera lógica y sencilla, de esa disciplina interior que establece de hecho un régimen de confianza, de libertad y de cooperación bien entendidas. Por libertad no se entiende la libertad hacer nada, ni la de hacer cosas nocivas. La llamada disciplina de la confianza, no puede significar abandono de los estudiantes por parte de los superiores, no irrespeto de los unos por los otros: se trata si de dar un sentido racional al concepto de autoridad, y de asumir una actitud de respeto al ser humano, así se trata de menores de edad (1987, p. 57, cursivas añadidas).

Las excursiones universitarias y los seminarios teórico-prácticos que se logran rastrear en la educación superior del siglo XX, son apropiaciones de la pedagogía activa, pues

penetran en la vida, ayudan a la formación del carácter y hacen surgir nuevos intereses. Afirmaba Nieto Caballero en su texto *Sobre la Disciplina Académica*, escrito en 1957 “la excursión penetra en la vida misma, y muestra las cosas como son, despierta un interés que a su turno hace surgir otros intereses” (1987, p. 98).

Al igual que la noción de interés, la de dependencia adaptativa se situará como asunto prioritario para el progreso social. Dewey (1997) ubica una relación directa entre dependencia, inmadurez y el desarrollo de capacidades; para éste pedagogo norteamericano la dependencia y la capacidad social de un individuo inmaduro, al igual que la plasticidad, son necesarias para generar la adaptación.

La inmadurez se configura como la capacidad para desarrollarse, el poder del crecimiento. De acuerdo con Dewey (1997) los rasgos principales de la inmadurez son la dependencia y la plasticidad; la primera la sitúa desde una perspectiva positiva, como un poder “si el desvalido estuviera en todo, en plena dependencia no podría tener lugar ningún desarrollo”. En su concepto, *la dependencia va acompañada por un desarrollo de capacidad* y no por un decreciente lapso de parasitismo, lo que sugiere que se trata de algo constructivo. Desde un punto de vista social, la dependencia denota un poder más que una debilidad; supone una interdependencia donde la adaptabilidad específica de una criatura inmadura para el crecimiento constituye su plasticidad, pero no es la capacidad de cambiar de forma por la presión externa “es algo más profundo que esto, es esencialmente la capacidad para aprender de la experiencia (...) esto significa el poder para modificar las acciones sobre la base de los resultados de experiencias anteriores, o sea *el poder desarrollar disposiciones*. Sin él es imposible la adquisición de hábitos” (p. 49, cursivas añadidas).

Al dirigir las actividades de la juventud, la sociedad determina su propio futuro determinando el de los jóvenes (...) este movimiento acumulado de acción hacia un resultado ulterior es lo que se entiende por crecimiento. La condición primaria del crecimiento es la inmadurez. Puede parecer un lugar común decir que un ser solo puede desarrollarse en algún punto en el que no esté desarrollado. Pero el prefijo in de la palabra inmadurez significa algo positivo no un mero vacío o falta. Es digno de notarse que los términos “capacidad” y “potencialidad” tienen una doble significación siendo un sentido positivo y otro negativo. La capacidad puede denotar

mera receptividad de algo pero también podemos entender por capacidad una habilidad, un poder y, por potencialidad, no solo un estado aquiescente, sino una potencia y una fuerza (1997, p. 47).

Para Dewey toda comunidad o grupo social se sostiene mediante una continua auto-renovación, la cual tiene lugar por medio del desarrollo educativo de los miembros “inmaduros” del grupo, por ello la educación es un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo, fortalece el sistema de conducta y genera disposición de los sujetos para la acción. El asumir la noción de inmadurez naturaliza las relaciones de dependencia desde la posibilidad de llegar a un estado de desarrollo mayor, la prolongación de la dependencia significa prolongación de la plasticidad o el poder de adquirir modos de control variados y nuevos. De aquí surge un nuevo impulso para el progreso social (1997, p. 50).

Efectivamente, según este pedagogo progresista, existen dos métodos de control social de los individuos inmaduros: el primero es, el *control directo* que se ejerce cuando los demás no hacen lo que se quiere o amenazan con la desobediencia, se llamaría métodos de acción inmediata, en éstos es importante diferenciar los resultados físicos de los morales “una persona adaptada podrá prever la consecuencia de sus actos y si no le será imposible guiar sus actos inteligentemente” (p. 35); el segundo método de control consiste en los modos cómo las personas con quienes están asociados tales “seres inmaduros” *usan las cosas*, es decir, los instrumentos con los cuales realizan sus propios fines “la existencia del medio social en que un individuo vive, se mueve y tiene su ser es el agente efectivo permanente para dirigir su actividad. El primer tipo de control será llamado dirección y respuesta ciega, en donde según Dewey habría adiestramiento pero no educación” (p. 37).

- **Adaptación por imitación-habituación a modelos y generación de hábitos activos**

La *adaptación por imitación* se daría inicialmente a partir de asumir que se tiene una necesidad o carencia para asumir o hacer frente a un cambio o crisis, razón por la cual se requiere una apropiación imitativa (de habituación⁵⁶) que conlleve una identificación con modelos foráneos ya sean modos de vida, modelos educativos o sistemas económicos que serían la “solución”; por su parte, *la adaptación por generación de hábitos activos* requiere la participación subjetiva de los individuos, a decir de Dewey precisa adaptabilidad y se nutre, entre otros asuntos, del desarrollo de hábitos activos o capacidades para la adaptación social, es decir la generación de hábitos para transformar el ambiente y de la adaptación del ambiente a nuestras actividades.

La primera, es decir la imitativa sería “direccionante”, mientras que la segunda, se englobaría dentro del slogan del “crecimiento” (Dewey; 1997). Para el caso de la universidad, la imitativa guarda relación tanto con el asunto de las características de los modelos universitarios que fueron apropiados de Europa y Norteamérica en nuestras universidades como con las características imitativas de modelos y formas de ser por parte de los individuos en formación. Lo anterior, si se tiene en cuenta que será en el siglo XX donde ocurre lo que se podría denominar un símil con la “revolución copernicana”⁵⁷ de la ciencia pero en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que colocará como centro del aprendizaje al sujeto desplazando al maestro en su centralidad.

⁵⁶ Según Dewey (1997) hace referencia a un proceso de ajuste a un ambiente que se requiere modificar mediante hábitos no necesariamente activos, por el contrario asumen más visos de pasividad.

⁵⁷ La Revolución de Copérnico es el nombre con el que suele conocerse a la revolución científica que se produce en Europa Occidental, representada en la astronomía por el paso del tradicional sistema ptolemaico geocéntrico (herencia clásica adaptada y conservada por el pensamiento cristiano medieval) al innovador sistema copernicano heliocéntrico, iniciada en el siglo XVI por Nicolás Copérnico (cuya obra *De revolutionibus*, no alude al tradicional concepto de revolución, sino al de ciclo o trayectoria circular de los cuerpos celestes) y culminada en el siglo XVII por Isaac Newton. En gran parte como consecuencia de esta revolución, el panorama intelectual de finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII se considera la crisis de la conciencia europea y abrirá el siglo XVIII como siglo de las luces o de la Ilustración. La expresión revolución copernicana o giro copernicano ha pasado a ser popularmente sinónimo de cambio radical en cualquier ámbito. En: https://es.wikipedia.org/wiki/Revoluci%C3%B3n_de_Cop%C3%A9rnico consultado 27 de junio 2017.

El sociólogo y médico italo-argentino José Ingenieros, uno de los pensadores más influyentes del movimiento estudiantil de Córdoba y de sus ecos en Colombia⁵⁸, quien había ofrecido la cátedra de Psicología Experimental en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y había fundado además la Sociedad de Psicología⁵⁹; fue uno de los pensadores de época que introdujo aspectos psicológicos y activos sobre la formación en la educación superior desde la relación evolucionismo-vida; Ingenieros se preguntaba en su obra *El Hombre Mediocre* si la continuidad de la vida social sería posible sin esa compacta masa de hombres puramente imitativos, capaces de conservar los hábitos rutinarios que la sociedad les transfunde mediante la educación En su concepto el hombre mediocre no inventa nada, no crea, no rompe, no empuja, no engendra, pero en cambio custodia celosamente la armazón de automatismos, prejuicios y dogmas cuidados durante siglos, defendiendo ese capital común contra la existencia de los inadaptables (p. 42).

Entre los varios asuntos que Ingenieros criticó de la educación oficial se citan: el borrar toda originalidad “poniendo iguales prejuicios en cerebros distintos” (p. 52) y el asunto del automatismo; este último hace referencia a la creación de hábitos, que, al igual que la existencia de los dogmas, orientaba la formación de los individuos hacia la mediocridad fomentado en ellos la incapacidad de concebir una perfección y formarse un ideal (2000, p. 42).

En contraposición a la postura de Ingenieros con relación al automatismo, para Nieto Caballero era fundamental, en la creación de hábitos para la formación moral y activa; según Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) la idea de este pedagogo activo al acoger esta noción, era alejarse de los preceptos católicos referidos a la formación moral y a que solo era posible a partir del ejercicio racional de la voluntad sobre las inclinaciones inferiores.

⁵⁸ Su texto *Juventud* fue publicado completo en el número 16 de la revista Universidad Número 16. Año 1. Septiembre 21 de 1921, p, 260.

⁵⁹ También en 1909 fue elegido presidente de la Sociedad Médica Argentina. En 1919 renunció a todos los cargos docentes y hacia 1920 comenzó su etapa de lucha política, participando de manera activa en favor del grupo progresista Claridad, de tendencia comunista. Ingenieros fue un representante destacado del pensamiento positivista, sobre todo en sus primeros años. Ingenieros la reconoce como uno de los tres elementos que concurrían en la formación de la personalidad del individuo en relación con el medio, los otros dos serían: la herencia biológica y la variación individual.

Para Nieto la formación de hábitos de trabajo, honestidad, estudio y reflexión, sería la clave de la disciplina interna. Una vez adquirido el hábito, este se convertiría en segundo instinto, permitiendo así la economía de energías. Así los hábitos se adquirirían por medio de la actividad más que de la enseñanza de máximas morales (...) se trataba del despliegue de una actividad enmarcada por un régimen de confianza, libertad y cooperación, de una actividad regulada por el interés del alumno en el trabajo y por el trabajo de responsabilidad colectiva (Volumen 2, p. 120).

Esta formación de hábitos activos era importante para Nieto Caballero, entre otras razones, por la influencia deweyana en su pensamiento, desde la adquisición de hábitos que fomentarían una educación pragmática entre la habituación y la adaptabilidad. Un hábito activo es para Dewey (1997) “una forma de destreza ejecutiva, de eficacia en la acción, una habilidad para utilizar las condiciones naturales como medios para fines y un control activo sobre el ambiente mediante el control sobre los órganos de acción” (p. 50). La educación para este pedagogo norteamericano se define como la adquisición de aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente, por ello, el hábito como habituación será relativamente pasivo; nos acostumbramos a nuestro ambiente, se produce conformidad con éste. La habituación es así, nuestro ajuste a un ambiente que por el momento no nos interesa modificar y que proporciona una palanca para nuestros hábitos activos.

Sin embargo, la significación del hábito no queda agotada, en su fase ejecutiva y motora, significa también formación de disposiciones intelectuales y emotivas así como un aumento de facilidad, economía y eficacia de la acción. Todo hábito marca una inclinación, una preferencia y elección activas, de las condiciones comprendidas en su ejercicio.

“Un hábito ofrece conocimiento de los materiales a que se aplica la acción. Hay un modo definido de comprender las situaciones en que opera el hábito. Modos de pensamiento, de observación y de reflexión que intervienen como formas de habilidad y deseo en los hábitos que caracterizan a un ingeniero, a un arquitecto, a un médico, a un comerciante” (Dewey, 1997, p. 51).

Los hábitos activos, de acuerdo con Dewey, se relacionan estrechamente con el ejercicio de las profesiones, así, en las formas de trabajo que no exigen habilidad, los factores intelectuales intervienen al mínimo porque los hábitos implicados no son de un grado

superior. Por ello, habría hábitos que se reducen a modos rutinarios de acción o degeneran en modos de acción que nos esclavizan, justamente en el grado en que la inteligencia se ha desconectado de ellos. Estos hábitos rutinarios son hábitos sin pensamientos; los malos hábitos que están apartados de la razón y se adquieren debido a la plasticidad orgánica de nuestras naturalezas (p. 52). De allí la importancia de lograr que se tornen conscientes. Ingenieros (2000) afirmará, contrario a Dewey y a Nieto Caballero, que el automatismo y el ejercicio nos adaptan a la vida servil, pues la costumbre de obedecer engendra una mentalidad doméstica (p. 112).

Éste autor realiza una profunda crítica a la formación tradicional que se caracteriza por ser una *formación para la imitación*, pues la declara como un tipo de educación que propende por la constitución de la psicología de los hombres mediocres, a partir de la domesticación y la obediencia, ya no católica y dogmática, sino creada por el hábito activo.

De acuerdo a las jerarquías de adaptación, este sociólogo argentino ubicaba tres categorías: el hombre inferior, el mediocre y el superior. El primero, sería aquel cuya ineptitud le impide adaptarse al medio social en el que vive, su insuficiente nivel de adaptación le determinaría su incapacidad para pensar como los demás y compartir las rutinas comunes, éste heredó el alma de la especie. Al segundo, es decir a la nominación mediocre, pertenecerían los más, que mediante la educación imitativa, copian de las personas que los rodean una personalidad social perfectamente adaptada “el hombre mediocre es una sombra proyectada por la sociedad, es por esencia imitativo, y está perfectamente adaptado para vivir en rebaño, reflejando las rutinas, prejuicios y dogmatismos, reconocidamente útiles para la domesticidad” (p. 39). El mediocre hereda el alma de la sociedad, pues la domesticación les facilita la lucha por la vida, les permite vivir sus virtudes y practicarlas con parsimonia “es un hombre de corcho: flota (...) su secreto es simple: ser un animal doméstico” (p. 109).

A partir de la mirada evolucionista de Ingenieros, el hombre superior, sería una minoría que además de imitar la mentalidad social, adquiere variaciones propias, una personalidad individual netamente diferenciada, constituyendo las aristas del alma individual (Ingenieros,

2000, p. 39). De esta forma, la imitación permite organizar los hábitos de las personas desde la decisiva influencia del medio y garantizar tanto la formación de la personalidad como la evolución social pero desde la mediocridad y la adaptabilidad.

Contrario a la postura de Ingenieros, López de Mesa (1970b) veía una inmensa potencialidad en la imitación “puede ser que la imitación dependa en parte de un sentimiento de flaqueza, de lo que los psicólogos post-freudianos llaman un complejo de inferioridad, más yo entiendo que en la hospitalidad y en la simpatía se basa principalmente esta tendencia tan común en los pueblos iberoamericanos, porque muchas razas inferiores se niegan de modo invencible a imitar lo que es extraño a sus tradiciones; y porque dentro del sentir íntimo así lo aprecio más conforme con mi experiencia” (López de Mesa, 1970b, p. 17). Señalaba este sociólogo colombiano como ese *don de imitación* no se correspondía con la cualidad simiesca de imitar el gesto, pues por el contrario era un indicador de plasticidad casi “hermana de la adaptabilidad”, que siempre se ha considerado como una de las características de la vida y de la inteligencia (p. 19). La imitación, la adaptación y la plasticidad serían funciones activas de la vida y la inteligencia.

Ingenieros tenía claro que la diversa adaptación de cada individuo a su medio dependía del equilibrio entre lo que imita y lo que inventa, “todos no pueden inventar, ni imitar de la misma manera, pues esas aptitudes se ejercitan sobre la base de cierta capacidad congénita inicialmente desigual y recibida por la herencia psicológica” (2000, p. 31). El predominio de la variación determina la originalidad, pues la invención sería evolutiva y se desarrollaría mediante la imaginación.

López de Mesa (1970b) reconocía también la importancia de la imaginación en los procesos de adaptación de cada individuo a su medio. A su parecer, era un problema de Colombia y en general de Latinoamérica la falta de imaginación; en cuatro siglos no se había inspirado una religión, una filosofía, un drama universal, un poema épico, ni en pintura un cuadro de composición original, igual sucede en música. “Hasta hoy vivimos de prestado en

grandes proporciones. Esta es una acusación que frecuentemente nos hacen los intelectuales europeos cuando quieren zarandearnos un poco”.

Es muy difícil establecer la existencia de imaginación creadora en un pueblo o la carencia definitiva de tal virtud (...) y es un fenómeno de primera magnitud el vigor intelectual, juvenil y creador que ese pueblo ofrece actualmente a nuestro estudio (...) Tal vez el fenómeno de aceleración que es visible en el desarrollo de los pueblos modernos acorte ese plazo para los de América. Estados Unidos comienza a elaborar una cultura autóctona, donde su arquitectura, su literatura, sus ciencias, etc, dan ejemplo, lo cual solo algunos intelectuales europeos, cegados por un rencor infantil, quisieran desconocer (López de Mesa, 1970b, p. 27).

Por lo anterior, dirá este sociólogo colombiano que cierto tipo de razas vivirán como un apéndice de la cultura original de que se nutrieran y que este ha sido el proceso de los pueblos iberoamericanos con relación a Europa. En su libro *De cómo se ha formado la Nación Colombiana*, destacaba como una característica de la sangre europea su sentido métrico para comunicar las normas de su cultura, colocando un rito acompasado a las “exageraciones de los otros grupos raciales, al indicarles la parquedad de juicio y de emoción” (1970 b, p. 15). Pero también problematizaba el hecho de que siguiéramos las rutas culturales del viejo continente, lo cual nos hacía ineludiblemente mediocres “pues no damos, ni dar podemos, la totalidad de nuestro espíritu en moldes que se hicieron para otras intuiciones del mundo y de la vida” (p. 27).

En su concepto era necesaria la creación de un sano concepto de vida, la formación de un carácter criollo, que superase la pereza dependiente de la monotonía del ambiente, del hábito y del pesimismo depresor (López de Mesa, 1970b, p. 21). Otras de las características que se debían corregir para lograr una adaptación adecuada eran la sensibilidad que tenían para el fenómeno enigmático, la pereza atávica, la depresión de ánimo, la melancolía de su conversación, la dejadez fisiológica, la psicastenia⁶⁰ y la ciclotimia leves, la depresión debido

⁶⁰ La psicastenia, hace referencia a una dolencia de la psique caracterizada por fobias, obsesiones, compulsiones y ansiedad y la ciclotimia se considera una forma leve de trastorno bipolar. La psicotimia, por su parte, puede explicar esas caídas del ánimo, esos colapsos de voluntad que nos acometen en lo nacional y en lo individual, esos incendios repentinos y fugaces de acometividad y de fervor de que está llena la vida de nuestros pueblos. Como bien lo saben los médicos, la ciclotimia se entiende una constitución en que alternan la exaltación y la depresión, la alegría y la tristeza, el deseo de vivir y el *taedium vitae* (López de Mesa, 1970b, p. 20). Las dos son trastornos de la personalidad y la conducta.

al clima y la “pereza sensual” propia del descendiente de español que también se encuentra en la gente de origen africano y en ciertas ramas indígenas (p. 17). Estos defectos propios del carácter criollo, eran producto de una alimentación defectuosa, algunas deficiencias funcionales, como la flaqueza frecuente del hígado, la *carencia de deportes* y un medio social eternamente pesimista.

Finalmente, en esta línea de análisis de la relación adaptación-imitación, se esboza el vínculo entre la formación del hombre constituido mediante la adaptación y el logro del éxito social, lo cual en Ingenieros implicaba una conexión con la imitación, dado que el hombre mediocre que se aventura en la liza social tiene, entre otros, apetitos urgentes: el éxito. Para el filósofo argentino mirar de frente al éxito, equivalía a asomarse a un precipicio: se retrocede a tiempo o se cae en él para siempre, pues “en la lucha por el éxito pueden triunfar los mediocres, dado que se adaptan mejor a las modas ideológicas reinantes” (Ingenieros, 2000, p. 188) y con el tiempo se hace imposible “eludir el hábito de la embriaguez, lo único difícil es iniciar la costumbre como para todos los vicios” (p. 68). A continuación se señalarán en un contexto histórico los aportes de la pedagogía activa o moderna en nuestro país a la consolidación del proyecto de formación adaptativa en la educación superior en las tres vías expuestas.

2.1.2 Aportes de la pedagogía activa y católica a la formación adaptativa en la Educación Superior. Primera mitad de siglo XX

2.1.2.1 Pedagogía moderna y formación adaptativa

El Movimiento de educación nueva, racionalista y moderna (Europa), nominado Movimiento pedagógico progresista internacional (Norteamérica) y conocido también como Movimiento psico-pedagógico mundial⁶¹ emergió desde finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX. Este es reconocido históricamente como generador de una serie de discursos y prácticas alternativas en educación, que buscaron entre otros objetivos, problematizar los paradigmas epistémicos y praxeológicos de la educación tradicional que habían caracterizado los procesos formativos durante este periodo; reconociendo que gran parte de su difusión se relaciona con la alternatividad de pensamiento frente a la educación hegemónica de la época y en claro rechazo a los efectos represivos, anti- libertarios y desoladores que dejaron en los sujetos la primera guerra mundial y el periodo conocido como “entre guerras”. Por ello, la enseñanza racionalista fue aceptada por todos los corazones generosos que ansiaban una era de paz, abundancia, libertad y felicidad inalterable para la humanidad (Buenaventura Delgado, 1979, p. 146) y además porque “la matanza de las almas que ocasiona la educación es anterior a la matanza de los cuerpos producida en la guerra” (Palacios, 1997, p. 63).

Se ha venido afirmando que los efectos de este movimiento en nuestro país, son variables, contradictorios y funcionales a los procesos de modernización y de desarrollo capitalista característicos del siglo XX, más aún, si se mira en clave de lo que aportaron a la formación universitaria adaptativa en Colombia; un tipo de educación donde lo activo y lo lúdico fueron efecto de los procesos de apropiación de las diferentes variantes de la pedagogía activa europea y norteamericana en la universidad.

⁶¹ En el cual se incluyen un grupo de pedagogos de diversos países de Europa y América: Decroly en Bélgica, Dewey en Estados Unidos, Piaget, Claparède y Ferrière en Suiza, Beatrice Ensor en Inglaterra y en Colombia los pedagogos de mayor trayectoria como Nieto Caballero, Bernal Jiménez, Cadavid Restrepo, entre otros (Herrera, 1999; Ocampo, 1998).

Con lo anterior, no se está desconociendo que gran parte de la historiografía educativa reconoce en dichas formas de apropiación una ruptura que se opone, pedagógicamente hablando, a las prácticas de formación católica tan arraigadas para la época (Quiceno, 1988; Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997) y que además se puede leer como una innovación pedagógica progresista dado que fue institucionalizada en el marco de la República Liberal durante los gobiernos de Olaya Herrera (1930) y López Pumarejo (1934) (Herrera, 1999).

Sin embargo, no hay que perder de vista que esa necesidad de formar un hombre “nuevo” que superase la violencia degenerativa propia de la naturaleza humana, tuvo el carácter de operar como una influencia colonial europea y norteamericana directa, no tanto en cuanto “modelos de universidad” sino desde la forma práctica como se comprendió durante el siglo XX la formación de los sujetos, para el caso particular que nos convoca en la educación superior y que este fenómeno de “colonización de la vida”, es identificable en la mayoría de discursos de la época pese a los esfuerzos por generar una “apropiación americana” por parte de muchos intelectuales colombianos y de generar novedad en los métodos y formas de aprendizaje de la época a través de la apropiación de la psicología y la sociología modernas.

Este asunto de lo colonial queda en evidencia en la polémica suscitada entre Nieto Caballero y Luis López de Mesa, dos representantes de la pedagogía activa de nuestro país en la Conferencia de Directores de Educación hacia 1935, en la cual el primero criticaba el hablar de “métodos nacionales y locales” del sociólogo López, argumentando que se debería “exagerar el valor de lo autóctono porque en realidad lo autóctono no existe. Todos los pueblos son en mayor o en menor escala productos de fusiones étnicas más o menos remotas”. Al respecto señalaba en su Informe como Director de Instrucción,

“Todavía gentes bien intencionadas gastan sus energías en buscar como un tesoro perdido eso que llaman autóctono: “nada de extranjerismos” dicen, “hagamos nuestra escuela indígena”, “métodos propios”, “pedagogía nacional”. Algunos llegan a pedirla departamental”. ¿Tiene esto sentido? ¿No son acaso la ciencia y la cultura tesoro universal? (...) la ciencia es una misma en todas las latitudes (...) ¿Para qué inventar lo ya inventado, y porqué ser tan modestos que nos contentemos con el limitado acervo de enseñanza que nos dejaron los muiscas y caribes? (...) No tenemos derecho de ocultarle al indígena, ni

al mestizo, ni al blanco. Los avances que la humanidad ha conquistado en provecho de todos” (Nieto Caballero, 1964, p. 244).

Es complejo situar una única corriente o movimiento de pedagogía activa o moderna en el país, en Europa o en Estados Unidos; en parte, debido a las disímiles apropiaciones, que se podrían señalar casi por autor; no obstante, se ubicarán algunos núcleos discursivos centrales de la pedagogía moderna, tanto en Europa como en Estados Unidos, con el fin de entender las relaciones que se pueden establecer con las apropiaciones realizadas en Colombia para la educación superior.

- ***La Pedagogía moderna, racionalista y libertaria europea***

El movimiento escolanovista europeo se constituye como una tendencia de renovación pedagógica en las últimas décadas del siglo XIX hasta las primeras del siglo XX; pasada la primera guerra mundial volvió a tomar fuerza y a organizarse a escala mundial tras el Congreso de Calais en 1921 una serie de puntos que deberían cumplir aquellos que quisieran hacer parte del movimiento. Herrera (1999) sitúa tres etapas del Movimiento Escuela Nueva en Europa: la del individualismo y el romanticismo (Rousseau, Pestalozzi y Froebel) entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX; la de los sistemas pedagógicos desarrollada a finales del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX (Montessori, Claparède, Dewey y Decroly) y una tercera, situada a partir de las décadas del 40 y 50, fundamentando su argumentación sobre la dialéctica y sobre la psicología genética (Piaget, Freinet y Wallon).

No obstante, a partir de esta amplia gama de discursos y prácticas, se exponen como puntos de convergencia: la crítica pedagógica a la autoridad del maestro, la centralidad antropológica del aprendizaje o el hombre que aprende desde lo activo; el cuestionamiento al sistema rígido de disciplina y al desconocimiento de los intereses del sujeto que se educa; la centralidad del cambio en los métodos pedagógicos; la oposición a los discursos y prácticas conservadoras de la educación católica, la introducción de las ciencias experimentales al igual que la importancia de las excursiones educativas y las fiestas.

La pedagogía moderna se nutre entre otras disciplinas y saberes, de discusiones sobre el método en pedagogía (Friedrich Herbart), la psicología experimental (Wilhelm Wundt y sus discípulos Eduard Seguin, Stanley Hall) y los test de inteligencia (Stanford- Binet); la noción darwiniana y spenceriana de la evolución; los discursos eugenésicos (Francis Galton); la psicología funcional (William James y las apropiaciones en Dewey); el campo de administración empresarial (Taylor) y los test de orientación profesional (Fayol) al igual que la orientación profesional (Henri Pierón), continuador directo de la psicología experimental de Binet.

Para efectos de la problematización que se asume en esta investigación se caracterizan las corrientes del movimiento en Europa en tres núcleos temáticos, con el fin de rastrear a través de que vías se efectuaron los procesos de apropiación de la pedagogía moderna-activa, de manera particular, en la educación superior de nuestro país⁶², por esta razón se seleccionan ciertos autores e instituciones: 1. Fusión entre la pedagogía racionalista y variantes de la pedagogía libertaria (Ferrer i Guardia y los aportes del ILE); 2. Co-existencia entre pedagogía moderna y trabajo (Kerschensteiner y Freinet) o de la educación práctica del Espíritu y 3. Pedagogía activa y educación para la anormalidad (Decroly).

El primer núcleo temático se relaciona con los aportes de la pedagogía libertaria al movimiento de educación moderna que viene especialmente de España. Se sitúa aquí la influencia de la noción de enseñanza integral de Ferrer i Guardia y del Instituto de Libre Enseñanza, ILE.

Ferrer i Guardia, pedagogo libertario y librepensador español, asociado a la francmasonería, quien estuvo en prisión al ser acusado de conspiración junto con otros anarquistas hacia 1906, generó un proyecto educativo en la España de principios del siglo XX cuyos principios propendían por una enseñanza inspirada en el libre pensamiento, la coeducación -de sexos y de clases sociales-, la necesidad de la higiene personal y social,

⁶² Se dieron procesos de apropiación de manera general en Latinoamérica (Chile, Uruguay, Argentina, Brasil).

rechazando los exámenes al igual que todo sistema de premios y castigos, buscando abrir la educación a las dinámicas de la vida social y laboral.

Según Buenaventura Delgado (1979), Ferrer consideraba que la enseñanza debería abarcar tres fuentes: la intelectual, la gimnástica a base de ejercicios militares y la tecnológica, a través del cual se transmitía los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción, de esta forma buscó “unir el trabajo productivo y remunerado con la enseñanza intelectual, el ejercicio físico y el aprendizaje politécnico, con el fin de que la clase trabajadora se elevara por encima de las clases restantes” (p. 31).

Su programa educativo fue denominado *enseñanza integral*⁶³, término que según Buenaventura (1979) enarbolaron como bandera los anarquistas españoles, siempre que se referían a las cuestiones pedagógicas. La enseñanza integral fue una constante en los primeros congresos de la Asociación Internacional de Trabajadores, el de Bruselas (1868) y el de Basilea (1869), donde se discutió este tema con asistencia de delegados españoles. La Asociación Universal de Educación Integral, fundada por Robin en 1893 con sede en Bruselas, publicó un manifiesto cuyos puntos principales pueden resumirse así: la ciencia como acontecimiento moderno y el concepto antropológico del hombre que se perfecciona a sí mismo científicamente, la educación positiva y la especialización en el estudio o trabajo posterior a la adquisición de una base cultural sólida, la nueva investigación racional y científica, universal e integral que debía buscar el desarrollo armónico de todo el ser, abarcando un triple frente: educación intelectual, física y moral, en un régimen higiénico que conservara la salud.

Ferrer señaló que su pedagogía no era religiosa, ni laica, ni estatal, sino moderna, racional y científica; moderna ya que los conocimientos eran transmitidos de acuerdo a los más modernos métodos conocidos por la pedagogía, para formar a los hombres en ciencias,

⁶³ Que operó como método asociado a la escuela moderna promovida por Ferrer, la cual funcionó intermitentemente en Barcelona desde 1901 hasta 1909, período en el cual se clausura repetidas veces y sufre la persecución de los sectores políticos y religiosos más conservadores de la ciudad, por constituirse en un proyecto práctico de pedagogía libertaria. Fue fundada con ayuda de una antigua estudiante suya, Ernestina Meunier. Esta escuela moderna acogió saberes de la psicología, la medicina, la metodología y fue asumida como un centro experimental.

en las artes y en las luchas por el progreso (Buenaventura, 1979, p. 107). Además la enseñanza integral debería llevarse a cabo creando escuelas, bibliotecas, museos, etc. En una palabra coleccionando todo lo que pueda contribuir a ella, cuya propiedad deberá ser colectiva para que la enseñanza no sea objeto de privilegio alguno. Esta corriente de acercamiento entre la pedagogía moderna y la pedagogía libertaria, que se dio en España se relacionó también con el movimiento de extensión universitaria en Europa a comienzos de siglo XX. En resumen, el programa de la Liga de Ferrer i Guardia, incluyó entre otros puntos, el estudio de la educación física, con el fin de permitir al individuo un desarrollo físico normal; la problematización del sistema de educación moral, la formación profesional de los educadores, la proyección social y la educación continuada.

Por su parte, la Institución Española de Libre Enseñanza ILE, centro educativo laico privado creado en Madrid, fundada por Francisco Giner de los Ríos⁶⁴, humanista y de pensamiento liberal, se constituyó como proyecto pedagógico desarrollado en España entre 1876-1936. Giner acogería como método de enseñanza activo *la intuición*, retomando este concepto de Pestalozzi y Froebel. Esta institución aportó elementos al movimiento de renovación pedagógica en España y sus ideas tuvieron una amplia difusión en el pensamiento pedagógico latinoamericano durante la primera mitad de siglo, debido en parte a que muchos de sus intelectuales tuvieron que salir al exilio producto de la guerra civil.

En sus estatutos se declaraba ajena a todo interés religioso, ideología o partido político, proclamando el derecho a la libertad de cátedra, la inviolabilidad de la ciencia y el respeto a la conciencia individual. En su ideario pedagógico, la Institución Libre de Enseñanza apostó por una escuela y una educación neutras, tolerantes y abiertas a la realidad exterior. Un centro sin separación entre primaria y secundaria, con enseñanza cíclica y en régimen de co-educación, donde la actividad personal y la experiencia creativa del alumno, utilizando diversas fuentes de aprendizaje, constituía el eje del trabajo escolar⁶⁵.

⁶⁴ Apoyado entre otros intelectuales de época: Joaquín Costa, Leopoldo Alas (Clarín), José Ortega y Gasset, Gregorio Marañón, Ramón Menéndez Pidal y Antonio Machado.

⁶⁵ Los ideales y metas de su afirmación pedagógica cristalizaron en otras instituciones que la Institución fomentó: el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), la Escuela Superior de Magisterio (1909), la Residencia de Estudiantes (1910), el Centro de Estudios Históricos (1910),

De acuerdo con Cubillos (2007) el primer contacto de Agustín Nieto Caballero con la ILE se produjo en Madrid hacia mayo de 1912, donde contactó a Giner de los Ríos, a Pablo Vila y a Miguel Fornaguera⁶⁶, quienes después colaborarían en el afianzamiento del sistema pedagógico del Gimnasio Moderno. Los educadores de la emigración republicana española que llegarían a Colombia, fueron vinculados por Nieto al Gimnasio, a la Escuela Normal y a la Universidad Nacional -UNAL-. Se destacan dos, la psicóloga Mercedes Rodrigo Bellido y el libre pensador catalán Miguel Fornaguera.

Rodrigo Bellido en su paso por la ILE realizaría traducciones para el Boletín de esta Institución, en la cual publicarían entre otros, Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, León Tolstoi, Juan Ramón Jiménez, Gabriela Mistral, Azorín, Antonio Machado y Manuel Machado, pero al cierre del ILE y como producto de su exilio de la guerra civil española, esta psicopedagoga fue invitada por Nieto Caballero cuando se desempeñaba como rector de la Universidad Nacional en 1939 para que fundara la sección de psicotecnia en la Facultad de Medicina y luego establecería en 1947 el Instituto de Psicología Aplicada. Fornaguera, por su parte, sería nombrado como vice-rector de la Universidad del Cauca invitado por el rector César Uribe Piedrahita en 1931 (Álvarez, 2011, p. 303), donde afianzaría todo el asunto pedagógico del excursionismo escolar que había apropiado de su paso por la ILE en España y de su especialización en métodos pedagógicos en París.

El segundo núcleo temático, considera la relación entre pedagogía moderna y trabajo. En este se sitúa el pensamiento del pedagogo alemán George Kerschensteiner y del pedagogo francés Célestin Freinet. Kerschensteiner que orientó sus inquietudes pedagógicas a la formación profesional y a la formación de ciudadanos útiles a la sociedad, miembro del partido progresista popular y fundador de la escuela del trabajo como pedagogía activa en

la Fundación Giner de los Ríos (1915), el Instituto-Escuela (1918) y las Misiones Pedagógicas (1931). El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, que hoy se sigue editando en su segunda época, comenzó a publicarse en 1877. https://www.upct.es/seeu/as/divulgacion_cyt_09/Libro_Historia_Ciencia/web/mapa-centros/Institucion%20Libre%20de%20Ensenanza.htm consultado 31 de julio de 2016.

⁶⁶ Miguel Fornaguera se formó como maestro en la Escola de Mestres de Barcelona, bajo la orientación de Joan Bardina. Esta institución había sido creada en 1906, siguiendo en parte las pautas de la Institución Libre de Enseñanza que ya había cerrado sus puertas en Barcelona por falta de apoyo financiero y por la resistencia que generó en algunos sectores políticos conservadores (Álvarez, 2011, p. 302).

1911, propuso el aprendizaje a través de la experiencia que se consigue en una labor específica profesional. Esta escuela se caracterizó alrededor de tres aspectos: la capacidad de relacionar la tarea educativa y disposiciones individuales; la posibilidad de moldear las fuerzas morales re- examinando los actos de trabajo y la concepción de escuela como comunidad de trabajo. Además, consideraba el trabajo no solo como capacitación técnica sino también como modelador de actitudes morales y éticas, correspondientes a la sociedad capitalista (Herrera, 1999, p. 33).

Señala Müller de Ceballos (1988) como el espíritu de esta pedagogía influyó en el afianzamiento de la Constitución Alemana de Weimar, que en su artículo 48 de fines de la educación introdujo como asignaturas escolares la educación cívica y la enseñanza del taller manifestando así la preocupación de los legisladores por arraigar una conciencia democrática en la nueva generación. Además en su inciso 4 del mismo artículo, se preocupa por la educación de adultos, su importancia se subraya en que la Constitución obligaba a la República, a los Estados federados y a los municipios en su fomento e incluía la Universidad Popular como nueva organización de formación continuada del trabajador (p. 10).

El movimiento de reforma pedagógica en Alemania a finales del siglo XIX, que culminó en la “escuela del trabajo” de Kerschensteiner, reivindicaba una profundización en la formación (menos saber enciclopédico), aprendizaje creativo y fomento de la individualidad frente al esquema (contra el formalismo de la escuela herbatiana); la actualidad frente al historicismo, educación por el arte (no únicamente cultivo de la razón, sino de sentimiento estético) y muy especialmente educación para la comunidad y para el trabajo. Lo importante del proceso formativo no era entonces la cantidad del saber que se transmitía, sino el método de aprender a aprender, cada cual según su individualidad. Sin embargo,

Kerschensteiner advierte que esta educación preparatoria no es de ninguna manera introducción a los procesos de trabajo, las herramientas, máquinas y materiales de una determinada profesión; *consiste más bien en la formación de hábitos necesarios para la formación profesional; métodos de trabajo serios, creciente cuidado en la alegría de trabajar.* El alumno que haya obtenido estas calidades en un trabajo sistemático (por ejemplo, trabajando la madera), las posee y aplica a cualquier trabajo posterior, que exija su futura profesión (Müller de Ceballos, 1988, p. 32, cursivas añadidas).

Se trató entonces de una metodología de la enseñanza⁶⁷ que favoreciera el trabajo independiente del alumno tanto en los seminarios científicos como en los de práctica, en los grupos de trabajo, en la enseñanza del taller, en la actividad artística y musical y especialmente en la participación en la vida social. El trabajo aquí era entendido como aquel que prepara y educa para el ejercicio de todas las profesiones, las manuales, las liberales, las académicas; es decir, forma para el ejercicio de una vida al servicio de la comunidad, de la Sociedad y del Estado. Kerschensteiner distingue básicamente intereses intelectuales, prácticos y artísticos, los cuales hay que tener en cuenta en la exploración vocacional o fase de orientación del alumno, cuando estén involucradas todas las facultades psíquicas del individuo, no sólo la memoria, sino el entendimiento, los sentidos, la voluntad. De allí que su método por oposición al de Becker sea conocido como un “sistema realista”.

Bajo el espíritu de esta pedagogía se reunían grupos de alumnos que elaboraban semestralmente un proyecto pedagógico de libre elección, cuya temática podía ser pedagógica, psicológica, cultural de la región y técnica. La educación musical, la enseñanza de taller y actividades como excursiones de estudio, visitas a conciertos y exposiciones, fueron también propias de esta pedagogía. En general se trató de una formación del carácter a través de la formación del Espíritu, la tolerancia religiosa y social, el juego y el deporte, la autonomía personal y el servicio a la comunidad a través de la aplicación de métodos de experimentación que incentivarán la investigación (Müller de Ceballos, 1988, p. 22- 30).

Es importante notar dos asuntos. De un lado, la pedagogía de Kerschensteiner fue apropiada por Fritz Karsen en su escuela integrada en Berlín entre 1921 y 1933. Karsen, pedagogo alemán emigrado, se consagró como reformador educativo en Alemania adoptó la enseñanza individualizada, estimuló el teatro escolar y promovió la pedagogía de corte más social (Herrera, 1999). En 1936 fue contratado por el gobierno de Colombia junto al arquitecto Leopoldo Rother, para proyectar el campus de la Universidad Nacional como se

⁶⁷ La metodología de esta escuela se aplica también en las asignaturas teóricas y logra su culminación cuando fines, técnica del trabajo y resultados son elaborados por el alumno. El procedimiento comprende diferentes fases del trabajo; se pueden diferenciar: 1) La decisión o sea la iniciación voluntaria de un trabajo; 2) El planeamiento y comprobación de los medios de solución; 3) La ejecución de tareas parciales; 4) La comprobación y evaluación de los resultados (p. 35).

profundizará más adelante; de otro lado, existió una relación entre el espíritu pedagógico de Kerschensteiner y la Misión Pedagógica Alemana que llegó a nuestro país en 1923, la cual será la base de la reforma orgánica de la universidad en 1935; la misión estuvo compuesta a solicitud del gobierno de turno por pedagogos católicos alemanes que diagnosticaron los necesarios procesos de reforma en los tres niveles educativos en nuestro país (Müller de Ceballos, 1988). El ponente del proyecto de ley de la Misión Pedagógica Alemana, fue Antonio José Uribe, quien pertenecía entre otras academias y sociedades internacionales de jurisprudencia, a la Academia de Legislación Comparada de Berlín.

Celestin Freinet por su parte, señalaba la importancia de que la pedagogía moderna convocara una educación para la vida y para el trabajo. Este pedagogo francés asume una concepción de vida eminentemente dinámica, como un transcurso, en la que debe orientar e influir la nueva psicopedagogía, por ello es esencial partir de la base de las capacidades de vida, de adaptación y de acción del sujeto. En su concepto, “es necesario recobrar la confianza en la vida y tener la seguridad de que es apta para hacer que los individuos asciendan, sino están deformados, desvitalizados, desde las actividades básicas hasta la instrucción, la cultura, la ciencia y el arte, hasta la suprema conquista de una espiritualidad que es la señal eminente de la superioridad humana” (1972, p. 83).

Freinet tuvo influencia en la pedagogía española, pero a causa de la Guerra Civil muchos de los maestros que habían apropiado su pensamiento pedagógico tuvieron que exiliarse, y este fue el motivo de la expansión de la Pedagogía de Freinet en Latinoamérica⁶⁸ a través desde el uso de sus técnicas y en la pedagogía popular. Creó la cooperativa de Enseñanza Laica CEL y entre 1934 - 1935 con el apoyo de los comunistas, consiguió construir una escuela libre experimental en Vence.

La noción de trabajo la plantea desde una perspectiva distinta a la de Kerschensteiner, lo hace desde su relación con el juego, colocándolos en una relación de bi-univocidad. Para Freinet lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y

⁶⁸ En la actualidad hay varios movimientos de renovación pedagógica inspirados en la pedagogía Freinet, y entre ellos destaca el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP), que pertenece a la FIMEM, o Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna.

social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; es el motor esencial de progreso y dignidad y, es a su vez, productivo y formativo.

Esta traslación del acento desde el juego y la acción dirigida hasta el trabajo obedece a un postulado de Freinet según el cual “no hay necesidad natural del juego sino necesidad del trabajo”, así será el trabajo y no el juego el animador, el motor de la vida. Trabajo es esa actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función “cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción, inclusive si requiere fatiga o sufrimiento” (Freinet, 1972, p. 137).

La necesidad de trabajo es la necesidad orgánica de gastar el *potencial de vida* en una actividad a la vez individual y social, que tenga un fin perfectamente comprendido, a la medida de las posibilidades y presente una gran amplitud de reacciones: fatiga-reposo, agitación-calma, emoción-apaciguamiento, miedo-seguridad, riesgo-victoria. Hace falta, además que el trabajo salvaguarde una de las tendencias psíquicas más urgentes: el sentimiento de poder, el deseo permanente de superarse, de superar a los otros, de ganar victorias grandes o pequeñas, de dominar a alguien o a algo” (p. 137, cursivas añadidas).

No obstante, el trabajo-juego no siempre puede ser realizado, debe entonces ser sustituido por el juego-trabajo, de acuerdo con Freinet; el cual ayuda a la satisfacción de los principales requerimientos humanos, sería una especie de actividad instintiva que tendría como función la de asegurar el ejercicio del dinamismo vital, según las formas que respondan mejor a las necesidades específicas de los individuos.

El tercer núcleo temático, considera la relación entre pedagogía activa, evolución y anormalidad. Aquí se sitúa a Decroly como el pedagogo más cercano a las apropiaciones formativas en la educación superior a partir de su pedagogía moderna entendida como una pedagogía no dogmática, ni rutinaria, sino racional y evolutiva. Además de las nociones que ya se expusieron sobre juego, imitación e interés, en el aparte sobre la dimensión formativa del homo ludens, se destacan de su pensamiento⁶⁹, el asunto de la educación para la vida

⁶⁹ Se dejan por fuera nociones tales como método global, centros de interés y trabajo activo.

desde la adaptación y la naturaleza práctica de las ocupaciones; alrededor de esta última, sitúa como todo ser humano debe poseer un mínimo de conocimientos que le permitan comprender las exigencias de vivir en sociedad, que lo pongan en situación de adaptarse a ella gradualmente.

Para este médico belga, que comenzó su labor educativa con niños anormales, se debería desarrollar las facultades de la individualidad que desempeñan un papel crucial en la vida activa, se debe educar a esa “forma de la energía de la cual es sede el individuo y a la cual tiene el mayor interés en conocer, a saber, la vida”. Debe prepararse para ser capaz de bastarse a sí mismo (funciones individuales); bastar a su familia y para llenar sus obligaciones sociales (funciones sociales). Se trata de la conservación del individuo y de la especie (Freinet, 1946, p. 17). Lo cual requiere una selección previa de los estudiantes y la modificación de los programas según la evolución de sus intereses (p. 30).

El movimiento pedagógico promovido por Decroly tuvo una influencia múltiple en España, dada la represión que se generó sobre el movimiento de la Escuela Nueva con el triunfo del franquismo⁷⁰, como se vio también para el caso de Freinet. Monéz (2006) señala que en septiembre de 1911 con motivo del Primer Congreso Internacional de Pedagogía, ciencia del niño, celebrado en Bruselas, algunos pedagogos tuvieron ocasión de conocer la obra de Decroly. Gracias a las ayudas de las JAE o de otras instituciones, diputaciones y ayuntamientos, en esos años tuvieron lugar visitas a escuelas del extranjero, generalmente de Francia, Alemania, Suiza y Bélgica, que posibilitaron la entrada en contacto con los centros de Decroly en Bélgica (p. 49). De igual forma se destaca la fundación en 1922 de la Revista de Pedagogía, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, portavoz en España del Movimiento de Educación Nueva.

Desde su trabajo con la denominada “anormalidad”, Decroly enfatiza en el asunto de la formación en la afectividad⁷¹, por eso si se quería conocer mejor a un ser humano y ensayar

⁷⁰ Autores como Jordi (2006) establecen una división cronológica, en dos épocas claramente diferenciadas para el movimiento de Educación Nueva: 1. Desde principios de siglo hasta el final de la Guerra Civil (1936-1939) y 2. Desde 1939 hasta nuestros días que se desarrolla en un clima educativo muy desfavorable (p. 47).

⁷¹ Para Decroly (1934) las tendencias relacionadas con la afectividad son: 1. Tendencias relacionadas con la conservación individual (egocéntricas): primarias (hambre, sed, etc); secundarias (amor propio, propiedad), 2.

o prevenir el sentido en cómo ha de obrar ante tal o cual circunstancia determinada, hay que definir su parte afectiva, su sensibilidad, su sentimiento. De allí, que plantee como fines de la educación tanto el ejercicio de la capacidad llamada voluntaria, como la creación de buenos hábitos, mediante actividades “encaminadas a reforzar las buenas disposiciones afectivas innatas y a favorecer el desarrollo de las disposiciones afectivas adquiridas para combatir las innatas perniciosas” (Decroly, 1934, p. 12)

Si la afectividad primitiva es el estimulante del pensamiento inferior y de la acción instintiva, el pensamiento superior, por su parte, posibilitado por la inteligencia y por la experiencia de la acción, determina la sublimación de las tendencias animales y su transformación en sentimientos de orden elevado. Lo que Paulhan llama la intelectualización y la socialización de los instintos, la edificación de las convicciones y de las ideas fuerzas; la acción de la razón sobre el corazón, que dice el vulgo (p. 16).

- ***La pedagogía activa y progresista en Norteamérica***

Aunque conservó elementos comunes con el movimiento europeo, como la centralidad en el proceso antropológico de la enseñanza y las críticas a la educación tradicional dogmática y literaria, se puede ubicar como un elemento diferencial entre los dos movimientos, el marcado énfasis del aprendizaje práctico y de conocimientos útiles sumado el asunto de la democratización en la versión americana. De acuerdo con Palacios (1997) se trata de un movimiento de renovación pedagógica que acentúa el asunto de las técnicas mediatizadas por una nueva filosofía de la valoración con aprendizajes efectivos; así se denomina progresista, porque asoció la técnica con los métodos de aprendizaje.

Los progresivos propusieron reemplazar las técnicas coercitivas y de “coro” por otras que estimularían y aprovecharían los intereses y potencialidades inactivos. Expresado de esta manera, el movimiento progresivo se convierte en gran parte en una revolución en la técnica y comprensión, que proporcionaría métodos más eficaces para la obtención de los objetivos del educador, fueran los que fueran (p. 30).

Tendencias relacionadas con la conservación de la especie (exocéntricas): Primarias (gregarismo y simpatía, instinto sexual, instinto maternal); secundarias (parental y grupal); 3. Tendencias defensivas relacionadas con la conservación del individuo y de la especie (Tendencias defensiva pasiva (miedo, necesidad de seguridad y tendencia defensiva activa (combatividad)); 4. Tendencias mixtas (Instinto de concurrencia, necesidad de aprobación; 5. Tendencias ayudantes (curiosidad, imitación y juego); 6. Tendencias derivadas complejas y 7. Tendencias estéticas (sobre lo bello) (p.17).

Será Dewey uno de los principales sino el más importante educador pragmático representante de esta corriente pedagógica, quien entronizará con fuerza las categorías de experiencia y de educación pragmática. Palacios (1997) ubica el pensamiento en la segunda etapa del movimiento progresivo⁷², es decir, la de los sistemas, una de las etapas más fructíferas en cuanto a la producción conceptual del movimiento.

Dewey fue apropiado en el campo educativo colombiano desde la década del 20 y una de las principales nociones será la de educación útil y la pedagogía como práctica social (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, p. 400). Así además de la noción de interés que fue trabajada junto con la Decroly, cuando se esbozaron los modos de formación adaptativa en el país, se destaca en Dewey el asunto de los fines de la educación, la función social de la educación y la relación trabajo-ocio.

Para este educador progresista un fin implica una actividad ordenada, en la cual el orden consiste en la progresiva terminación de un proceso. Como criterios de lo que denomina “buenos fines” están: 1. El fin establecido debe ser una consecuencia de las condiciones existentes; 2. Los fines deben ser establecidos completamente antes de ser realizados, pero a la vez deben ser flexibles, para poder ser alterados según las circunstancias; 3. El fin debe representar siempre una liberación de actividades. El fin se relaciona con la forma de actuar del sujeto (p. 100).

Señala como la antítesis más profundamente arraigada en la educación es la que existe entre la educación como preparación para el trabajo útil y la educación para una vida de ocio. En su concepto, el asunto central está en cómo la educación podía contribuir del modo más efectivo a ambos, colocando el énfasis en analizar cómo “la forma de la educación que tiene a la vista más directamente el ocio reforzará indirectamente lo más posible la eficacia y el disfrute del trabajo, mientras que la aspiración a éste debería producir hábitos emocionales e intelectuales que procurasen un cultivo valioso del ocio” (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, p. 215).

⁷² Las otras dos serán: la de la etapa individualista y la de los planes experimentales.

De otra parte, para este pedagogo progresista, la creciente emancipación política y económica de las “masas” se reveló en la educación, traduciéndose en el asunto de la democratización; ésta ha provocado el desarrollo de un sistema escolar de educación común, pública y libre. Ha destruido la idea de que el aprendizaje es propiamente un monopolio de unos pocos que están predestinados por naturaleza a gobernar los asuntos sociales, pero la revolución es aun incompleta,

prevalece aun la idea de que una educación verdaderamente cultural o liberal no puede tener nada en común, directamente al menos con los asuntos industriales y de que la educación que es apta para las masas tiene que ser una educación útil o práctica en un sentido en que se opone lo útil y práctico al cultivo de la apreciación y a la liberación del pensamiento. Como consecuencia, nuestro sistema actual constituye una mezcla inconsciente. Se conservan ciertos estudios y métodos en el supuesto como inútil para los fines prácticos el contenido principal del término liberal. Este aspecto es principalmente visible en lo que se llama educación superior (p. 219).

La solución a este problema para Dewey estará en asumir que el fin de la educación en una sociedad democrática es suprimir el dualismo y construir un plan de estudios que haga del pensamiento una guía de la práctica libre para todos, al igual que hacer del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio, más que un estado de excepción respecto a él.

2.1.2.1.1 Apropriación de la pedagogía moderna y progresista en la universidad colombiana

La apropiación de los movimientos de pedagogía activa europeo y norteamericano en la universidad colombiana se expresó a través de: 1) los discursos y prácticas de intelectuales europeos exiliados (como en el caso de Intelectuales producto de la guerra civil Española⁷³), 2) las apropiaciones que se realizaron por parte de varios intelectuales colombianos, la gran mayoría formados en el extranjero y 3) las apropiaciones que se dieron a través del movimiento estudiantil de Córdoba, cuyos ecos en Colombia son visibles en los discursos de los estudiantes universitarios e intelectuales de la época que escribían en la Revista Universidad, dirigida por Germán Arciniegas, cuyo primer número aparece el 24 de febrero de 1921⁷⁴; y finalmente, 4) la introducción de los espacios abiertos y modernizados de la arquitectura de las universidades, en especial de la UNAL Sede Bogotá, proyectada por Fritz Karsen⁷⁵ junto al arquitecto Leopoldo Rother⁷⁶.

⁷³ Entre otros, como ya se mencionó pedagogos como Fornaguera y Vila, psicólogos como Rodrigo Bellido y además intelectuales que fueron acogidos por la Universidad Nacional de Colombia entre las décadas del 30 y el 40 del siglo XX, entre estos se cuenta, el Dr José María OTS Capdequi, valenciano, quien exiliado producto de la guerra civil, se vincula como profesor de libre enseñanza de derecho español y derecho indiano. Entre sus publicaciones para la época se cuenta: *Bosquejo histórico de los derechos de la mujer en la legislación de Indias* (1920); este especialista en Derecho Colonial Americano, fue junto a Antonio García Nossa y Germán Arciniegas, los primeros profesores en dirigir la figura de Seminarios teórico-prácticos en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad Nacional. (Su cargo fue creado por Resolución Número 226 de 1939. Junio 19. Firmada por Nieto Caballero).

⁷⁴ Entre 1930 y 1946, las principales preocupaciones del movimiento se centraron en las reformas educativas, se cuestionó la falta de actualización de los planes de estudio, la enseñanza pasiva, la carencia de preparación del profesorado y el clientelismo para su designación. Las formas de protesta utilizadas consistieron en paralizaciones de las actividades académicas, manifestaciones en la calle, bloqueo del tráfico, confrontaciones con la policía, etc (Herrera, 1999, p. 190).

⁷⁵ Este fue contratado por el gobierno de López Pumarejo para proyectar el campus universitario de la conocida como ciudad universitaria o Ciudad Blanca entre 1934 y 1938. La construcción final de la ciudad universitaria colindaría con la emergencia de la Ley 68 de 1935 o la reforma orgánica de la universidad nacional. Además de Karsen y Rother se contó con la participación de los arquitectos vinculados a la Oficina de Edificios Nacionales del Ministerio de Obras Públicas, como el arquitecto Jorge Gaitán Cortés y el ingeniero Guillermo González Zuleta. Al respecto ver: La ciudad blanca. Fichas de inventario de edificaciones del campus. En Plan de regularización y manejo. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.

⁷⁶ En el proceso de construcción se presentó una variación importante con respecto al plano original de Karsen y Rother, por cuanto la urgencia de presentar un plano definitivo para la defensa del campus ante el Congreso dio como resultado el plano general de la ciudad universitaria de marzo de 1937, que no poseía la lógica de departamentos y daba lugar a la realización de grupos de edificios. Desde comienzos del año 1937 comenzaron los trabajos de accesibilidad de la ciudad universitaria: prolongación de las calles 45 y 26 para dar el acceso

Karsen vinculó en la propuesta arquitectónica el espíritu del pedagogo alemán Kerschensteiner (pedagogía moderna para el trabajo) y algunos aspectos de la reforma activa propuestos por la Misión Pedagógica Alemana sobre educación integrada (creación de zonas verdes para el esparcimiento vinculadas por senderos peatonales y espacios específicos para el teatro y la cultura⁷⁷; propuso también que los escenarios académicos deberían incluir laboratorios, lugar de práctica e investigación de todas las disciplinas y profesiones⁷⁸) y que los aspectos de la extensión social de la universidad deberían aportar apertura a amplios sectores de la sociedad en el marco de la modernización. Además de la pedagogía moderna para el trabajo, la reforma de Karsen buscó que los mismos espacios fuesen utilizados por distintas carreras y disciplinas. Esto rompía la lógica auto-contenida y encerrada de las antiguas facultades, por ello la ciudad universitaria es ante todo la apuesta por una “universidad abierta”.

Sería el artículo 2 de la Ley 68 de 1935 la que facultaría al gobierno para comprar terrenos y ejecutar esta construcción buscando sus procesos de modernización. Además estipuló la creación de sedes regionales de la universidad a lo largo del país, por lo cual tiempo después la Escuela de Minas pasaría a ser la sede regional en Medellín de la UNAL.

La reforma arquitectónica de la Universidad Nacional conocida como **ciudad universitaria** (1936-1937) es la expresión arquitectónica de la modernización del Estado desde los años 30 y vincula lo que se conoce en la evolución conceptual de las políticas habitacionales como el tránsito entre la concepción higienista (1918-1942) y la concepción institucional (1942-1965). La primera discurre sobre la necesidad de generar condiciones de habitabilidad y salubridad en los espacios; la segunda, promovía la intervención del Estado desde el carácter de derecho social de los espacios⁷⁹. Es importante notar que el crecimiento acelerado de Bogotá y Medellín a comienzos de siglo habían convocado políticas de

vehicular. Luego, las obras del Instituto de Educación Física, del Instituto de Botánica, la Facultad de Derecho, Veterinaria y Arquitectura.

⁷⁷ Para el caso de la UNAL Sede Bogotá, se tienen la Concha Acústica, el Estadio Alfonso López y los auditorios.

⁷⁸ <http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/15/10.htm> consultado el 19 de junio del 2017.

⁷⁹ En: Colombia: Cien años de políticas habitacionales. Ministerio de Vivienda, Ciudad y Territorio para el séptimo foro urbano mundial. Colombia. Bogotá. 2014.

modernización urbanística en lo que se conoció como planos Medellín y Bogotá Futuro⁸⁰ (1923-1925). Esta propuesta del arquitecto Ricardo Olano a la Sociedad de Embellecimiento de Bogotá, que acogía los ideales de modernización urbanística de *city planning* fue reinterpretado por Karl Brunner⁸¹ en sus proyectos de 1934 y 1935 contratado por el gobierno de López Pumarejo. En el *city planning* “concurrían tres fines: higiene⁸², comodidad y belleza. Destacó la cesión gratuita de las fajas para las calles y la emisión de bonos para el pago de tierras para parques, bulevares, bosques, etc” (Alba Castro, 2013, p. 185).

También en el Valle del Cauca en el marco de los procesos de modernización en las primeras décadas del siglo XX, se generaron cambios en las formas arquitectónicas, pero sería luego de la década de los años 40's, se avanzó en procesos de institucionalización de la higiene que permitirían progresivamente la salubridad e higienismo de la región⁸³.

Todas estas ideas acerca de la higiene social y del ordenamiento ciudadano presentaban según Alzate (2015) cierta simultaneidad y similitud en distintos contextos urbanos de Europa y de América, lo cual supone pensar que las élites de estas ciudades estaban identificadas con el proyecto modernizador que se quería implementar para las primeras décadas del siglo XX.

Sin embargo, el proyecto de constitución de una sociedad moderna desde lo arquitectónico quedó incompleto, pues solo se lograron modernizar las instituciones de la ciudad y no, el entorno general. La contratación de Karsen y Rother para la modernización de la Universidad Nacional se incluye dentro de esta dinámica socio-económica de la hegemonía liberal⁸⁴ (Alba Castro, 2013).

⁸⁰ Estos planos fueron retomados del plano de Washington.

⁸¹ Se mantuvo como director del departamento de urbanismo de Bogotá entre 1887 y 1960.

⁸² “La idea de higienizar no se limitaba únicamente a limpiar las almas y los cuerpos de las personas diseñando campañas moralizantes y creando instituciones para sanar y corregir. Se trataba también de asear la ciudad, volverla habitable. Así diversos representantes de sectores sociales y académicos, entre los que se contaban médicos, psiquiatras, gobernantes e ingenieros, propusieron diseños urbanísticos que se relacionaban con el uso adecuado del espacio público. En este contexto surgió el Plano Medellín Futuro” (Alzate, 2015, p. 135)

⁸³ Modernizaciones en el Valle del Cauca siglo XX. http://expovirtuales.bibliovalle.gov.co/project/urbanizacion-obras_publicas-salubridad-e-higienismo/ Consultado: 21 de julio del 2017.

⁸⁴ A este primer plan de modernización lo siguieron el Plan Director de 1951 y el Plano Regulador de 1953.

Así la apropiación de la pedagogía activa no se dio únicamente a través de prácticas y reformas a los métodos de enseñanza universitarios (emergencia de los seminarios teórico-prácticos, construcción de laboratorios equipados y modernizados para la enseñanza de las áreas y la creación de espacios transversales a las carreras para el moldeamiento del cuerpo y la mente), la modernización misma de los espacios universitarios y la aparición de las denominadas **ciudades universitarias**, que modificaron la centralidad de las “aulas” en el proceso formativo, facilitarían la apropiación de la pedagogía activa y moderna, mediante una mayor centralidad en el aprendizaje que en la enseñanza, a través entre otros asuntos, de la ampliación de los espacios no formales de interacción de los estudiantes en condiciones de higiene, pero por fuera de las aulas de cátedras magistrales. De esta forma, ya no eran necesarios únicamente para los procesos de enseñanza en las aulas, sino que aparecen los laboratorios de práctica y los espacios al aire libre por fuera de los departamentos y de las aulas de clase formal para garantizar el proceso completo en la formación integral.

El asunto de los cambios arquitectónicos resulta no ser de menor valía, pues permite demostrar que además de las influencias extranjeras en cuanto a modelos de organización universitaria (apropiaciones de modelos franceses, alemanes y luego anglosajones), y en asuntos como la extensión socio-cultural de la universidad⁸⁵, también se presentó una influencia foránea en la forma de re-organización arquitectónica de la Universidad Nacional en las dos sedes que analiza esta investigación. Además se buscó con las ciudades universitarias un modelo que armonizara la relación entre educación y naturaleza, asunto que fue bandera de los pedagogos de la Escuela Activa, entre otros, de la propuesta de Decroly.

La ciudad universitaria -nueva sede- para el caso de la Universidad de Antioquia se configuró hasta 1968, pero acogió el modelo abierto de universidad, con la creación de zonas verdes para el esparcimiento vinculadas por senderos peatonales y espacios específicos para el teatro y la cultura. La Universidad del Valle, conocida como ciudad universitaria Meléndez, el segundo campus universitario más grande del país después del campus principal

⁸⁵ Como se mostrará en el capítulo 3.

de la Universidad Nacional en Bogotá, siguió el mismo modelo antes expuesto de áreas verdes y espacios abiertos dentro del espacio universitario.

Un último aspecto a considerar es que, como sostiene Herrera (1999) el movimiento escolanovista permeó la reforma educativa en todos sus niveles, al punto de considerarlo hegemónico pues articuló el discurso oficial con el lenguaje de lo moderno, el complejo y contradictorio proceso de reacomodación de las fuerzas sociales más representativas que intervinieron en la educación.

“Así buena parte de los sectores tradicionales tuvieron que adoptar este lenguaje para continuar imponiendo sus representaciones sobre la sociedad, la cultura y la educación; de otro lado, algunos de los intelectuales modernos hicieron apropiaciones particulares del ideario escalonovista, gracias a las cuales pudieron hacer sincretismos con él y con los valores tradicionales de la sociedad incluyendo las percepciones deterministas sobre la población” (Herrera, 1999, p. 257-258).

Ahora bien, el archivo analizado en las universidades en cuanto a prácticas y ejercicios de formación permite afirmar que en términos generales la apropiación de la pedagogía moderna en el país a nivel universitario se dio en dos grandes líneas: la línea higienicista-psicologicista conservadora y la línea de formación socio-cultural liberal⁸⁶.

La primera se consolidó en las prácticas de formación pasiva de la juventud universitaria, a partir de la pedagogía moderna de corte europeo en su versión más conservadora, entre cuyos objetivos se cuentan: el desarrollo de autonomía moral e higienización de la juventud, la metodización de su vida y la generación de una obediencia activa; es importante, anotar también que la pedagogía activa de comienzos de siglo XX se nutre de la variantes de la psicología del siglo XX, que a diferencia de la psicología del siglo XIX que insistía en las funciones de receptividad y conservación que reducían el intelecto a las relaciones pasivas (hábitos y asociaciones), buscó una afirmación y un análisis de la

⁸⁶ Herrera (1999) plantea para el campo educativo general en Colombia la existencia de tres variantes de apropiación de la pedagogía moderna en Colombia: dos variantes psicologicistas –una laica y otra católica- y una más de carácter sociologicista laica) (p. 71). Para el caso universitario y leído en clave de las prácticas y ejercicios encontrados se facilitó la unificación de lo psicologicista laico y católico. El personaje clave sería Nieto Caballero que Herrera sitúa como psicologicista laico, pero que estaría en un límite, para la universidad entre lo sociológico y lo psicológico.

actividad “la vida del espíritu es una realidad dinámica, la inteligencia una actividad real y constructiva y la voluntad y la personalidad creaciones continuas e irreductibles” (Piaget, 1987, p. 168).

... la pedagogía de acuerdo con la Educación Nueva es diferenciadora por lo cual considera como punto de partida la preocupación por la psicología del educando. La educación debe atender a las diferencias individuales que caracterizan cada ser humano, valiéndose para ello de los aportes valiosos de la psicología moderna (...) un aspecto que caracteriza la Escuela Nueva es su atención hacia la formación integral del educando para la vida (Ocampo, 1998, p. 186).

La segunda se nutre tanto de la versión europea de la pedagogía moderna de corte más liberal como de la versión norteamericana o pedagogía progresista y se afianzó a través de los ejercicios de formación activa de la juventud estimulados por la extensión social y cultural y las formas de gobierno y participación estudiantil universitarias, entre cuyos objetivos estuvieron: la enseñanza integral, la formación lúdica basada en el interés, la ejercitación constante por estímulo y el auto-disciplinamiento voluntario (pedagogía moderna europea) y el aprendizaje efectivo mediado por los intereses del sujeto que se educa, la productividad activa de su quehacer aun en los tiempos de ocio y la búsqueda del máximo de esfuerzos “útiles” con el mínimo de esfuerzos inútiles (pedagogía progresista norteamericana).

Los procesos de apropiación se dieron de manera diferencial en las universidades analizadas; sin embargo, es evidente como en la Universidad del Cauca y en la de Antioquia fueron más claras las disputas entre conservadores-católicos y liberales-laicos, expresadas por ejemplo, en la toma de decisiones de los consejos académicos y directivos con respecto a la normatividad interna de las universidades que regulaban los reglamentos estudiantiles y antes de su existencia la asignación de sanciones a comportamientos “inadecuados” por parte de los estudiantes.

De igual forma, se observa una posición más abierta y permisiva, por parte de delegados con posiciones políticas laicas y liberales, frente a la apropiación de mecanismos

de participación estudiantil en órganos institucionales (consejo de facultad, académico) y de no expulsión de la universidad cuando se presentaban comportamientos declarados como “problemáticos” o que se salían de lo normatizado cotidianamente en la universidad, al contrario de los delegados de la Iglesia. Este fenómeno se encuentra con mayor énfasis en las universidades regionales⁸⁷, donde se observa una marcada influencia de los delegados de la Iglesia y de la comunidad eclesial en estos consejos a través de prácticas de formación pasiva y moralizante de la conducta (reglamentos, ejercicios espirituales y prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión de los estudiantes), como se analizará más adelante.

Además de las vías de apropiación expuestas, es posible evidenciar como funcionó la pedagogía activa en la universidad durante las primeras décadas del siglo XX, en tanto se encuentran prácticas con los mismos fines formativos y de control del cuerpo y de la mente que los que se dieron en la denominada Escuela Nueva o Activa a nivel primario en el país.

Saldarriaga, Ospina y Sáenz (1997); Ríos Beltrán y Sáenz (2012) y Ríos Beltrán y Cerquera Cuellar (2013) coinciden en señalar que existieron en la escuela colombiana cuatro formas de la escuela nueva o activa durante la primera mitad de siglo XX (defensiva, examinadora, reforma de los métodos de enseñanza y educación para la democracia). La primera, es decir, *la defensiva*, se centró en el control de la dimensión sexual, medicalización y normalización; además promovía la enseñanza anti-alcohólica, la higiene escolar y el servicio médico escolar al igual que los restaurantes escolares, entre otras prácticas.

La *escuela examinadora* se ocupó del papel de lo corpóreo y de la experiencia en la adquisición del saber, el teatro, las excursiones y los paseos, entre otros, ya que permitían avanzar en la comprensión inteligente del mundo social. Las prácticas tan afectas a la escuela nueva de las excursiones, fueron entendidas también según Herrera (1999) como una medida

⁸⁷ Asimismo, aunque no fue objeto de esta investigación, se encuentra que es en estas mismas universidades donde se presentan los mayores focos de resistencia de los estudiantes frente al disciplinamiento y prácticas de obediencia pasiva de la conducta por parte de lo eclesial incidiendo en la toma de decisiones universitarias. Es de anotar que gran parte del archivo fue de difícil acceso por pérdida (incendios, dificultad en el acceso a los documentos, etc).

que propiciaba el espíritu nacionalista, pues ellas permitían el conocimiento del país y de sus valores culturales, las excursiones eran una forma eficaz de hacer patria, recorrer los lugares históricos, observar los lugares industrializados para no andar diciendo “que este es un país inhabitable, o que pertenece a una raza superior. En la universidad este asunto del acercamiento a los lugares industrializados o con desarrollo industrializado incipiente⁸⁸ fue clave para desarrollar procesos de nacionalismo, en especial, en el marco de la República Liberal. Uno de los argumentos fue usar las excursiones como mecanismo para evitar “andar diciendo por ahí para hacerse pasar por refinado y cultísimo, que este es un país inhabitable o que pertenecemos a una raza inferior, o que la civilización huye del trópico o que nuestro pasado fue vana demagogia o repulsiva teocracia” (Solano, 1927, p. 49).

Por su parte, *la reforma de los métodos de enseñanza*, incluyó la modernización de los contenidos y la mirada al saber pedagógico en la escuela, “los métodos nuevos por el contrario, se apoyan en la naturaleza propia del sujeto, acuden a las leyes de constitución psicológica y de desarrollo del individuo” (López Gil, 2007, p. 36-37).

Además la Escuela Nueva en Colombia significó la apertura hacia un proceso de modernización de los contenidos y de reforma de los métodos de enseñanza durante la primera mitad del siglo XX, con los Centros de Interés del médico belga Ovidio Decroly y el Método de Proyectos derivado de la pedagogía activa del norteamericano John Dewey (Ríos Beltrán y Cerquera Cuellar, 2013).

Finalmente, *la pedagogía activa buscó la defensa de la democracia social* sobre la base de la democracia participativa “la tarea de la educación siguió siendo el desarrollo de la democracia, sobre la base de la participación y la comunicación, así como el desarrollo de la inteligencia, del saber comprensivo y de las habilidades para el trabajo” (López Gil, 2007, p. 36).

⁸⁸ También se realizaban visitas y/o excursiones a lugares con algunas experiencias prácticas y “reales” de procesos de desarrollo económico o con procesos incipientes de industrialización, en el marco de los seminarios teórico-prácticos que acompañaban las cátedras principales de carreras como derecho y medicina. Como se verá más adelante, con los seminarios teórico-prácticos realizados por intelectuales como García Nossa, Germán Arciniega y Gerardo Molina, entre otros.

La influencia de Dewey hizo que se pasara hacia la *escuela democrática*, así se apostaría por una educación en la democracia integral, donde el constructivismo práctico de John Dewey y el impacto pedagógico en la escuela nueva fueron característicos en la República Liberal, que buscó con avidez cambios y transformaciones en las prácticas católicas que hegemonizaban en el periodo la escuela, por ello el pragmatismo Deweyano resultó ser un motor conceptual para realizar este tránsito (López Gil, 2007).

“la pedagogía activa ofrecía una concepción natural y experimental piensa en campo de estudio abiertos, experimentales, campestres, lugares de movimiento del cuerpo, donde el espíritu se abre y dispone para el aprendizaje desde los primeros visos de un constructivismo práctico. Se podría hablar de una tensión entre la filosofía pragmática de Dewey y la filosofía escolástica de la Iglesia Católica” (López Gil, 2007).

Por ello, entre otras razones, para la pedagogía moderna la autodirección resultó ser la forma más activa de autonomía con énfasis en la participación y que manifestó en el auto-gobierno y en el auto-aprendizaje. Un auto-gobierno que implicó la auto-disciplina con libertad donde “la moral está más penetrada de obediencia que de autonomía” (López Gil, 2007, p. 37).

Existe a nuestro modo de ver una estrecha relación entre las prácticas de la pedagogía nueva o activa en la escuela y las formas de apropiación en la universidad (prácticas y ejercicios antropotécnicos). A continuación se sintetizan algunas relaciones que se pueden establecer entre las formas de escuela activa y las prácticas a nivel universitario, las cuales se ampliarán a lo largo de este capítulo.

Cuadro 5. Relaciones entre las apropiaciones de la pedagogía activa en la escuela y la universidad

Forma de apropiación de la pedagogía activa en la Escuela	Vía de apropiación de la pedagogía activa en la Universidad	Tipo de prácticas de formación en la universidad	Prácticas y ejercicios en común (Escuela-Universidad)
Escuela Defensiva	Línea higienicista-psicologicista conservadora.	Prácticas de formación pasiva de la conducta	Prácticas de cuidado de la higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales) en niños y jóvenes.
Escuela Examinadora	Línea higienicista-psicologicista conservadora. Línea de formación socio-cultural liberal.	Ejercicios de formación activa de la conducta	Ejercicios sobre lo corporal como la educación física y el deporte escolar y universitario. Excursionismo escolar y universitario. Teatro, danza, fiestas del estudiante escolar y universitario.
Reforma de los métodos de enseñanza	Línea higienicista-psicologicista conservadora. Línea de formación socio-cultural liberal.	Formación activa de la conducta	Ejercicios y prácticas de extensión social y cultural de la escuela y la universidad. Uso de métodos centrados en el aprendizaje del niño y el joven. Centralidad de la investigación en los métodos de enseñanza. (Introduce el cambio de rol en el docente). Modernización de los contenidos y los métodos de enseñanza.
Escuela para la democracia	Línea de formación socio-cultural liberal	Ejercicios de formación activa de la conducta.	Gobierno estudiantil escolar y universitario. Participación democrática y formas de auto-gobierno.

Finalmente, existe un aspecto problemático a considerar que ayudaría a entender porque se instrumentalizó y funcionalizó la pedagogía activa en el ámbito universitario de nuestro país y tiene que ver con que, como ya se analizó, la mayoría de experiencias que se dieron en Europa y en Norteamérica, y aún, la del Gimnasio Moderno en Colombia tuvieron

como característica ser “Centros Experimentales” privados o particulares, que gozaban con un cierto grado de autonomía e independencia frente a los procesos reformistas y las políticas socio-educativas de época; aspecto que resultó absolutamente conflictivo cuando se intentó realizar en el primer gobierno de López Pumarejo la apropiación de la pedagogía activa en la universidad a través de la reforma orgánica universitaria del 35; por ser la universidad de la época un campo en disputa de los partidos tradicionales y emergentes, una institución que además tanto a nivel central como regional, funcionó con todas las tensiones posibles frente al enunciado de autonomía universitaria.

De manera general, el Movimiento Internacional de la Educación Nueva en sus distintas variantes aporta al proyecto adaptativo socio-cultural, entre otros, los siguientes elementos que al estar centrados antropológicamente en el individuo se convierten en procesos de auto-subjetivación, es decir, se aceptan como inherentes a la vida de los individuos: el desarrollo de capacidades y técnicas para integrarse a la vida social activa en el marco de la modernización socio-económica que “requirió” el país durante el siglo XX; el asumir el método activo, entendido como control de tiempo y espacio a través del desarrollo de la voluntad y la metodización de la esfera personal de los sujetos; el asociar el aprendizaje por interés y la espontaneidad de la acción con la libertad del sujeto; el asumir la ejercitación constante por estímulo y “no por presión” naturalizando la necesidad de un sujeto flexible. A continuación se presenta un cuadro resumen que señala la relación entre las vías de apropiación de la pedagogía moderna y las prácticas y ejercicios de formación de sí, que se dieron en la universidad colombiana en el periodo en estudio.

Cuadro 6. Relaciones entre el movimiento de la pedagogía moderna y sus líneas de apropiación en la educación superior en Colombia

Movimiento Internacional Educación Nueva	Núcleos centrales de apropiación en la universidad	Prácticas de formación pasiva y ejercicios de formación activa Universidad Oficial Siglo XX	Saberes asociados
Pedagogía Moderna o Racionalista Europea	<p>Apropiación línea higienicista-psicologicista conservadora a través de la pedagogía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía moral e higienización de la juventud. • Metodización de la vida. • Generación de una obediencia activa. • Manejo de la anormalidad desde la integración educativa. <p>Apropiación línea de formación socio-cultural liberal a través de la Extensión Socio-Cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza integral. • La formación lúdica basada en el interés. • La ejercitación constante por estímulo. • El auto-disciplinamiento voluntario. 	<p>Prácticas de formación pasiva (Pedagogía moderna/línea higienicista-psicologicista conservadora)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de cuidado de la higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes). <p>Ejercicios de formación activa (Pedagogía moderna/línea psicologicista y socio-cultural liberal)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica). • Ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada). 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolucionismo social (Noción darwiniana y spenceriana de la evolución). • Discusiones sobre el método en pedagogía (Friedrich Herbart). • Psicología experimental (Wilhelm Wundt y sus discípulos Eduard Seguin, Stanley Hall)- • Test de inteligencia (Stanford-Binet). • Discursos eugenésicos (Francis Galton).
Pedagogía Progresista Norteamericana	<p>Apropiación línea de formación socio-cultural liberal a través de la Extensión Socio-Cultural. Más pragmática.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje efectivo mediado por los intereses del sujeto que se educa. • Productividad activa de su quehacer aun en los tiempos de ocio. • Búsqueda del máximo de esfuerzos “útiles” con el mínimo de esfuerzos inútiles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de adaptabilidad social: las excursiones, los seminarios. • Ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación y formación artística: (teatro, danza, fiestas del estudiante) y formas de participación y gobierno estudiantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía del pragmatismo. • Psicología experimental. • Psicología funcional (William James y las apropiaciones en Dewey). • Campo de la administración empresarial (Taylor). • Test de orientación profesional (Henri Fayol). • Orientación profesional (Henri Pierón).

En estas prácticas y ejercicios de formación pasiva y activa de la conducta se encuentra una simbiosis de las dos vertientes de la pedagogía activa, planteadas por Saldarriaga, Saénz y Ospina (1997; volumen 2), quienes proponen la existencia de: a) **una vertiente experimental** que se centraba en el examen escolar, la economía del esfuerzo, la reducción de la fatiga y el aumento del rendimiento escolar, la clasificación y selección de los escolares, la orientación profesional y la eficacia social; temas que surgen de la práctica del examen médico y psicológico y de la utilización de métodos de observación y experimentación, así como de la estadística para el conocimiento del alumno y el análisis del trabajo escolar que dieron origen en Europa a una pedagogía experimental (p. 35). “Para los experimentalistas, la pedagogía era una ciencia de los medios, es decir, una técnica, al margen de las finalidades, y utilizable como medio eficiente para alcanzar cualquier fin que se le propusiera a la pedagogía” (p. 39) y b) **una vertiente experiencial** que concibió la pedagogía como arte más que como ciencia y buscaba una observación más empática que científica del alumno (p. 35).

Se podría plantear la relación de la siguiente manera: a) las prácticas de cuidado de la higiene (**pedagogía activa experimental**), los ejercicios del rendimiento de los individuos, los ejercicios de auto-modelado del cuerpo (educación física y el deporte) (**pedagogía activa experimental y experiencial**), ejercicios de adaptabilidad social (las excursiones, los seminarios) y ejercicios de entrenamiento socio-cultural y formación artística: (teatro, danza, fiestas del estudiante) y formas de participación y gobierno estudiantil (**pedagogía activa experiencial**).

Se mencionó también que existió una relación entre algunos intelectuales colombianos⁸⁹ (rectores, profesores y ministros de educación), la gran mayoría formados en el extranjero y la apropiación de la pedagogía moderna en nuestro país.

Ocampo (1988) considera que en las primeras tres décadas del siglo XX, aparecen los que denomina Nuevos Ideólogos de la Educación Colombiana, señala como algunos políticos, educadores y sociólogos colombianos se interesaron por comparar la educación

⁸⁹ No se profundizará en este asunto, pues la investigación no busca hacer una historia de las ideas o del pensamiento de estos intelectuales sino mostrar los ejercicios antropotécnicos de formación adaptativa de la universidad que se nutrieron por las apropiaciones de la pedagogía escolanovista en Colombia.

colombiana e hispanoamericana con la educación en los países europeos y norteamericanos, entre esos ideólogos, destaca a Diego Mendoza Pérez, Miguel Jiménez López, Agustín Nieto Caballero, entre otros.

Contra la educación tradicional del maestro dictador, del estatismo y de la autocracia educativa dice Ocampo (1998) que se opusieron los nuevos ideólogos de la educación colombiana de las décadas llamadas “del ímpetu hacia la modernización”. Ellos plantearon la necesidad de introducir en Colombia la Escuela Nueva y los métodos de enseñanza activa, para la formación de las nuevas generaciones colombianas, como efecto de ello y mediante el decreto 1990 del 5 de diciembre de 1933, se fundó oficialmente la facultad de ciencias de la educación a nivel universitario en la UNAL Sede Bogotá.

Este ímpetu hacia la modernización, estaba orientado a criticar la educación que pretende desarrollar superioridades personales, aislando el individuo de la sociedad. Los nuevos saberes reconocen otro nivel de individualidad, una personalidad colectiva y una resignificación de la función social de las instituciones educativas, en este caso particular, de la universidad. Así la pedagogía activa hizo sinergia con los discursos de la extensión social y la formación complementaria a través de las apropiaciones de intelectuales como Nieto Caballero, quien abanderó este tipo de discursos desde 1915.

Muchos de estos intelectuales durante la primera mitad de siglo, promovieron y agenciaron la mayoría de prácticas de renovación pedagógica y de ejercicios antropotécnicos relacionados con el deporte y el arte, en su calidad de estudiantes y de egresados de las universidades. También naturalizaron las prácticas universitarias de clasificación de los alumnos de acuerdo con su inteligencia y aptitudes y la orientación profesional a través de los exámenes de admisión y las pruebas psicotécnicas. Éstas al igual que en la escuela pretendían “a partir de las diferencias “naturales”, colocar a cada individuo en el lugar que le correspondía para el funcionamiento ordenado, armónico y saludable del organismo social” (Saldarriaga, Saenz y Ospina, 1997, p. 9, Volumen 2).

Por ello, es importante recalcar que no fueron únicamente sus “ideas”, sino sus acciones las que promovieron prácticas como representantes estudiantiles en las carreras de donde egresaron, como directores de revistas estudiantiles universitarias, como rectores y como profesores de las carreras de derecho y de medicina.

Para el caso de la carrera de derecho en la UNAL Sede Bogotá, Gerardo Molina, Germán Arciniegas, entre muchos otros, promovieron asuntos como la cátedra libre⁹⁰ y promovieron la creación de los seminarios teórico-prácticos en carreras tan tradicionalistas pedagógicamente hablando (magistrales o que seguían el libro de texto) como la de derecho de la cual fueron egresados. Criticaban prácticas muy ligadas a la pedagogía católica que fomentaban una sociedad encerrada, enclaustrada, aislada, limitada, vigilada y castigada (Quiceno, 1988, p. 156). Un tipo de educación que se centraba en la pasividad, en la memorización, en la tradición, en la disciplina impuesta y en la función del maestro examinador del conocimiento memorístico, lo cual queda en evidencia si se observa la amplia variedad de exámenes que existían durante las tres primeras décadas del siglo XX (preparatorios, de grado, de curso, de prueba, de cultura, de revisión, entre otros). El lugar del maestro era central en esos procesos de examen y calificación de los estudiantes.

Así, la apropiación de la pedagogía activa no fue únicamente “impuesta” por las políticas nacionales y regionales, por el contrario, la mayoría de estas prácticas y ejercicios fueron solicitadas por los estudiantes y gozaron de una pronta y eficaz acogida por parte de los mismos, como se verá en el caso de universidades como la UNAL Sede Bogotá, la UDEA, la Univalle y la USACA. Es indudable claro está, que fueron luego “institucionalizadas” mediante las reformas universitarias y las políticas institucionales universitarias de cada universidad. Para el caso particular, de la UNAL, que como se mencionó fue el modelo referente para las universidades regionales durante las primeras décadas del siglo XX, los procesos de institucionalización estuvieron íntimamente ligados con la participación en su construcción, de intelectuales como Agustín Nieto Caballero y Germán Arciniegas, que

⁹⁰ Sobre la cual se ahondará en el capítulo 3, cuando se trabajó lo de extensión social y bienestar universitario.

ocuparon cargos clave en la universidad y en el Ministerio de Instrucción Pública entre mediados de la década del 30 y comienzos de la década del 40. Germán Arciniegas y Gerardo Molina, habían sido parte del movimiento estudiantil durante la década del 20 en la Universidad Nacional y gran parte de ellos egresados de la Facultad de Derecho, fueron actores importantes años después, en cargos ligados con lo educativo universitario a nivel nacional y regional durante la hegemonía liberal, específicamente en el gobierno de López Pumarejo.

“En el inicio de la República Liberal, más específicamente durante la presidencia de Enrique Olaya Herrera, los liberales compartieron los cargos burocráticos con los conservadores (...) en lo que se refiere al Ministerio de Educación Nacional, la totalidad de los ministros pertenecieron al Partido Conservador. Sin embargo, cuando López Pumarejo llegó a la presidencia, en el año de 1934, esta actitud cambió. De esta forma, todos los ministros del gobierno de López fueron liberales” (Herrera, 1999, p. 142).

Otro asunto a considerar, es que en la mayoría de universidades las prácticas de apropiación de la pedagogía moderna y de petición de “lo necesarias que eran” para cambiar la pedagogía tradicional, los métodos y las formas de enseñanza, provenían de estudiantes de la carrera de derecho, esto es evidente, en la UNAL Sede Bogotá, en la Unicauca y en la UDEA. Es innegable la influencia de los egresados de las carreras de derecho y de medicina de estas universidades, en asuntos tan variados como: la apropiación de prácticas de la pedagogía activa en las universidades, la consolidación de las asociaciones jurídicas, la activa participación en las representaciones estudiantiles y en la solicitud de la institucionalización de los procesos de extensión social y de creación del bienestar estudiantil.

Ahora bien, dado que no es pretensión de la investigación realizar un análisis de sus “ideas”, sino mostrar las prácticas y ejercicios universitarios de formación, se resumen brevemente la relación de algunos de ellos con las líneas de apropiación “criollas” de la pedagogía activa en la educación superior antes señaladas.

Cuadro 7. Líneas de apropiación de la pedagogía moderna e intelectuales relacionados con la universidad. Primera mitad de siglo XX Colombia.

LINEA HIGIENICISTA-PSICOLOGICISTA CONSERVADORA
<p>Miguel Jiménez López</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudió medicina en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. • Se formó como psiquiatra en Francia entre 1908 y 1910 y trajo de allí la teoría de Morel sobre la degeneración cerebral y el relajamiento moral como causas de las enfermedades mentales. • Dedicó buena parte de “sus esfuerzos intelectuales a abrirle camino a una reforma educativa que adoptara los más modernos métodos pedagógicos europeos y norteamericanos y que integrara los recientes aportes de la psicología del desarrollo” (Torres Gutiérrez, 2001) • Mezcló la psicología moderna con la psicología tradicional. • Promovió discursos sobre el determinismo racial y geográfico y discurso de la degeneración racial. • Difusor de la psiquiatría en el país. • Sus discursos tuvieron difusión en los primeros números de la Revista Universidad.
<p>Rafael Bernal Jiménez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se graduó en 1924 de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional. Su tesis sobre el <i>arbitramiento y la política internacional americana</i> recibió la distinción del premio Uribe. • Entre 1933 y 1935, fue director de la Facultad de Educación en Bogotá en la Universidad Nacional de Colombia, donde llevó a cabo la formación de profesores bajo la óptica escolanovista.
<p>Felipe Lleras Camargo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizó sus estudios de derecho en la Universidad Republicana y en el Externado de Colombia. • Profesor en el Gimnasio Moderno y director de estudios de la Escuela Ricaurte. • Escribió en 1921 “Hacia la Escuela Nueva”
LINEA SOCIO-CULTURAL LIBERAL
<p>Agustín Nieto Caballero</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recibió su formación como licenciado en derecho, filósofo, sociólogo, psicólogo y educador en Francia y Estados Unidos. • Director de Instrucción Pública 1931. • Rector de la Universidad Nacional 1939, durante la cual se funda el Instituto de Educación Física 1939 y se establecen los seminarios teórico-prácticos como figura pedagógica que acompañaba las cátedras magistrales. • Como rector adopta para la biblioteca de la Universidad Nacional la clasificación del sistema de la American Library Association: Clasificación nacional de Dewey y encabezamientos de la Biblioteca del Congreso de Washington. (Boletín 3. Bogotá 5 de enero de 1937. Artículos del reglamento general de la Universidad. Acuerdo Número 66 de Consejo Directivo en 1939. Mayo 4. Acta número 32). • Fue uno de los ideólogos de la decisión tomada en 1924 durante el gobierno del conservador Pedro Nel Ospina, de contratar la Misión Pedagógica Alemana que se encargaría de elaborar un proyecto de reforma educativa nacional, la cual incidiría de manera directa en la reforma orgánica de 1935. Durante su rectoría se implementaría dicha reforma. • Convoca a exiliados españoles de la guerra, a venir a Colombia, entre otros: Miguel Fornaguera (excursionismo educativo), Pablo Vila y Mercedes Rodrigo Bellido (Instituto de psicotecnia, 1939).
<p>Germán Arciniegas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudió derecho en la Universidad Nacional de Colombia. • Fundó la revista Universidad. • Participó en el grupo los Nuevos en 1925. • Con la ayuda de Carlos Pellicer fundó la Federación de Estudiantes colombiana, influenciada por el Ateneo de la Juventud mexicano. • Presentó uno de los dos proyectos de ley que circularon en la época sobre reforma universitaria. • Profesor universitario en la Universidad Nacional y en los Andes. • Exiliado en 1946.
<p>Gerardo Molina</p> <ul style="list-style-type: none"> • En 1927, cuando se encontraba estudiando derecho en la Universidad de Antioquia, en un medio conservatizado y escolástico, junto con otros compañeros realizó una huelga por la que fue expulsado de esta institución. Se trasladó a Bogotá, donde terminó sus estudios, en la Universidad Nacional, en medio de una atmósfera más liberal.

<ul style="list-style-type: none"> • Principal ideólogo del socialismo democrático en Colombia en el siglo XX. • Fundador de la Liga de Acción Política en 1942 y del Movimiento Firmes, en 1978, a nombre del cual fue candidato a la presidencia de la república en 1982. • Rector de la Universidad Nacional entre 1944 y 1948 ejerció la, a la que modernizó mediante la creación de las facultades de ciencias y los institutos de filosofía, psicología y economía. También fue profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional. • En 1944 era el presidente del Consejo Directivo cuando se crea la Sección de Extensión Cultural de la Universidad Nacional (Acuerdo de Consejo Directivo Número 44 de 1944).
<p>Luis López de Mesa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Médico de la Universidad de Antioquia. Se especializó en 1916 en EEUU. • Rector de la Universidad Nacional en 1949. • Ministro de educación y coloca en marcha el proyecto de cultura aldeana en 1934. • Ofreció el Seminario de Sociología Americana en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional entre 1938-1940. • Sus discursos influyeron en el movimiento estudiantil de la época.
<p>José Francisco Socarrás</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudió medicina y cirugía en la Universidad Nacional en 1930 con la tesis doctoral “Los Fundamentos del Psicoanálisis”. • Profesor de la Cátedra de Psicología y Biología en 1939 (Resolución N° 110 del 16 de marzo 1939), durante la rectoría de Nieto Caballero. • Hizo estudios de especialización en Psiquiatría en la Facultad de Medicina de la Universidad de París de 1946 a 1950 y la especialización en Psicoanálisis en el Instituto Psicoanalítico de París en los mismos años. • Fue asistente al curso de Psiquiatría de Henri Ey en la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de París de 1946 a 1949. Fue fundador del Grupo de Estudios Psicoanalíticos en Colombia en 1956, el cual se convirtió en la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis en 1961. • En 1938 fue profesor de ciencias sociales en el curso preparatorio de la facultad de medicina de la Universidad Nacional de Colombia; al año siguiente, en 1939, y por concurso fue nombrado Profesor Agregado de la Clínica Semiológica de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional; en el mismo año y también por concurso en la misma Universidad fue nombrado Profesor titular de Antropología y Psicología de la facultad de derecho.
<p>Gabriel Anzola Gómez.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudió psicopedagogía en Bélgica. • Afiliado al partido Liberal, fue nombrado técnico de la UNESCO en París en el año de 1954. • Con la ayuda de la OEA, puso en práctica con sede en México para la formación de educadores, creando el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina- CREFAL. • Junto con Gilma Wills, Alberto Nariño Cheyne, José Francisco Socarrás se reconoce su gestión en la fundación y consolidación profesional de la educación física. • Fue nombrado Director de Deportes en la Universidad Nacional ad-honorem (Resolución Número 302 de 1939 de septiembre 4 en la rectoría de Nieto Caballero.

2.1.2.1.2 Prácticas de formación pasiva de la conducta aportadas por la pedagogía moderna

La formación pasiva se entiende en esta investigación como las prácticas de constitución de la conducta, orientadas a la obediencia y a la generación de hábitos para la adaptabilidad moral de los sujetos. La formación pasiva se relaciona con el tipo de educación domesticadora, como le definiera Zuleta, que ha caracterizado los procesos de educación en el país durante el siglo XX. En el prólogo al libro *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia*, Zuleta escribía,

la educación tradicional (católica) formaba para la uniformidad, era una educación inhibitoria del pensamiento, del deseo y del saber; una educación realizada para que los individuos no actuasen, para que no fueran sujetos de la historia, que es una manera de impedir, de controlar el pensar y el actuar; por su parte, el ideario civilizador de la escuela activa “identificada con el pensamiento liberal de los años 30, en el fondo era una educación domesticadora: no tiene en cuenta el problema fundamental y esencial de la enseñanza: abrir un campo en el cual se pueda pensar y no simplemente o exclusivamente crear un mercado de profesiones donde haya médicos, ingenieros, abogados, etc” (Prólogo, Quiceno, 1988, p. iii).

En total acuerdo con Zuleta, ésta investigación matiza dos aspectos: 1) éstas prácticas de formación pasiva de la conducta a nivel universitario se nutrieron tanto de la pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista conservadora como de la pedagogía católica y 2) habrá una variación importante en la “forma de la obediencia” entre las prácticas de pedagogía católica y las de la pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista conservadora; la cual estará signada por el carácter que la moderna le brindará al sujeto: la capacidad de aprender a obedecer activamente.

La pedagogía católica centrará los procesos formativos en la obediencia a la moral de la Iglesia y sus preceptos dogmáticos; la pedagogía moderna dará a la obediencia un lugar activo, en parte por la centralidad que le dan al sujeto en el aprendizaje. Sin embargo, ambas generan prácticas de regulación moral en donde la pedagogía moderna reemplazará la Iglesia por el Estado, y supeditará la obediencia de los individuos al carácter social de las acciones (regulación social de la enfermedad, de lo anormal y de lo que es apto o no).

Fue importante entonces, para la pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista que el sujeto comprendiera que sus acciones y conductas requerían no solo de una regulación externa constante (pedagogía católica) sino de un “estímulo externo” para lograr una adaptación auto-regulada de sus acciones teniendo en cuenta los impactos sociales específicos que generaba. La importancia del estímulo externo se analizó antes como uno de los *modos de adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos en los sujetos*.

Ahora bien, dos de los instrumentos legales que operaron como “estímulos externos” para fomentar esas prácticas de auto-regulación, a nivel universitario, serán entre otras: los reglamentos y las condiciones de admisión⁹¹. Aunque ambos tipos de pedagogía no usarán los mismos medios de formación, como se verá en este aparte, tendrán dos cosas en común: 1) ambas aportarán en el moldeamiento del carácter pasivo de la conducta de los sujetos en la educación superior a través del gobierno de la obediencia y 2) para ambas era necesario pedagógicamente hablando que los individuos crearan hábitos y logaran la automatización de los mismos.

La pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista asumía las prácticas del automatismo del hábito como benéficas y economizadoras de energía. La naturalización del automatismo del hábito como ya se vio fue otro de los *modos de una adaptación por imitación-habituación a modelos y generación de hábitos activos*. En esta línea de apropiación la pedagogía moderna resaltaré la importancia del buen hábito en relación con las prácticas de higienización, dado que como señaló Nieto Caballero en su escrito de 1957 *Sobre la Disciplina Académica*, el hábito liberta al Espíritu del cuerpo o lo hace su esclavo “se ha dicho del hábito que es una tiranía y a nuestro alcance está el que sea tiranía benéfica para nuestra salud corporal y mental” (1987, p. 85).

Aunque las primeras prácticas de control de la higiene y de la moralización asociadas al ámbito universitario se rastrean posterior a 1938, luego de la reforma del 35, el asunto de

⁹¹ Se trata de prácticas que comienzan por el juego derecho-deber en el reglamento pero que con el tiempo generan en los individuos un carácter de voluntariedad auto-afirmativo, si quiero pertenecer, debo aceptar, se somete activamente por su bien (en el caso de la enfermedad individual) y por el de los demás (en el caso de la epidemiología de la enfermedad social).

la higienización en el país, se había regulado años antes mediante la Ley 12 de 1926⁹², presentada por Antonio José Uribe, la cual estuvo orientada a establecer de manera efectiva que se difundieran los conocimientos de higiene en las escuelas, desde su enseñanza, el saneamiento de los puertos marítimos y fluviales y de las principales ciudades del país en pro del progreso y de la civilización. Luego en 1931 aparece la Ley 1 por medio de la cual se estructura el Departamento Nacional de Higiene y Asistencia Pública. Según esta ley, entre sus funciones, se encontraban la dirección, vigilancia y reglamentación de la higiene privada y pública, así como la asistencia de toda la nación. Entre las actividades más importantes se subrayaron la prevención de enfermedades transmisibles y la vigilancia de los códigos sanitarios internacionales a los que se había suscrito Colombia.

Los procesos de higienización resultaron ser “política” de gobierno de la población tanto por parte de conservadores como liberales. Y para el caso de la universidad, los procesos de higienización se institucionalizaron a través de los reglamentos y de los requisitos o filtros de ingreso a la universidad. En éstos como se verá más adelante se observan prácticas de regulación de enfermedades transmisibles e infecto-contagiosas al igual que prácticas de juzgamiento de hábitos de higiene por parte de los estudiantes, pues en cumplimiento de la Ley 99 de 1922 se estableció “la declaración obligatoria de ciertas enfermedades, especialmente, tuberculosis, sífilis y lepra”.

La Ley 96 del 6 de agosto de 1938 crearía el Ministerio de Trabajo, Higiene y Previsión Social. El sistema de organización del Ministerio tenía por fundamento la contribución económica de todas las entidades públicas y privadas que realizaran campañas de higiene para la formación de un fondo común destinado al sostenimiento de los servicios, y la dirección de todas esas campañas por una sola autoridad dependiente de las entidades centrales. Entre 1938 y 1940 se hicieron comunes las campañas de higiene y prevención,

⁹² En el año de 1923, como producto de la misión Kemmerer, contratada por el gobierno de Pedro Nel Ospina, se reorganizaron los ministerios quedando de esta manera la Dirección Nacional de Higiene adscrita al recién creado Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas.

entre otras razones porque en 1938 se realizó la X Conferencia Sanitaria Panamericana en Bogotá,

cuyo discurso inaugural estuvo a cargo de Alberto Jaramillo Sánchez, quien destacó la importancia de las luchas antivenérea y antituberculosa, las cuales representaban un reto para las organizaciones higiénicas de países con limitados presupuestos para la higiene, de manera que el Ministro instaba a que se buscara la manera en que se continuaran las campañas de manera efectiva pero con las limitaciones técnicas y económicas que se presentaban en el país (Gutiérrez, 2010, p. 93-94).

A continuación se mostrarán de acuerdo al archivo encontrado aquellas prácticas que se relacionan con la pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista conservadora y que se engloban dentro de las prácticas de higienización y moralización, que a nivel universitario se agenciaron a través de los exámenes médicos, el control de enfermedades venéreas, la regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes, entre otras.

En primer lugar, la institucionalización de las prácticas de higienización en las universidades se efectuó a través de la creación de los departamentos de bienestar universitario⁹³. Desde 1937, luego de la reforma universitaria (Ley 68 de 1935), ya era preocupación de primer orden la defensa de la salud del estudiante, pero sería con la creación del bienestar universitario que la Rectoría de manera directa asesorada por el Decano de la Facultad de Medicina regularía esta situación. En el acuerdo en mención se citaba,

Artículo 247. La oficina establecerá un Consultorio que tendrá servicio permanente durante todo el año escolar y asimismo se encargará de atender a domicilio durante este tiempo a los estudiantes cuyas enfermedades lo exijan.

Artículo 249. La oficina recogerá la documentación conducente a la adjudicación de becas, auxilios y exenciones de matrícula, y velará por que la instalación y condiciones de vida en general de los estudiantes cuyos hogares no se hallen en la ciudad sean las más adecuadas a la defensa de su salud y al rendimiento de su trabajo en la universidad.

⁹³ Este asunto se profundizará en el capítulo tres sobre la dimensión formativa del *homo ludens* y la creación de la Extensión Social Universitaria en todas las universidades analizadas.

Este proyecto de moralización a través de la creación de hábitos de higienización y el automatismo de los mismos generó moldeabilidad de las conductas de los individuos al interior de la universidad. En general, se pueden rastrear éstas prácticas de moralización en los reglamentos universitarios en relación con estudiantes; por ejemplo en 1939 en la UNAL Bogotá, se señalaba “no podrán ser alumnos de la universidad quienes presenten perturbación comprobada, enfermedades contagiosas que impidan llevar vida en comunidad o sean toxicómanos o ebrios consuetudinarios, ni aquellos que hayan sido condenados judicialmente por delitos que a juicio del decano o director de la respectiva Facultad o Escuela merezcan la pena de expulsión” (Acuerdo N° 66 de 1939. Mayo 4. Acta número 32. *Reglamento general de la Universidad Nacional*. En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante. Art. 123). Ahora bien, de ser comprobadas la embriaguez, la toxicomanía, las perturbaciones mentales, la epilepsia y las enfermedades que impidan la vida en comunidad, se daría lugar a la cancelación de la matrícula por el decano.

Durante la rectoría de Nieto Caballero, En la UNAL Bogotá mediante Acuerdo de Consejo Académico N° 21 de febrero de 1939, se creó el servicio social universitario y el departamento de bienestar estudiantil; se establecieron además las fichas médicas⁹⁴ y sociales de cada estudiante al igual que los seguros de enfermedad (Acuerdo Consejo Directivo N° 51 de 1937. Acta N° 64 agosto 2 UNAL).

En la Universidad de Antioquia -UDEA- el Servicio Médico Estudiantil surge a través de prácticas aisladas desde la década de 1940 y hacia 1947 se hace necesario reglamentarlo

⁹⁴ Las fichas médicas incluían el registro de un completo examen médico, aparato circulatorio, respiratorio, genito-urinario, digestivo, sistema nervioso, órganos de los sentidos, examen de estatura, peso máximo, peso mínimo, diferenciado hombres y mujeres, así peso apreciado en kilos más 180, no podrá ser inferior a la estatura tomada en cm. Y mujeres: el peso apreciado en kilos más 115 no podrá ser inferior a la estatura tomada en cm. Además constaba de una ficha personal: nombre, apellido, estatura, edad, peso, perímetro torácico. Examen médico: Aspecto general, defectos físicos, piel y mucosas, cuerpo y tiroides, hernias, columna vertebral, varices, varicocele, hemorroides, obesidad; Aparato circulatorio: pulso, presión arterial, corazón, sistema linfático; Aparato respiratorio: ritmo, vías respiratorias, pulmones y pleuras; Aparato Genito-urinario: albúmina, glicosuria y otras enfermedades; Aparato Digestivo: dentadura y demás órganos; Sistema nervioso y Órganos de los sentidos. Mínimo de estatura con relación a la edad. (Diferenciando hombres de mujeres y en un rango de edad de los 17 a los 20 años). Peso máximo con relación a la estatura: El peso máximo apreciado en kilos más 103, no podrá exceder a la estatura contada en cm. Hombres: apreciado en kilos más 120 y Mujeres: apreciado en kilos más 115. Este modelo de ficha en 1939 fue aprobado por Agustín Nieto Caballero, en su calidad de Rector.

(Sesión Consejo Directivo 21 noviembre 1947 UDEA) debido a la mala comprensión y exigencias exageradas en la petición de servicios. Allí se estipula que el estudiante tenía derecho al tratamiento de enfermedades venéreas, aplicación de inyecciones y control de la marcha de la enfermedad, además a instrucciones de higiene personal y general, vacunación, educación física, hospitalización en la segunda pensión del Hospital de San Vicente en caso de enfermedad aguda y, asimismo, el estudiante tiene derecho a examen dental, calzas, entre otras, pero no se prestará servicio dental a domicilio.

Además ésta universidad exigía un examen médico completo para la admisión a las distintas dependencias, el cual comprendía el examen clínico, de órganos de los sentidos, radiológico, reacción de Wasserman y Khan, vacunación anterior contra la viruela y la paratifoideas. El estudiante debería ser revisado antes del asentamiento de su matrícula en el servicio médico.

Si hay alguna enfermedad crónica o infirmez que le impida vivir en comunidad será admitido con la advertencia de que aquellos estados patológicos no quedarán comprendidos en este servicio (...) Además el estudiante *se somete* al examen médico periódico y a las vacunaciones y re-vacunaciones que se juzguen necesarias para prevenir transmisión de enfermedades (Sesión Consejo Directivo UDEA 21 noviembre 1947, pp. 1 y 2, cursivas añadidas).

La reglamentación en mención conllevó la creación de un Fondo Especial de Seguro de Enfermedad en 1947, mediante el aporte de 5 pesos extra en la matrícula por parte de cada estudiante de cada Facultad o Escuela y un presupuesto de 5.000 pesos por parte de la Universidad (Acta Consejo Directivo N° 864 Sesión 13 agosto 1947 UDEA) para lograr la estabilidad de este servicio social en beneficio del estudiantado. Esta serie de reglamentaciones se darían entre 1950 y 1970, dependiendo de las particularidades de cada universidad. En la UNAL Medellín aparece el proceso de reglamentación entre 1960 y 1964 (Actas Consejo de Decanos N° 43 marzo 18 1964 y N° 16 1961 UNAL Medellín), se menciona también la importancia de establecer la farmacia y la conveniencia de afiliar a los estudiantes a un seguro de accidentes. En esta universidad también se crea un Seguro Hospitalario Estudiantil, ofrecido por *Pan American Life* en 1963.

Otro de los procesos de regulación de las prácticas de higienización en la universidad fue el filtro de condiciones para su ingreso. En 1944 aun a los estudiantes además de requerir el certificado de persona honorable o entidad docente que comprobara su buena conducta social se les exigía un certificado de servicio social universitario que lo acreditara como individuo normal que no padecía enfermedad contagiosa y que ya había sido vacunado (Acuerdo Consejo Directivo N° 113. Acta N° 531944 UNAL. Condiciones de ingreso estudiantil para 1945).

Este tipo de prácticas permiten señalar lo que se considera normal o anormal en un individuo para su adaptación al ambiente universitario. Aunque la práctica social de creación de dispensarios antivenéreos⁹⁵ era común durante las primeras décadas del siglo XX, en el manejo de enfermedades de transmisión sexual como la sífilis, lo que se quiere mostrar es la asociación de las prácticas de higienización como filtro para las condiciones de ingreso y permanencia dentro de la universidad. Las condiciones de admisión años antes, eran aún más exigentes, además del certificado de buena conducta social, los estudiantes debían presentar un certificado médico donde apareciese “que el candidato ha sufrido un examen psíquico que lo acredite como individuo normal, que no padece ninguna enfermedad contagiosa y que ha sido vacunado” (Boletín UNAL N° 3. Bogotá 5 enero 1937).

Otra de las formas como se dieron las prácticas de higienización a nivel universitario fue con la creación de Cátedras Libres sobre Educación Sexual; la UNAL Bogotá, creó una en la Facultad de Medicina a cargo del Doctor y sociólogo Ricardo Zapata, presidente por entonces del Consejo Municipal de Bogotá, la cual buscaba promover dentro del estudiantado la lucha anti-venérea mediante la Educación Sexual (El Espectador mayo 7 1934. *Educación Sexual y Lucha Anti-venérea*).

⁹⁵ Hacia 1930 era una práctica muy común la creación de dispensarios antivenéreos tanto nivel central como regional. En la capital del departamento de Cauca se crearía uno para mujeres públicas por Ordenanza del 22 del 5 de abril de 1929. En: Periódico el Trabajo- Cauca. Entre otras enfermedades de salud pública se tenía la anemia también.

2.1.2.2 Pedagogía católica⁹⁶ y formación adaptativa

De manera preliminar se hace notar como en las universidades regionales oficiales (UDEA, Unicauca), se observa mayor arraigo de prácticas de formación católica en especial durante las primeras décadas del siglo XX en comparación con las universidades del centro (UNAL Sede Bogotá). Esto se puede entender con mayor claridad en dos sentidos: a) por la influencia de la Iglesia en las regiones y los procesos de resistencia o aceptación asociados y b) por su posición en torno al debate que confrontaba el mundo espiritual al mundo materialista para la época.

En primer lugar, Quiceno y otros (2004) plantean aspectos sobre la resistencia y aceptación de algunas leyes y reformas educativas en el país. Por ejemplo, frente a la Ley Uribe⁹⁷ (1903-1904) se dio un proceso de mayor consenso en el centro y una resistencia pasiva en las provincias, en parte por la mayor influencia de la religión católica en las regiones; de otra parte, con las reformas “activas” (1935-1946) según estos autores se da un consenso inicial en el país y luego una oposición creciente de la Iglesia y el Partido Conservador, en especial a partir de 1935⁹⁸.

Esta confrontación quedó en evidencia con la férrea oposición del clero en las negociaciones generadas durante el proceso de reforma constitucional mediante el acto

⁹⁶ Se asume con Quiceno (1988) la pedagogía católica en su acepción más amplia como el nombre que asumió el discurso sobre la enseñanza, la educación y el método, el cual se empezó a construir por parte de las comunidades religiosas que hicieron suya la educación y la formación de los hombres (p. 33).

⁹⁷ Una Ley de carácter orgánico para la educación que impactó los tres niveles. De manera particular con relación a la universidad esta Ley crea en el artículo 27 el Consejo Universitario compuesto por el Ministro de Instrucción Pública y por los Rectores de las Facultades establecidas en Bogotá, que más adelante será el consejo nacional de educación. A todo lo largo, la Ley hace énfasis en la necesidad de darle orientación muy práctica a todos los estudios y por eso establece en el artículo 30 que ninguno podrá obtener el título de doctor en Derecho sin comprobar ante la respectiva Facultad un año al menos de práctica y exige lo mismo para obtener el título de Ingeniero Civil. Y luego, como novedad, en nuestra legislación educativa manda al Gobierno dar preferencia a los graduados de las Facultades de Matemáticas e Ingenierías y de la Escuela Nacional de Minas de Medellín para los cargos en las dependencias correspondientes del Estado. En: Ley de 1903. Presentación por Gabriel Betancur Mejía. Consultado en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_09docu.pdf 21 de junio del 2017.

⁹⁸ También sitúan que se encuentran resistencias culturales de la población campesina frente a la misma, mientras que con relación a las contrarreformas conservadoras (1946-1953) se presenta oposición liberal.

legislativo N° 1 de 1936, que dio paso al concepto de *Estado social de derecho*, en oposición al *Estado liberal de derecho* y planteó entre otros asuntos la libertad de enseñanza, delegando en el Estado la suprema inspección y vigilancia sobre los establecimientos educativos. Asunto este que fue ampliamente problematizado por la Iglesia. En lo referente, a las relaciones Estado-Iglesia, muchos aspectos del texto constitucional permanecerían en letra muerta “y la enmienda que permitiría la renegociación del Concordato, no formalizó los trámites conducentes a tal fin, debido al rechazo proveniente de los sectores del clero, del conservatismo y de algunos liberales” (Herrera, 1999, p. 137).

Además, la Iglesia que mantenía en las primeras décadas del siglo XX un mayor grado de incidencia en las medidas aprobadas en el Congreso desde la línea de política educativa, se presentaría frente a la Ley 68 de 1935 (Reforma Orgánica de la Universidad Nacional), y a la reforma de 1936 en clara oposición. Por ejemplo, “cuando a comienzos de 1936, la Cámara, después de suprimir el artículo que daba reconocimiento explícito al carácter mayoritario de la religión católica, decidió hablar de “orden moral” en vez de “moral cristiana”, la jerarquía expidió una declaración desafiante contra la “obra demoleadora” del régimen liberal que pretendía establecer la libertad de cultos y conciencia (...) ni la Iglesia, ni nuestro clero, ni nuestros fieles, permaneceremos inermes y pasivos. El forma simultanea el Directorio Nacional Conservador invitó a sus seguidores contra una reforma constitucional y unas leyes injustas” (Melo, 1991, p. 3).

En segundo lugar, en el marco de una división mundial entre las dos corrientes de influencia económica, política e ideológica encarnadas en los modelos capitalista y socialista, “la iglesia optó por el modelo capitalista colocando el debate en el campo ideológico y no en la base económica al hablar de combates estelares en los cuales se confrontaba el mundo espiritual frente al mundo materialista” (De Roux, Rodolfo (1983) citado por Herrera, 1999, p. 136). De esta forma para la jerarquía eclesiástica colombiana, el mundo se dividía en dos tendencias: “la de los que esperan una vida inmortal, y la de los que creen que todo se acaba con la muerte”. Se trataba de una lucha del materialismo contra el espiritualismo, lucha en la

cual los liberales habían afiliado del lado materialista, queriendo además descristianizar la educación.

“Desde los púlpitos los sacerdotes también iniciaron ataques a la reforma liberal en los pueblos y regiones de mayor tradición conservadora y religiosa, como los departamentos de Boyacá y Antioquia. En este último departamento varios grupos de jóvenes se propusieron coadyuvar en el apostolado jerárquico, con el fin de responder ante estas acometidas contra Dios, contra la civilización y contra nuestros derechos y dignidad, consternados ante la falta de respeto al hogar de nuestros padres y a la gran mayoría de los hogares colombianos” (El Colombiano, Medellín, 8 de noviembre de 1935).

En los planteamientos de las élites, como afirma Herrera (1999) existía la preocupación por formar un núcleo de intelectuales dentro de las concepciones modernas del saber y la ciencia. Un grupo, que al tiempo que se constituyese en la conciencia crítica de la sociedad fuese preparado dentro de una mentalidad pragmática y orientada hacia las nuevas profesiones. Era necesaria una reforma universitaria que, en palabras de Luis de Zulueta asesor del Ministerio de Educación para la época, posibilitara una transformación de orden ideológico, que le permitiese cumplir los fines propios de una enseñanza profesional, los cuales identificaba como de índole científica social y académica. Y en el cumplimiento de este proceso la universidad resultaría un punto clave de intervención en disputa con el sector eclesial, disputa que atravesaría varias décadas del siglo XX hasta antes de la Constitución de 1991, como lo muestra el balance realizado por García Nossa hacia 1985, donde la universidad se seguiría mostrando como una institución,

Conservadora y culturalmente incapacitada para aportar un rumbo nuevo, un camino, una solución nacional, que ha tenido que flotar propagando el sectarismo y substituyendo la creación de cultura, por la simulación de cultura. La Universidad es culpable de haber aceptado ese lugar sin trascendencia (...) ni ha formado a las nuevas generaciones para la vida republicana (...) ni ha enseñado a pensar científicamente, abriendo los cauces de la investigación (...) ni ha roto el estado de enclaustramiento y la influencia eclesial que la ha mantenido fuera y distante de las corrientes profundas del pueblo como una casa de minorías seleccionadas (p. 1).

Este tipo de pugnas y contradicciones socio-políticas y eclesiásticas se dejaron ver a nivel de prácticas cotidianas en la educación superior. Así Universidades como la de Antioquia, la del Cauca, la del Valle y la misma Universidad Nacional a nivel central, se

movieron dentro de lógicas de formación que exigían un doble movimiento; por un lado, la modernización de la educación y de las prácticas de formación activa que se requerían para la modernización “temprana” del país y, de otro lado, la co-existencia con las prácticas de formación tradicional (católica) que aún se encontraban circulando en sus dinámicas cotidianas. Interesa ver para el caso de la pedagogía católica en la universidad, aquellas prácticas de formación pasiva de los sujetos durante el siglo XX y la manera como aportaron en el moldeamiento de conductas relacionadas con la generación de hábitos para la adaptabilidad moral de los sujetos y en el desarrollo de una obediencia efecto de regulaciones morales externas.

El control de la iglesia en el campo universitario para el siglo XX, no se restringió únicamente a la existencia de las universidades católicas o a la “adaptabilidad” de sus discursos a las dinámicas de modernización del país; se puede decir que estratégicamente realizó un proyecto de reticularización formativa, con dos variantes entre las dos mitades de siglo. En la primera mitad de siglo se caracterizó por un fuerte énfasis en la formación pasiva, a través de varios tipos de prácticas: 1) de disciplinamiento para la vida social (Reglamentos como cultura del orden, disciplinamiento del comportamiento individual y social); 2) prácticas para una gimnasia del espíritu: ejercicios espirituales primera mitad de siglo (renuncia a la voluntad, transformación de los deseos, sacrificio interiorizado: Ética de la conversión); 3) prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión (prácticas de control sexual y regulación del pensamiento disidente).

En la segunda mitad de siglo ya no será suficiente la formación pasiva de la conducta a través de prácticas como los ejercicios espirituales o de prácticas como la misa dominical que era parte de las “obligaciones” formativas a las que debían responder los estudiantes universitarios de algunas universidades regionales, como se verá más adelante. Se requerirán nuevos discursos de la Iglesia que se centrarían no tanto en la espiritualidad sino en la materialidad del cuerpo, por ello, las prácticas de formación católica se ligarían ahora a la extensión social universitaria, razón por la cual la nominamos como la variante de formación

social-católica, influida entre otros documentos por la declaración del Concilio Vaticano II en octubre de 1965 *Gravissimum Educationis*⁹⁹.

Debiendo la Santa Madre Iglesia atender toda la vida del hombre, incluso la material en cuanto está unida con la vocación celeste para cumplir el mandamiento recibido de su divino Fundador, a saber, el anunciar a todos los hombres el misterio de la salvación e instaurar todas las cosas en Cristo, le toca también una parte en el progreso y en *la extensión de la educación* (*Gravissimum Educationis*, 1965, p. 10).

Señala el documento en mención que habría que formar a la juventud teniendo en cuenta el progreso de la psicología, la pedagogía y la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquiriesen gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma (*Gravissimum Educationis*, 1965, p. 10). Esta variante de la pedagogía católica buscó en el ámbito educativo y universitario la construcción de lo social a través de prácticas de acercamiento de los estudiantes universitarios con la comunidad y para ello resultó necesario atender a la materialidad del cuerpo.

La pedagogía de la Iglesia católica resultó adaptable a las dinámicas de modernización económica del Estado, pues aunque el espíritu de la modernidad dependía del éxito de los procesos de reforma según los intelectuales, pedagogos y sociólogos de la pedagogía activa, la moral católica siguió siendo por mucho tiempo el elemento fundamental de las técnicas y estrategias de formación. Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) expone que la batalla entre Iglesia y Estado no fue por o contra lo moderno, fue por el gobierno del hombre moderno. Por tanto, en su concepto, no tiene sentido utilizar el término Iglesia como sinónimo de arcaico y el de Estado como equivalente de moderno, dado que ambas son instancias construidas en eso que llamamos modernidad.

⁹⁹ Otras conferencias dirigidas específicamente a las Universidades Católicas, desde su relación con la formación en la educación superior serán: el Primer Seminario de Expertos sobre la Misión de la Universidad Católica en América Latina (Buga, 1967); el Tercer Encuentro Latinoamericano de Pastoral Universitaria (Guadalajara, 1993) que se centró en el rol crítico de las universidades respecto de la influencia de la economía en la vida social;

La iglesia no solo aceptó sino que también ayudó a definir los fines que el estado laico moderno propuso para el individuo y para la sociedad, y los reconoció como buenos. Buenos sí pero no suficientes (...) lo que le molestaba a la iglesia no era, pues que se colocasen fines materiales al individuo, a la sociedad y al estado, sino que este último separase alma y cuerpo, y secularizara los fines colectivos, sosteniendo como propósito conseguir el bienestar temporal de los súbditos y dejando el bienestar espiritual de éstos al fuero de cada uno (p. 415).

Como lo afirmara el Papa Pio XII en 1955, la educación católica: es el paladín de la cultura, la libertad y los intereses económicos -principios que también eran aludidos por lo que se podría denominar educación liberal en Colombia-, ya que el propósito general debe orientarse por encima de todo a que los sujetos conozcan la religión como factor indispensable de la vida “como luz y guía para el cumplimiento de sus deberes y en su relación con el mundo exterior y social ” (El Catolicismo, 18 de Noviembre, 1955).

No obstante, esta relación Estado-Iglesia a nivel universitario no se moverá únicamente en terrenos estrictamente pedagógicos; se pueden ubicar dos asuntos que la afectan de manera directa: la declaración de la libertad de cultos promovida, al menos en el papel, con la reforma constitucional de 1936 y los aportes de la Iglesia a la constitución de la función de lo social y de la seguridad social de los individuos por parte del Estado. Estos asuntos, pese a no tener directa reciprocidad con lo pedagógico, si influyen en la comprensión de la función de lo social en la universidad.

En nuestro país, los artículos 12 y 13 del Concordato (Ley 35 de 1888) establecían una verdadera “tutoría de la religión católica” sobre la enseñanza nacional, según éstos toda la instrucción, aun la particular, debería ceñirse a los dogmas y a la moral de la religión católica, observándose sus prácticas piadosas y serían los ordinarios diocesanos quienes tienen el derecho de inspección y revisión de textos y aun podrán retirar a los profesores y maestros (Mozo Gnecco, 1938, p. 193). Esta tutoría se ratificaría con la Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública, que señala como “en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (art. 1).

Esto muestra una marcada influencia de la Iglesia Católica en todos los niveles educativos incluida la universidad, tendencia que será matizada según Mozo Gnecco (1938)

por la reforma constitucional de 1936 que declaró como la libertad de conciencia sería garantizada y regulada por el Estado “nadie será molestado por razón de sus opiniones religiosas (...) se garantiza la libertad de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana, ni a las leyes” y afectaría la primacía que la Constitución de 1886 le daba a la Iglesia Apostólica, Católica y Romana, sobre las demás religiones.

Es importante recordar que el fracaso de López Pumarejo en la creación de un Estado laico, se debió, en buena parte, a la oposición de sus detractores. La jerarquía eclesiástica, que interpretó de inmediato la reforma constitucional como un esfuerzo por dismantelar el “régimen de cristiandad”, condenó, en los términos más enérgicos, unas medidas que atentaban contra los pilares de la sociedad. Según Arias (2001) los comunicados episcopales, las declaraciones personales de los obispos, la prensa católica, retomando los pronunciamientos papales, se dieron a la tarea de explicar a los creyentes las devastadoras consecuencias que se derivaban de reformas como la separación de poderes, la libertad de cultos, la educación laica, la legislación matrimonial y otras medidas no menos perniciosas (p. 73). El sueño de la laicización estatal, al menos en teoría, no se concretaría sino hasta la Constitución de 1991.

Ahora bien, la preocupación de la Iglesia Católica en Colombia por influir en la constitución de lo social, específicamente de la ‘seguridad¹⁰⁰ y asistencia social’, operó como una disputa estratégica con el Estado pero desde lo civil y por supuesto “desde el aseguramiento del cuerpo subordinado al cuidado y la salvación del alma”. Un movimiento internacional reforzó esta tendencia de realce de la función social de la Iglesia, efecto de la movilización de discursos alrededor de la modernización y el empobrecimiento de las comunidades, las desigualdades ocasionadas por los procesos de una acelerada industrialización latinoamericana y, de manera prioritaria, los cambios culturales y la injusticia social.

¹⁰⁰ La seguridad social se puede situar como emergente entre 1940 y 1945, se consolida durante el segundo periodo de López Pumarejo al igual que la política sindical, en el sentido de que el Estado brinde una serie de derechos y garantías a los ciudadanos.

Este asunto de fuerte discusión a nivel latinoamericano, tuvo ecos en Colombia, como lo registró el periódico *El Catolicismo* al destacar las implicaciones de esos nuevos discursos provenientes de la sociología para el país, en el marco de la Convención Interamericana de Acción Social Católica¹⁰¹, realizada en Cuernavaca México en 1955; a la cual asistieron sociólogos de Canadá, Cuba, Estados Unidos y México y cuyo tema general fue el Industrialismo en las Américas, con el fin de analizar el estado de la industria manufacturera, la extractiva, la artesanía y la pequeña agricultura.

El móvil principal de estos estudios fue estimular y difundir la acción de los católicos en el campo de lo social desde su conexión con la vida, dadas las condiciones existentes provocadas por el liberalismo económico de estos pueblos y ante el desafío que plantearon los procesos de industrialización. Entre los tópicos producto de esta Convención figuraban recomendaciones para los gobiernos sobre la justicia social, el mejoramiento de las relaciones entre patronos y obreros, el funcionamiento de sindicatos fuertes y libres y una adecuada legislación social, que garantizara la participación de los obreros en la administración y ganancias de la empresa. Se criticaban los efectos del comercialismo, el éxodo rural, la situación de la mujer, el impacto general en la religión, la moral, la educación y las virtudes cívicas (*El Catolicismo*, febrero 10, 1955).

Para el caso de la universidad colombiana, estos discursos y desplazamientos de la Iglesia tuvieron eco con la fundación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional en 1960¹⁰² y luego adquirirían mayor fuerza con la Declaración del Concilio Vaticano II *Gravissimum Educationis* en octubre de 1965. Esta declaración es clave para entender las nuevas relaciones que para la segunda mitad de siglo XX se le exigían a la Iglesia y, por ende, al tipo de formación católica hegemónica en el país y será lo social el enunciado que permitiría el viraje. Como antecedente se puede situar la Misión del Padre Leuret en 1957,

¹⁰¹ Las anteriores convenciones se habían realizado en Estados Unidos (1942), Cuba (1946) y Brasil (1948).

¹⁰² Existe una coincidencia por fecha entre la aparición de la Facultad de Sociología, para el caso de la Universidad Nacional y la presencia de algunas prácticas de extensión social y de educación popular de la universidad. No obstante, por ausencia de archivo no se puede sustentar una relación directa de las mismas con un carácter institucional sino solo como prácticas aisladas de algunas carreras de la universidad, entre otras sociología y medicina. Es decir, no se puede dar alcance a dichas prácticas como uno de los tres ejes de la Misión Tripartita de la Universidad.

una de cuyas conclusiones fue: El catolicismo debe señalar los problemas sociales de Colombia.

El Concilio Ecuménico consideró en su declaración que dada la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo, se hacía urgente formar hombres más conscientes de su propia dignidad y deber, que deseen participar cada vez más activamente en la vida social y, sobre todo, en la economía y en la política; “los maravillosos progresos de la técnica y de la investigación científica, y los nuevos medios de comunicación social, que se ofrecen a los hombres, que, con frecuencia gozan de un mayor espacio de tiempo libre de otras ocupaciones, la oportunidad de acercarse con facilidad al patrimonio cultural del pensamiento y del espíritu, y de ayudarse mutuamente con una comunicación más estrecha que existe entre las distintas asociaciones y entre los pueblos”.

2.1.2.2.1 Prácticas de formación pasiva de la conducta aportadas por la pedagogía católica

Se encuentran multiplicidad de expresiones de lo católico en las universidades colombianas analizadas, en un rango amplio de diversidad, como por ejemplo, el hecho de que hacia la década del 20 en algunas universidades de acuerdo a sus contextos geográficos y socio-políticos, prácticas como la misa dominical¹⁰³ fuesen parte de las “obligaciones” formativas a las que debían responder los estudiantes universitarios, como sucedía en el caso de la Universidad del Cauca, en esta fecha debido a una resolución presidencial se da el debate sobre las sanciones por faltas a misa, y se reguló de la siguiente manera: “no habrá sanción alguna por las faltas de asistencia a las misas de comunidad para los alumnos externos a las Facultades Superiores – no así para los internos, *no obstante se tendrá en cuenta esa asistencia para apreciar la conducta de los alumnos*’ (Acta Consejo Directivo Mayo 31 de 1921 UNICAUCA, cursivas añadidas). También se encuentra el hecho de que la

¹⁰³ Existía en algunas universidades la nominación de culto religioso, como en la UNAL Medellín hacia 1960. Acta N° 10 octubre 27 de 1960. Documento de organización de la secretaria organizadora otorgada por la comisión de la delegación de decanos.

Universidad Nacional de Colombia hacia 1955 fuera la sede del acto de celebración de la coronación del Padre Pío XII en el aula máxima con motivo del “octogésimo aniversario de su nacimiento y el décimo-séptimo de su coronación”, acto frente al cual el rector expresó “su ferviente regocijo por la celebración de los fastos del Santo Padre” (El Catolicismo-Popayán, Febrero 16, 1955).

a) Prácticas para una gimnasia del espíritu: Ejercicios espirituales primera mitad de siglo

Un tipo de práctica muy común en la universidad oficial durante la primera mitad de siglo XX fueron los ejercicios espirituales, los cuales recibían también el nombre de direcciones espirituales e implicaban una renuncia al ejercicio de la propia voluntad, la transformación de los deseos, y de manera particular, la aceptación de un sacrificio interiorizado. Los ejercicios permiten el cultivo de la espiritualidad, entendida como el conjunto de las búsquedas, prácticas y experiencias, entre las cuales se encuentran las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, los ejercicios, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad, así “el precio de la verdad es la conversión del sujeto” (Foucault, 1996, p. 39). La verdad es lo que ilumina al sujeto, lo que le proporciona la tranquilidad del espíritu. Como lo señalaba el presbítero de José Vicente Chavés en 1956,

Seguir el camino de la verdad dentro de los principios cristianos es deber de común que a todos obliga y perenniza una característica indefectible, seguir el camino de la verdad no es un agradable juego de palabras, que favorezca por momentos mezquinos intereses humanos, seguir el camino de la verdad implica adhesión permanente de a sus enseñanzas, y acatamiento sincero y efectivo a sus normas eternas (...) algo que no se mude cuando se alteran las circunstancias externas, sobre todo cuando estas sean duras y penosas’ (El Catolicismo- Cauca 27 de julio de 1956. *Siguiendo el camino de la verdad*).

Los ejercicios espirituales se consideran como prácticas de formación pasiva de la conducta que ayudan al individuo “a *discernir* y *conocer* lo que Dios quiere de él, y a *desear* y *elegir* esto o aquello”. Sloterdijk (2012) considera que los ejercicios espirituales son prácticas del ascetismo espiritual católico que se realizan con el fin de adquirir los hábitos de las virtudes morales, por la extracción y carácter de sus penitencias corporales (abstinencia

por ejemplo) en búsqueda de la perfección y sus verdades (p. 221). Así pues, éstos ejercicios exigen a los sujetos una ética de la conversión y la aceptación de formas de regulación y direccionamiento espiritual externas (p. 195).

De acuerdo con el filósofo alemán, los ejercicios espirituales implican la labor de ejercitarse consigo mismo y efectuar una clarificación catártica de la psique, así como integrar los posibles resultados de tales estudios en su doctrina de vida (Sloterdijk, 2012, p. 227). Se trata de manera general de ejercicios endo-retóricos propios de los diferentes sistemas de ejercitación - hinduismo, budismo, cristianismo, islam, etc-, pero que para los educados en el catolicismo recuerdan los ejercicios ignacianos, “una forma única de persuadir al meditador, mediante una articulación estrictamente retórica, a que se retire de la frivolidad de lo mundano (...) se busca el establecimiento de un sistema inmunitario del más alto grado simbólico” (p. 302).

En Colombia los ejercicios espirituales tendrían influencia de la espiritualidad ignaciana, herencia de la pedagogía de los jesuitas. San Ignacio de Loyola propuso los ejercicios espirituales como un modo de ayudar a encontrarse con Dios y desde ahí orientar la propia vida. Uno de los objetivos de los jesuitas fue llevar a las personas a lo profundo de sí mismos y darles los instrumentos para encontrar a Dios a través de la contemplación. Pero el efecto de los ejercicios espirituales dependería de su uso y fines, podrían funcionar como técnicas para la auto-conversión ética tanto como para el gobierno moral de la conducta. Se sostiene que dado el arraigo de la moral dogmática del catolicismo en el país, durante la primera mitad de siglo, los ejercicios espirituales tuvieron una función más moralizante que ética, operando como ejercicios generadores de obediencia del sujeto a la dogmática de la Iglesia Católica y a las leyes del Estado.

Aunque en algunos casos los ejercicios espirituales se encontraban reglamentados como en el caso de la UNICAUCA, en universidades como la UNAL Bogotá poseían en principio un carácter de relativo de “voluntariedad” y eran coordinados por la Asociación de la Juventud Católica quienes intermediaban entre el Ministerio de Instrucción Pública y los rectores de las universidades en las convocatorias para su realización, como se lee en la

comunicación dirigida en 1923 por Pedro M. Carreño rector de la Sede de Santa Clara de la UNAL al Ministro de Instrucción Pública

Me complazco en avisar a V.S., que este rectorado de acuerdo con los deseos de la Asociación Católica en relación con los ejercicios espirituales para alumnos de la universidad y en acatamiento a la autorización de V.S., a este respecto, concederá vacación a los alumnos que concurran a dichos ejercicios durante los cuatro últimos días que precedan la semana santa, según Oficio de este Ministerio N° 328 de fecha 5 de los corrientes. El suscrito ofrece además intervenir en todo aquello que sea preciso para secundar los loables propósitos de la Asociación de la Juventud Católica (Comunicación N° 106. Marzo 9 de 1923. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas UNAL Bogotá).

Posteriormente el 17 de marzo del mismo año, el Rector extendería la invitación a los profesores José Alejandro Bermúdez (Derecho Canónico Romano) y Luis Carlos Corral a participar en la celebración de una serie de ejercicios espirituales en la casa de Loyola, “para que los alumnos de ustedes sean impuestos del deseo de ustedes” (Comunicación Consejo Directivo N° 114 Marzo 17 de 1923 UNAL Bogotá).

Al estar reglamentados en la UNICAUCA los estudiantes debían dar cuenta a los Consejos Directivos de las razones por las cuales no asistían, por ejemplo en 1922, el Consejo Directivo de esta universidad aceptó la excusa del alumno Carlos M. López, quien dio cuenta de los motivos de sus ausencias y justificó su imposibilidad de asistir a los cursos espirituales (Sesión Consejo Directivo 4 de abril 1922). En principio los ejercicios espirituales eran acordados entre los rectores de las universidades y los padres del seminario conciliar, pero la universidad debía pagar a los “oradores sagrados” y esto generaba algunos problemas en su realización, como se lee en el apoyo del Consejo Directivo al Rector de esta misma universidad:

Teniendo en cuenta que a pesar de las gestiones del rector para que el Illmo. Sr Arzobispo o los padres del seminario conciliar prediquen en la forma acostumbrada los ejercicios espirituales reglamentarios, no ha sido posible conseguirlo, y que estando tan avanzada la cuaresma, todo el clero de la ciudad está muy ocupado en las prácticas religiosas de este tiempo (Acta Consejo Directivo 20 de marzo 1930. UNICAUCA).

En los casos en los cuales las relaciones entre el rector y el seminario conciliar resultaban tensas se debía salvaguardar la acción del rector dejando constancia de la misma

“que este distinguido ciudadano ha obrado con el mejor espíritu en favor de la universidad y la juventud” (Acta Consejo Directivo 31 de marzo 1933 UNICAUCA). Aún en 1957 se encuentran prácticas de conferencias religiosas para ser dadas a los alumnos de las facultades superiores “magníficos oradores sagrados, que han sido contratados especialmente en la ciudad de Bogotá” (Acta Consejo Directivo 14 de marzo 1957 UNICAUCA).

Los ejercicios espirituales regularán la disciplina tanto como, las sanciones impuestas mediante los reglamentos, como se verá más adelante. La diferencia estriba en que los ejercicios espirituales generaban prácticas de disciplina, puntualidad y consagración modulativamente. La universidad donde más se lograron rastrear prácticas de pedagogía católica fue la UNICAUCA, por ello es esperable que en el informe del decano de la Facultad de Derecho Dr Rafael Martínez Sarmiento se leyera: “ninguna facultad del país puede competir con la del Cauca en asuntos de disciplina, puntualidad y consagración. La circunstancia de conocer todos los centros del país, excepto Pasto, me permiten hacer esta afirmación”.

En la UDEA también se encontraban reglamentados y los profesores tenían derecho a recibir la asignación por las clases que debían dictarse en los días que los alumnos tuviesen ejercicios espirituales (Acta Consejo Directivo 26 de marzo 1941. UDEA). En 1957 el Capellán de esta universidad expresaba: “convencido como estoy que es mi deber promover el mejoramiento espiritual de los alumnos por cuanto medios estén a mi alcance, seguro de que contaré con su apoyo (del consejo Directivo), solicito organizar una tanda de ejercicios encerrados para alumnos cuyo costo por persona es de 30 pesos, teniendo en cuenta que en general los alumnos son pobres” (Comunicación al Consejo Directivo del 7 de marzo de 1957 escrita por Gabriel Escobar capellán de la Universidad de Antioquia. En: Actas de Consejo Directivo UDEA).

b) Prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión

Este tipo de prácticas herencia de la pedagogía católica en Colombia, se consideran como regulaciones morales que afectaron modulativamente la conducta de los individuos dentro de la universidad, donde más se lograron rastrear fue en los reglamentos de las residencias estudiantiles; no obstante se dieron de manera general, en el contexto universitario de la primera mitad de siglo XX. Se pueden leer como regulaciones en tres sentidos: 1) desde la asociación entre buena conducta y adecuado rendimiento académico con la permanencia en las residencias y en la universidad; 2) en el control de la conducta y la disciplina social a través de prácticas como el control mensual sobre la entrada y salida de las residencias e inspección de las habitaciones¹⁰⁴ (Acta N° 13 sesión 4 de abril de 1957 UNICAUCA) y 3) a partir de la regulación de la libertad de expresión de los sujetos mediante prácticas propias de la pedagogía católica de carácter confesional, tales como la elaboración de memoriales de arrepentimiento o la aceptación de culpa del insuceso para evitar la expulsión o los castigos reglamentados.

Las residencias estudiantiles fueron centros claves en la regulación y disciplinamiento de la conducta social de los estudiantes, entendiendo la disciplina universitaria no como una atribución inquisitorial sino como “orden mental”, pues es de los factores fundamentales de éxito en las labores estudiantiles (Acta Consejo Directivo Sesión 29 de mayo de 1922. UNICAUCA). Las residencias eran conocidas también como Casas del Estudiante (UNAL Bogotá y UDEA) y operaban como órganos para el ejercicio de la labor educativa y formativa *in extenso* de la universidad, orientadas hacia los alumnos menos favorecidos económicamente (Reglamento UNICAUCA, 4 abril 1957. Art. 1). En algunas universidades se contaba dentro del comité coordinador, consejo de residencias (UNICAUCA) y junta de residencias (UDEA) con un capellán, “quien debería velar por el espíritu de piedad y la

¹⁰⁴ Será causal de expulsión el uso de armas o el intento de realizar actos de insubordinación, o impedir con violencia la ejecución del reglamento y cuando hubieren introducido en su habitación personas de otro sexo.

cultura religiosas de los universitarios y dar cuenta mensual al rector del funcionamiento de las mismas y de la conducta de los estudiantes”.

Para el caso de la UNAL Medellín en 1961 la figura de Junta de Residencias estaba integrada por un coordinador, un profesor por cada residencia y un estudiante elegido por la Comisión Delegada de Decanos; luego hacia 1964 se modifica y se añade como integrante el superintendente de residencias quien será el secretario de la Junta de Residencias y además se da la necesidad de establecer un reglamento interno e imponer las sanciones de su competencia en materia de disciplina (Actas Comisión de Decanos N° 42 del 17 de febrero de 1964 UNAL Medellín).

Las prácticas de regulación sexual de la pedagogía católica son distintas a las que se realizaban por medio de la pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista conservadora. Las primeras regularon la conducta de los sujetos a través de una moral dogmática dicotómica “bueno o malo”, mientras que las segundas, como ya se vio, las regulaban a través de las cátedras libres de educación sexual y las prácticas de higienización en las condiciones de admisión a la universidad; en ambos casos contribuyeron con una mirada moralizante sobre el cuerpo y con la formación pasiva de las conductas de los individuos.

Al respecto en 1936 existían casos como el del estudiante de último año de la Facultad de Derecho de la UNICAUCA de apellido Bravo, monitor de la Biblioteca, quien fue procesado disciplinariamente por entrar al salón de lectura acompañado de una señorita, y permaneció en este lugar hasta las primeras horas de la noche,

en que con la noticia de que se estaba cometiendo algo irregular en el salón, se acudió inmediatamente al Señor Decano, quien luego de haber tenido ligeras conversaciones con el estudiante y los allí presentes, procedió a poner en conocimiento de las respectivas autoridades policivas para las respectivas sanciones (...) sin embargo luego de la respectiva inspección al lugar no añadió nada en contra de los acusados pues no se halló ni la más mínima evidencia que denunciara la comisión del hecho condenado por *nuestra moral social* (...) con todo el juez impuso al señor Bravo, un arresto de 48 horas y el pago de una multa de 4 pesos, por haber cometido actos lesivos, de la honestidad, la decencia y el decoro del Instituto Universitario. El juez ordenó que a la Dama a la que se había venido haciendo referencia el médico de la oficina le practicara un examen de los órganos genitales el que dio por resultado no solo la afirmación “que no había habido coito reciente” sino la certeza del absoluto estado de virginidad de la señorita (Actas N° 3, 5 y 6 Consejo Directivo 1 de junio de 1936. UNICAUCA).

La regulación en torno a las buenas costumbres y hábitos también se daría frente a hechos como el uso para “actos profanos” por parte de un grupo de estudiantes de la alfombra roja de la Asociación del Sagrado Corazón de Jesús, que había sido prestada a la Universidad del Cauca para la celebración de su Centenario, como se lee en la carta enviada por el carta enviada por el Canónigo, Dr Emiliano López al Rector, donde se exigía a la Junta de Festejos, la suma de cuatrocientos pesos oro “por haber sido destinada a actos profanos, haciéndola por tanto inaceptable para el culto, además de estar un poco deteriorada”. El Rector en nota número 444, daba explicación sobre las causas por las cuales sin su autorización se había hecho uso de la alfombra en algunos bailes; conocida esta situación se autorizó al Rector a arreglar con el Sr Secretario de Hacienda, o con el gobernador lo relativo, a la compra de la alfombra (Sesión Consejo Directivo 2 enero 1928. UNICAUCA).

Este tipo de acciones de regulación propias de la pedagogía católica, que se pueden leer en términos morales como “buenas o malas” trascendían según la región los muros de la universidad debido al poder eclesial que se manifestaba con pfuerza en esa época. Así se lee en una respuesta pública que solicita el rector de la Universidad del Cauca en 1929 a un artículo publicado en el periódico El Trabajo: “En el número de hoy de su muy leído periódico, he visto un artículo titulado: Irregularidades en Belén, en el que usted dice:

... llamamos la atención a quien corresponda sobre el hecho de que algunos estudiantes, han convertido el atrio de la Iglesia de Belén, en salón de estudios, cosa impropia porque en todos los establecimientos de educación hay lugar al efecto, por otra parte ahuyentan a los peregrinos y devotos, y además hacen daños como los de poner letreros en los muros del templo, y cuando hay lluvia entran al templo y se acuestan en los bancos que ponen al público para el recogimiento espiritual”. Ruego a usted decirme si entre los estudiantes que refiere hay de esta universidad para poner el correctivo del caso (de ser así) si sería absolutamente reprobable y les acarrearía la sanción correspondiente el que se propusieran ahuyentar devotos y peregrinos (...) es preciso saber quienes son los responsables de los hechos denunciados, para que tengan la sanción del caso y evitar que tales hechos se repitan, Dios guarde a usted, José Domingo Rojas (Periódico El Trabajo- Popayán Noviembre 15 de 1929, p. 3. *Una aclaración del rector de la Universidad*).

Esta formación para y en las buenas costumbres no era nueva en Colombia, desde 1853 se venía formando a la juventud con el Manual de Urbanidad y Buenas Maneras de Manuel Antonio Carreño, re-editado numerosas veces en Latinoamérica como referencia del buen

comportamiento. Un tipo de formación que habla de los deberes morales del hombre, para con Dios, para con la sociedad (padres, patria, semejantes) y de manera particular los deberes para con nosotros mismos. La posesión de los principios religiosos y sociales, y el reconocimiento y la práctica de los deberes que de ellos se desprenden, serán siempre la ancha base de todas las virtudes y de las buenas costumbres; pero pensemos en que las contradicciones de la suerte y en las flaquezas de los hombres, encontraremos a cada paso el escollo de nuestras mejores disposiciones y que sin vivir armados contra las ataques de la cólera, del orgullo y del odio, jamás podremos aspirar a la perfección moral (Carreño, 2013, p. 44).

Aunque es comprensible que en plena hegemonía conservadora se presentasen este tipo de situaciones, el asunto de las buenas costumbres no será específica de este periodo histórico en las universidades. Así se deja ver en 1973 en la UNIVALLE, frente a la queja del director de lingüística por la falta de buenas costumbres por parte de los estudiantes, incidente frente al cual solicita al Departamento de Idiomas “esforzarse por un mayor acercamiento espiritual con los estudiantes además los correctivos de suspensión de clases por 10 días como medida correctiva. La posibilidad de asumir este acercamiento espiritual fue contestado por los profesores: “sería como agitar un capote delante de un toro” (Carta 25 de octubre 1963 dirigida al decano de estudiantes Tulio Ramírez por parte del director del centro de lingüística. UNIVALLE. Departamento de Lingüística. En: Actas UNIVALLE).

La regulación de la libertad de expresión de los sujetos mediante prácticas confesionales propias de la pedagogía católica tales como la elaboración de memoriales de arrepentimiento para evitar la expulsión o los castigos reglamentados el interrogatorio era similar a una confesión que llevaba al acusado a reconocer primero su autoría de los hechos, segundo, a asumir que conocía también el articulado del reglamento relacionado; a reconocer el sentido de las acciones o publicaciones realizadas, hasta que se pedían excusas por el acto realizado y contra-argumentar sus primeras ideas, es decir auto-someterse, una forma de generación de obediencia pasiva en los sujetos (Sesión Consejo Directivo 15 de noviembre de 1923. UNICAUCA).

En 1927 se llevó a cabo una modificación al proyecto de acuerdo sobre reglamento que en su artículo 3 señalaba, los alumnos que en cualquier forma, verbalmente o por escrito dentro o fuera del establecimiento¹⁰⁵, intenten alterar el orden del plantel bien procurando desprestigiar los estatutos o la autoridad del consejo directivo o del rector o por cualquier otro medio enderezado a este fin, sufrirán la pena de la expulsión definitiva, o perderán por uno o más años, según la gravedad del caso la calidad de alumnos que tuvieren. Lo dicho no se opone a que por medio de peticiones respetuosas, se dirijan al consejo para promover la implantación de cualesquiera reformas o medidas encaminadas al mejoramiento del plantel. Asimismo “todo empleado del establecimiento o catedrático que apareciese responsable en el sentido de inducir a los alumnos, a la comisión de faltas graves, o en el patrocinio de esas faltas después de cometidas, será removido de su cargo (art. 2)” (Acta Consejo Directivo 17 de noviembre 1927. UNICAUCA).

En 1928 se presentó otro caso, en la UNAL Sede Santa Clara, que se lee en el memorial que el estudiante Marco Naranjo López dirige al Consejo Directivo dando cuenta de varios hechos: 1. Haber enviado un comunicado al Dr Eduardo Restrepo Sáenz, después de ser nombrado para la rectoría de la Escuela y antes de su posesión una copia del memorial en que los estudiantes habían pedido al Dr Antonio José Uribe¹⁰⁶, para desempeñar el mismo importante puesto, que iba acompañada de una nota firmada por mí; 2. Haber escrito una carta pública en ciertos términos al Señor Ministro de Educación (Acta Consejo Directivo 5 de septiembre 1928. UNAL Bogotá).

“Debo expresaros que en esos actos realizados por mí, no he tenido la más mínima intención de ofender o irrespetar al Señor Rector, ni al Señor Ministro, y quiero que mis palabras sean

¹⁰⁵ Se refería a publicaciones contra el cuerpo directivo de la universidad hechas en los números 131, 133 y 136 “Bandera Roja” de Popayán y “la Batalla” de Cali, con el pseudónimo de estudiante de derecho de las cuales se señaló como responsable al estudiante Alfredo Constaín según su propia confesión, situación que abrió en su momento un debate sobre la libertad de prensa en la Constitución y en el país (Actas Consejo Directivo 14 y 16 de noviembre de 1923). Los artículos en mención eran: Centralización Universitaria. Dimisión o catástrofe y Orcas Caudinas.

¹⁰⁶ Las revistas Jurídica y universidad, al igual que el Tiempo (día 9), publicaron artículos a comienzos del mes de noviembre en contra del Señor Ministro por no haber desatendido la solicitud de que el rector fuese el Dr. Antonio José Uribe.

una satisfacción para ellos. Si vuestra ilustrada opinión me he equivocado en los conceptos, o en la manera de expresarlos, yo respetuosamente pido que os dignéis excusar, la intromisión con seguridad inoportuna e incompetente haciendo a mi buena fé. Hago esta aclaración porque sería verdaderamente mortificante en mi vida profesional el pensar que quienes contribuyeron de manera especial en hacerme ciudadano útil a mi familia y a la Patria, me hayan considerado en la universidad como un estudiante rebelde a las influencias espirituales de mis superiores y a las normas reglamentarias de los deberes universitarios”.

En abril 12 de 1928 mediante nota al Ministerio de Educación, se informaba la decisión primera del Consejo Directivo frente a este caso: “Aplicase al alumno Marco Naranjo López, la pena de expulsión de que trata el artículo 34 del Reglamento de la Facultad, salvo que se dé una reparación adecuada por parte del alumno”. Frente al memorial presentado por el estudiante, el Consejo Directivo resuelve: “Declarar sin efecto la resolución del 22 de noviembre de 1927, por la cual se imponía la pena de expulsión al señor Marco Naranjo López mediante art. 34 hasta que haya una reparación adecuada por parte del alumno en mención. Dése cuenta al Señor Ministro de Educación Nacional para los efectos reglamentarios” (Acta Consejo Directivo Sesión N° 5 de septiembre 1928 UNAL. Bogotá)¹⁰⁷.

c) Prácticas de disciplinamiento para la vida social (la subjetivación de los reglamentos en la conducta social)

Además de la regulación a través de las residencias estudiantiles, existían otra serie de regulaciones del comportamiento e interacción social que en muchos casos quedaron expresadas en los reglamentos de las universidades. Los reglamentos entendidos como la cultura del orden, serán para Sloterdijk (2012) no solo “efecto de una imposición siempre sino que es efecto de aceptación por acuerdo, se acepta con el fin de poder vincularse en” (p.

¹⁰⁷ En efecto, el día 22 de septiembre de 1928, siendo rector Eduardo Restrepo Sáenz, se da lectura a la comunicación del Señor Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas, que declaró sin efecto la resolución del mismo Consejo del 22 de noviembre de 1927, donde se impuso una pena a dicho estudiante. Las publicaciones en mención, de manera particular la de la Facultad presentaron críticas contra el profesorado y la denominada cátedra libre también, lo cual fue asociado al Estudiante Marco Naranjo López por ser Director de la misma, fueron publicadas los primeros días de noviembre de 1927. De igual forma, se envió notificación a la revista jurídica, recordándole que: ‘debe ceñirse a temas netamente científicos, como condición para gozar de la subvención que la Facultad le ha otorgado’. Al respecto ver: Acta de la sesión del 22 de noviembre de 1927.

179). En efecto, los reglamentos fueron prácticas de pedagogía católica apropiadas en la universidad, pues permitieron la imposición de leyes definidas, definiendo un plan sistemático “que permitiría conducir la vida por los senderos prácticos de la obediencia al reglamento, a la autoridad, al sacrificio de los caprichos y egoísmos” (p. 81). El reglamento, de acuerdo con Quiceno (1988) es entendido como aquella disposición que hace posible la regla y la conducta ordenada de los sujetos de la institución (p. 195).

Para efectos de su análisis, se dividirán en prácticas de regulación del comportamiento individual (regulación frente al consumo de alcohol y el fumar) y otras que se considerarían como prácticas de regulación de la interacción social.

- **Prácticas de regulación del comportamiento individual**

Estas prácticas se caracterizaron por ser dirigidas de manera específica al sujeto y su conducta individual (faltas, inasistencias, conductos regulares); se trata de prácticas que eran modificadas con una activa regularidad por parte de los consejos directivos de las universidades, de manera particular antes de la regulación de los reglamentos universitarios. De hecho, de acuerdo al análisis de las actas de consejo directivo realizado, se puede afirmar que no existían reglamentos propiamente dichos durante la primera y segunda década del siglo o de existir no eran de conocimiento abierto de los estudiantes; así que asuntos como fallas, inasistencias y demás controles se realizaban a través de resoluciones y acuerdos no agrupados en un reglamento general de regulación del comportamiento, por decirlo coloquialmente “se iban resolviendo cotidianamente”; en algunos casos, se encuentra que cuestiones como las faltas a la disciplina ocuparían varias sesiones y actas de los consejos directivos de las universidades durante las primeras dos décadas del siglo, pues cada universidad guardaba una especie de autonomía en la forma de ejercicio de la disciplina y si existían reglamentos no tenían una forma unificada nacionalmente.

La forma unificada de la relación derecho-deber en el reglamento estudiantil se logra rastrear entre las décadas del 30, posterior a la Ley 68 de 1935 y la reforma universitaria que ésta agenció en el marco de la República Liberal está lógica se naturalizaría a través de dos mecanismos: 1) el establecimiento del conducto regular para radicar las solicitudes y quejas

pues en las primeras décadas los estudiantes podían pasar al Consejo Directivo “respetuosas solicitudes”; 2) la regulación de las formas de participación democrática de los estudiantes al interior de la universidad, o lo que se conocería como el gobierno estudiantil, herencia del Movimiento de Córdoba y de la línea socio-cultural de la pedagogía moderna.

Existen especificidades con relación a la anterior afirmación, por ejemplo en la UDEA se señala que existían reglamentos por escuelas (Acta Consejo Directivo, 7 de marzo 1924 UDEA) pero estos daban cuenta de manera particular sobre regulaciones frente a los exámenes de admisión; en otras situaciones se realizaban proyectos de acuerdo aislados frente a la regulación de las faltas; y en otros casos, se consideraba al reglamento “algo así como un misterio: todos sabemos que existe pero no sabemos ni cómo ni dónde” así lo expresaban en artículo publicado en la Revista Universidad: *Promesas que no se cumplen* los estudiantes de la Escuela de Medicina de la UNAL en la década del 20

Tal vez haya un ejemplar (que quien sabe en qué vetusta gaveta de la Secretaria se encuentre); y bien aventurado sería el estudiante que pudiera conocerlo. Cuando menos lo piensan los estudiantes, aparecen grandes carteles fijados a su vista con el artículo ciento y tantos del Reglamento que prohíbe hacer tal o cual cosa, o que restringe tal otra, o que amenaza de tal manera, etc. Solo en tales circunstancias saben los alumnos que sí hay un Reglamento que les prohíbe, mas no que en él haya un artículo que les permita. Acaso algún estudiante haya llegado, por un análisis bien sencillo, a deducir que tal Reglamento debe de ser largo, puesto que en el aviso que acaba de fijarse se cita el artículo ciento y tantos; pero estamos seguros de que excepto la idea de largo, que fácilmente se desprende de ese análisis, nadie podrá emitir otra (...) para conocer no solo sus deberes, sino también sus derechos. Que no se nos deje por más tiempo en esa ignorancia que no por paciente deja de ser perjudicial tanto para superiores como para subalternos (Sección Notas. En: Revista Universidad. Bogotá, marzo 10 de 1921. Año 1. Número 2, p. 37).

La implementación del *conducto regular*, en las universidades se justifica en los reglamentos y los Estatutos de las universidades ante la necesidad de controlar los irrespetos de los alumnos a los profesores, elevadas al rango de falta contra la disciplina de la universidad, entre otros: el hecho de que los alumnos soliciten al profesor la renuncia de su cátedra o le hagan observaciones irrespetuosas en el desarrollo de la misma; lo anterior dado que éstos pueden dirigirse en forma comedida al profesor respectivo, al jefe de sección, al Decano de Facultad, al Consejo Directivo de la Facultad, sucesivamente en caso de no haber

sido debidamente atendidos: “que siendo los profesores de la Universidad designados por el rector de ésta, con la aprobación del Consejo Directivo, los estudiantes no podrán solicitarles directamente su retiro ya que para ello el conducto regular es el decano o rector de la respectiva facultad” (Acuerdo Consejo Directivo N° 114 de 1940 Octubre Acta N° 76 UNAL); pues éste tipo de faltas acarrearán como sanción la cancelación de la matrícula del curso respectivo y según el caso la expulsión de la universidad (Acuerdo Consejo Directivo N° 25 de 1944 marzo 31 UNAL).

Respecto a las “faltas” como se denominaban en 1918 siendo rector de la Facultad de Derecho de la UNAL, Antonio José Uribe ya se daban las primeras prácticas de regulación por inasistencia, el número máximo era de 15 en materias que no fueran diarias, que se dictasen 3 veces por semana, y la pérdida del curso ocurría cuando se completaran 30 fallas dándose cuenta al padre o acudiente (Acta Consejo Directivo, sesión del día 14 de marzo de 1918. Facultad de derecho y ciencias políticas UNAL Sede Bogotá). Hacia 1947, se leía: En todas las facultades y escuelas es obligación primordial de los secretarios enviar anualmente a los padres, y a falta de estos a las personas de quienes dependen los alumnos, las calificaciones obtenidas en los exámenes de cada materia (Acuerdo Consejo Directivo N° 30 Marzo 4 de 1947. UNAL Bogotá).

En algunas universidades se hizo necesario realizar *proyectos de acuerdo* sobre asistencia, como en la Universidad del Cauca hacia 1922, “habiéndose agotado todos los medios posibles, empleados para conseguir una puntual asistencia” (Sesión Consejo Directivo 1 de marzo de 1922 UNICAUCA). De igual forma, se rastrea el uso de la práctica de las amonestaciones para regular la asistencia diaria, las cuales al no surtir el efecto esperado, hicieron que se asociara la asistencia con la calificación “que en el cómputo final de las calificaciones anuales se tenga en cuenta el factor asistencia” (Acuerdo Consejo Directivo N° 7 de 1921. UNICAUCA). Luego en 1934 siendo director de instrucción pública Guillermo León Valencia se hablará de porcentajes para la pérdida del año lectivo “los estudiantes perderán la materia cuando tuviesen un número de fallas o inasistencia igual o superior al 40 % del total de clases dictadas en el año lectivo” (Acta Consejo Directivo 18 de

mayo 1934). Igual sucederá en los Estatutos de la UNAL en 1939 un número de fallas correspondiente al 20% de las clases que deben dictarse determina la pérdida del derecho a examen y por consiguiente el curso y las faltas de asistencia solamente sirven para impedir la presentación del examen de fin de curso (Acuerdo Consejo Directivo N° 132 de 1939, Acta N° 89 Noviembre 29. UNAL Bogotá. Art. 144 y 165).

En 1923, en la UNICAUCA siendo el rector Cenón García se presentó una inasistencia masiva de la casi totalidad de los estudiantes de la Facultad de Derecho, a una clase que se daba los sábados. El Consejo pidió ubicar a los estudiantes involucrados y aplicar “la máxima sanción con posibilidad de expulsión del establecimiento”. Este tipo de faltas se consideraba como “falta de obediencia y falta de sometimiento de los alumnos a la disciplina implantada por el establecimiento y dispuso que los días sábados no se interrumpirán las tareas como indebidamente ha venido practicándose” (Actas Consejo Directivo del 22 y 23 de octubre 1923. UNICAUCA).

En 1937 se estipuló como obligatoria para los profesores de la UNAL llevar el registro de la asistencia¹⁰⁸ de los alumnos que debería ser presentado ante la Escuela o Facultad respectiva (Acta Consejo Directivo N° 16. Marzo 2 de 1916 UNAL). Luego en 1939 cuando se fijan los Estatutos de la Universidad (Acuerdo 66 de 1939) se señala un aparte completo sobre deberes de los alumnos, entre otros: a) cumplir con el reglamento y conducirse con corrección, b) asistir puntualmente a las clases en que estén matriculados y cumplir las tareas que en ellas se señalan; c) presentar los exámenes correspondientes; d) cumplir las órdenes de los superiores de la Universidad que se refieren a la conservación del orden y disciplina; e) constituir el Consejo Estudiantil de acuerdo con la Ley 68 de 1935 y nombrar al Representante en cada Facultad y dependencia al respectivo Consejo.

¹⁰⁸ En 1938 antes de que fuese rector Agustín Nieto Caballero, se llevó control de asistencia a los profesores también, se trataba de un listado de asistencia que debía enviar cada facultad al rector y se realizaba en frente de cada nombre del profesor: debía dictar 10 clases, dictó solo 8. En el listado de 1938 de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas aparecían en el listado Germán Arciniegas, Antonio García Nossa, Gerardo Molina, Carlos Lozano, Víctor Cock, Rubén Jaramillo, Luis E. Nieto (Mayo 2 de 1938). Estas se realizaban mes a mes. En 1949, aun se mantenía ese control, como consta en el oficio 2118 donde el Rector informaba sobre irregularidades en el cuadro de asistencia de profesores.

En ese mismo año se regulariza e institucionaliza como obligatorio para todos los estudiantes concurrir puntualmente a las clases en que están matriculados (Acuerdo N ° 66 de 1939 art. 153) se homogeniza la nominación de falla como la falta de asistencia a la clase (art. 154). Y el proceso de institucionalización conllevaría un perfeccionamiento del dispositivo ya que se regularán los retardos, los retiros durante la hora de clase con amonestación privada y se establecería la figura del “conducto regular”, asociando todas las sanciones con el mantenimiento del orden interno y la disciplina en la universidad.

Las faltas a la disciplina incluían varios tipos de regulaciones a partir de 1941, retiro durante la hora de clase; amonestación privada, amonestación pública, suspensión temporal, censura, cancelación de la matrícula y expulsión de la universidad (Acuerdo Consejo Directivo N° 87 de 1941. Septiembre de 1941 UNAL).

- **Prácticas de disciplinamiento y regulación de la interacción social**

En esta categoría se ubican aquellas prácticas dirigidas a la comprensión social de la relación deber-derecho pero desde un disciplinamiento en función de lo social; se sitúa que éstas empiezan a ser rastreadas en los reglamentos y estatutos de las universidades a partir de la segunda mitad de siglo. Esta discontinuidad coincide con la agitación estudiantil y universitaria, de manera particular a partir del denominado Bogotazo, durante el Frente Nacional, los discursos de Alianza para el Progreso y la exigencia de la modernización educativa desarrollista a la Universidad en Colombia. En 1957 Monseñor Quintana se preguntaba refiriéndose a los procesos de formación que debían llevarse a cabo en la juventud ¿Cómo puede formarse esa idea clara y precisa de lo que es el *deber* y de lo que significa el *derecho*? (El Liberal-Cauca 17 de julio 1957).

La regulación de las fallas y asistencia, como ya se vio se asume como una forma de disciplinamiento individual, mientras que las prácticas que se van a señalar a continuación se asumen como prácticas de disciplinamiento social. La disciplina de la puntualidad y del rendimiento efectivo estaría dados por el control de fallas y asistencia mientras que la disciplina de la conducta hacia la pasividad y la obediencia, sería aportada por este segundo grupo de prácticas, que se englobarían como prácticas de disciplinamiento social.

Las prácticas de disciplinamiento social pasan por regulaciones de la conducta de los sujetos pero van más allá, se supeditan a fines de estabilización y orden social.

Por ejemplo, frente a las prohibiciones sobre fumar, jugar billar, el consumo de alcohol y la disciplina en las fiestas, entre otras. En 1939 el Consejo Académico de la UNAL Bogotá (Resolución N° 124 de 1939) permitió la creación de una sala donde era permitido fumar en cada Facultad y Escuela. Luego en 1942 se prohibirá fumar en las aulas y las bibliotecas de las facultades y escuelas, y mediante un nuevo acuerdo se agregará la excepción a la regla: “salvo en los casos que los consejos de ellas, lo permitan expresamente” (Acuerdo Consejo Directivo N° 89 de 1942).

La rectoría de esta misma universidad en 1937 mediante resolución N° 80 prohibió la instalación de billares en el campus universitario. Las regulaciones frente al consumo de alcohol se empiezan a rastrear por reglamento general a través de las disposiciones de consejos académicos y directivos, ya no como normas aisladas de higiene, sino en función de un impacto social a la comunidad universitaria “... se les recuerda a los estudiantes que está terminantemente prohibido el consumo de bebidas alcohólicas dentro de la universidad. Los comités organizadores de las fiestas estudiantiles en cada facultad o escuela velarán por el cumplimiento de esta disposición y porque a las fiestas no concurren individuos en estado de embriaguez” (Acta N° 6 Consejo Académico, junio 5 de 1941 UNAL Bogotá. Proposición N° 4).

Posteriormente en la década del 70, el reglamento estudiantil en su capítulo VIII estipulaba y ampliaba el régimen de sanciones disciplinarias y académicas, así: faltas contra el orden universitario, los reglamentos de la universidad, el comportamiento social, la seguridad personal y colectiva (art. 71) o la expulsión en casos de comisión de actos violentos o atentados graves contra el orden universitario por parte de estudiantes ya sea de forma individual o colectiva (art. 73). (Acuerdo N° 30 Consejo Superior Universitario. Reglamento estudiantil, julio 6 de 1976 UNAL).

En 1973 el Acuerdo de Consejo Superior de esta universidad reguló derechos y deberes de los estudiantes en el capítulo II del Reglamento Estudiantil (Acuerdo Consejo Superior

Universitario N° 131 de 1973). El estudiante tiene derecho a la utilización de los recursos de la universidad para su educación, de conformidad con las reglamentaciones respectivas; a expresar, discutir y examinar con toda libertad las ideas o los conocimientos dentro del respeto a la opinión ajena; a ser asistido, aconsejado y oído por quienes tienen la responsabilidad directiva y docente; a participar en la organización y dirección de la universidad a través de los mecanismos establecidos legalmente; a recibir de parte de la universidad los servicios de bienestar estudiantil que ella ofrece (art. 3). Dos enunciados empezarán a aparecer en la década del 70, en los reglamentos estudiantiles: el de responsabilidad y el de evaluación.

El disciplinamiento social deviene prácticas de preservación de la integridad de la propiedad universitaria, el respeto de las opiniones y puntos de vista de los demás que permitan su libre expresión y movimiento e incluye el asunto de la responsabilidad individual y social.

El reglamento de 1976 en la UNAL situaría como principios fundamentales la libertad de cátedra y la libertad de estudiar, pero a su vez contenía un capítulo completo *sobre derechos y deberes de los estudiantes*, donde se discriminaban las normas reguladoras de la conducta del estudiante en la comunidad universitaria. De manera particular frente a los deberes se señalaba: 1. Cumplir con los estatutos y reglamentos; 2. Respetar a la Universidad y a las personas que tienen su responsabilidad administrativa, docente y directiva; 3. Respetar las opiniones y puntos de vista de los demás; 4. Presentar las pruebas de evaluación previstas; 5. Preservar, cuidar y mantener en buen estado el material de enseñanza, equipo y dotación de la Universidad.

Finalmente, en 1979 se hablaba de disciplina preventiva o medidas académicas de carácter preventivo, esto en el Departamento de Antropología de la Facultad de Humanidades de la UNICAUCA, considerando que “desde hace algunos meses la disciplina y el funcionamiento del departamento se ha venido deteriorando de forma cada vez más grave, lesionando el normal desarrollo de los programas académicos, debido a los constantes actos de indisciplina de algunos alumnos de ese programa” (Resolución N° 379 del 28 de diciembre

de 1979. En el Liberal- Popayán Enero 4 de 1980. Medidas de carácter preventivo en humanidades).

2.2 La formación ex –aptativa sistémica y el aprendizaje continuo

Durante el siglo XX, con un ascenso en la segunda mitad del siglo XX, de acuerdo con Quiceno y otros (2004) se configuraron algunas de las principales características actuales de la educación nacional, este análisis concuerda con lo planteado por Tünnermann (1991) a nivel latinoamericano: el alto peso relativo de la educación privada en todos los niveles del sistema, pero especialmente en la secundaria y en la educación superior junto con una segregación socio-económica entre la educación privada y la pública en los niveles de primaria y secundaria: la desconfianza, desde el Estado a la labor del magisterio; grandes discontinuidades entre los diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, superior); urbana y rural; la significativa incidencia política del sindicato de maestros y de las organizaciones multilaterales, el estatuto intelectual del maestro, la evaluación centralizada de los logros de los alumnos, e introducción en el sistema oficial de la racionalidad productiva y competitiva del mercado.

El país, al igual que buena parte de la región, muestra un significativo conjunto de características comunes: la rápida y reciente expansión cuantitativa con una fuerte participación femenina; la diversificación institucional donde el sector privado ha mostrado notable dinamismo; los problemas de financiamiento agravados actualmente por las dificultades generadas por la deuda externa que afecta a la región en su conjunto; el deterioro de la calidad académica, manifestado entre otros indicadores por la ausencia de investigación científica en un alto porcentaje de instituciones; los intentos de modernización y cambio, actualmente impulsados en el marco de los programas de educación abierta y a distancia, etc (Tedesco,1985, p. 1).

El proceso de modernización en Colombia de acuerdo con Parra Sandoval (1985) fue particularmente intenso y rápido, y dada su naturaleza, se consolida de la mano con una acelerada expansión de la matrícula escolar de nivel primario y secundario, que originó a su vez, la expansión y diversificación de la universidad; de allí que ingresen a ella nuevos grupos

sociales que conformarán el grueso de la burocracia, la tecnocracia y las profesiones liberales del país moderno.

Para el caso particular de la universidad luego de mitad de siglo XX tres fenómenos cambiarán radicalmente sus formas de expansión: el proceso de industrialización nacional, complementado por la inversión extranjera en industria a través de las multinacionales; la rápida concentración de la población en centros urbanos; y la diversificación de la estructura ocupacional urbana. De estos tres fenómenos, el tercero, que es efecto de los dos primeros, sirve de mediador entre los fenómenos de desarrollo y la transformación de la universidad (Tedesco, 1985, P. 1-2).

Según Parra Sandoval (1985) la orientación de la pedagogía experimenta también cambios rápidos y sustanciales y el interés del alumno pasa a ser su centro. Se propugnan la creatividad, la crítica y el desarrollo de la imaginación. El maestro pasa de ser el poseedor del conocimiento a constituirse en coordinador de los intereses del estudiante.

Esta característica de la modernización colombiana creó mercados ocupacionales diferenciados regionalmente y posibilidades de vinculación laboral también diversas (...) la posterior descentralización del sistema universitario disminuyó esta tendencia a la movilidad espacial de universitarios. Pero de cierta forma estos fenómenos influyeron en la definición de las universidades regionales, en la estructuración de sus currículos, en su proceso de diversificación. En este sentido la tendencia a constituir una educación superior estratificada parece estar ligada también al desarrollo regional desigual que caracteriza a Colombia (Parra Sandoval, 1985, p. 81).

Así pues, la universidad en Colombia se centró en cumplir funciones vinculadas al trabajo directivo, a la investigación y, por lo tanto, a la formación de los cuadros directivos a nivel tecnocrático, burocrático, científico y tecnológico. La crisis del modelo de modernización que empieza a sentirse en la década de los años setenta implica transformaciones de consideración en el sistema educativo.

Sin embargo, este no fue un fenómeno netamente colombiano, Brunner (1990) sitúa que estos procesos de diferenciación en la educación superior ocurrieron a nivel latinoamericano entre 1950 y 1975, entre otros motivos por la diversidad de establecimientos que se agruparon bajo la denominación de sistema de educación superior, establecimientos

de carácter universitario y no universitario, los cuales ofrecieron servicios masivos de enseñanza superior. Así a diferencia de lo que ocurría hasta 1950, dichos sistemas comprenden ahora ya no solo un puñado de universidades en cada país sino que, en la mayoría de ellos, a un numeroso y heterogéneo conjunto de universidades¹⁰⁹. A su lado, se ha consolidado un sector de educación superior no universitaria, compuesto por una variedad de establecimientos que cumplen las más diversas funciones en varios niveles de la enseñanza postsecundaria (p. 57).

Según Tedesco (1985) pueden distinguirse dos etapas fundamentales de la educación superior colombiana: una primera etapa cuyas características centrales fueron el elitismo y un currículum basado en carreras de típico acento ideológico como la Teología, el Derecho y de alguna, manera la Filosofía. La segunda etapa es relativamente contemporánea y relacionada con el surgimiento de la industrialización de alta tecnología de las empresas multinacionales; ésta se caracteriza por una fuerte expansión de la matrícula, por el surgimiento de numerosas instituciones de enseñanza superior, por la vinculación entre economía y educación tanto en la concepción misma de la educación como es su manifestación curricular que sigue los lineamientos del mercado de trabajo y que, finalmente, se encuentra ante el creciente desempleo de profesionales y técnicos (p. 1).

En el marco de esta segunda etapa de la educación superior colombiana (Tedesco, 1985) y a partir de las décadas de los años 70's y 80's ya no se tratará tanto del desarrollo adaptativo evolucionista que caracterizó los procesos de formación durante la época de la regeneración en el país, finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX; desarrollo adaptativo regido por la interacción entre otros saberes del spencerismo, el evolucionismo y el positivismo social que operaba través de la socio-biología especulativa; ni se tratará tampoco de la formación socio-cultural propia de la primera mitad de siglo, pues lo que se da

¹⁰⁹ Una de las peculiaridades más llamativas del proceso colombiano es la proliferación de establecimientos (para la época existían alrededor de 120 universidades y casi un centenar de instituciones de enseñanza superior no-universitarias), con marcadas diferencias en términos de calidad de la enseñanza, origen social de sus estudiantes y destino ocupacional de los egresados. La heterogeneidad de establecimientos se da concomitantemente con un renovado esfuerzo de modernización y apertura que tiene lugar actualmente, en el marco de un ambicioso programa de universidad abierta y a distancia. La escala y el modelo con el cual Colombia intenta desarrollar este tipo de innovación constituyen, sin duda, un factor de gran interés para el resto de la región (Tedesco, 1985).

precisamente es la crisis de ese modelo adaptacionista y su complejización, a través de tendencias que cuestionaban el evolucionismo, oponiéndole una especie de “pluralismo evolutivo” que diese cuenta de manera articulada de la estructura sistémica de la realidad (en la que genes, individuos, poblaciones, especie, ambiente interactúan continuamente) (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 123). De manera específica para la educación en Colombia,

entre 1903-1930 intervienen entre otros, las ciencias humanas (medicina, psicología, pedagogía); entre 1933-1946: pedagogía, antropología, sociología; entre 1950-1980: economía, planificación, administración; entre 1980-1997 la economía, planificación, administración, pedagogía, psicología, teoría de sistemas, didáctica de saberes específicos (matemática, biología, ciencias sociales, etc) (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004, p. 110).

La clave estuvo, en parte, en la introducción de prácticas que se fundamentaban en la teoría de sistemas y el pensamiento sistémico actualmente conocido como sistémica¹¹⁰ una metodología para la construcción de realidades multidisciplinares, que con su visión y orientación hacia la solución, permite a los sujetos contemporáneos encontrar las causas que impiden alcanzar los resultados previstos, detectar problemas de equipo, comunicación y liderazgo, ver las interrelaciones de los departamentos de una empresa, diferenciar lo familiar de lo empresarial, alinear estructura, funciones y procesos al objetivo de la organización y sobre todo agilizar la toma de decisiones.

Entre otras, las prácticas que se pueden rastrear en su novedad para el periodo de los 70's en adelante, son las metodologías del aprendizaje continuo y de la pedagogía multidimensional, las prácticas de métodos de estudio que generaron adaptación continua a la exigencia en el rendimiento, la auto-formación y el auto-disciplinamiento; las prácticas de la educación permanente que entraron a la universidad a través de la modalidad de la educación abierta y a distancia; las prácticas de la tecnología educativa y el uso de lo tecnológico a nivel universitario y finalmente, las prácticas de currículos integrativos y

¹¹⁰ La sistémica es una metodología relacionada y en parte resultante de la convergencia e integración de algunos de los conceptos desarrollados: en el campo de las Matemáticas, Física, Química y Biología y en el ámbito del cuerpo humano, las emociones y la mente, ámbito de la Comunicación, la programación neurolingüística y colindantes; en el ámbito de la psicología, psicoanálisis, terapias. En: Surroca Surroca, Carlos. (2012). *La sistémica: una realidad paradigmática*. En: Revista Encuentros multidisciplinares, vol. 14, N° 40, págs. 73-80

métodos andragógicos en la educación superior. Todas ellas se aborarán a lo largo del capítulo.

El pensamiento sistémico acogió nociones tan diversas como la teoría de los sistemas, ciencia de los sistemas abiertos y cerrados y tecnología de los sistemas. Uno de los pioneros de este tipo de pensamiento fue el filósofo y biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy quien entre las décadas de los años 60's y 70's, hizo notar como comienzan a reaparecer textos, monografías y coloquios dedicados a los sistemas y específicamente a la teoría de los sistemas, como una disciplina lógico-matemática, puramente formal en si misma pero aplicable a las varias ciencias empíricas, la cual en sus palabras “se está volviendo rápidamente parte de los planes de estudio universitarios establecidos” (1986, p. vii). No obstante, en su concepto, lo que tiende a quedar a oscuras entre estos cambios, es el hecho de que la teoría de los sistemas represente un amplio punto de vista que trasciende grandemente los problemas y los requerimientos tecnológicos, una reorientación que se ha vuelto necesaria en la ciencia en general, en toda la gama de disciplinas que va de la física y la biología a las ciencias sociales y del comportamiento hasta a la filosofía (p. vii).

Para Bertalanffy fueron tres los campos de acción de la denominada “ciencia de los sistemas” a lo largo del siglo XX; en primer lugar, la *teoría dinámica* a través de la cibernética¹¹¹, la teoría de los autómatas, el análisis de sistemas asociado a las teorías de los conjuntos y las redes; en segundo lugar, *la tecnología de sistemas* que incluye las relaciones entre ésta y la sociedad moderna a través de la preeminencia de lo tecnológico; y finalmente, la *filosofía de los sistemas* asociada con la reorientación del pensamiento y la visión del mundo resultante de la introducción de la noción de sistema como nuevo paradigma científico, en contraste con el paradigma analítico, mecanicista, unidireccionalmente causal, de la ciencia clásica.

¹¹¹ La teoría de los sistemas es también frecuentemente identificada con la cibernética y la teoría del control. Lo cual es incorrecto, la cibernética, como teoría de los mecanismos de control en la tecnología y la naturaleza, fundada en los conceptos e información y retroalimentación, no es sino parte de una teoría general de los sistemas; los sistemas cibernéticos son un caso especial –por importante que sea- de los sistemas que exhiben autorregulación (Bertalanffy, 1986, p.16).

La teoría de sistemas tradicional que se apoyaba en la relación entre el todo y las partes consideraba al individuo de una manera homogénea, fue sustituida por la relación entre sistema y entorno, que posicionaría *la noción de diferenciación* frente a la de homogenización. Luhmann (1998) considera que fue Bertalanffy quien superó esta contradicción entre el todo y las partes al relacionar entre sí las teorías orgánicas, la termodinámica y la evolución “el paradigma del todo y las partes, excluía otros criterios para dividir la realidad; así, una sociedad compuesta por capas sociales sólo podía pensarse dividida en éstas (por ejemplo, no se le podía pensar con el mismo valor de realidad dividida conforme al esquema ciudad/campo)” (1998, p. 31).

Las ventajas de un cambio en la diferencia directriz entre sistema-entorno se hicieron notar también en la sociología, a la cual se le ha caracterizado, con razón, como una “orientación de unidad hacia dentro” inclusive en su concepto de *diferenciación*. El viraje hacia la diferencia entre sistema/entorno tiene consecuencias en la comprensión de la causalidad, de allí la importancia del concepto de producción (y sus derivados: reproducción, autoproducción y autopoiesis). Hablamos de producción cuando algunas causas, pero no todas, se hacen necesarias para producir efectos determinados; estas causas pueden, además, ponerse bajo el control del sistema. Esta diferencia posibilita la selección, y ésta a su vez, la verificación de la aptitud. Puede suceder que en el curso de la evolución (o posteriormente, con ayuda de la planificación) se reúna un complejo de “causas productivas” y así se esté ante la factibilidad de asociarlas a causas adecuadas del entorno (p. 43). Es importante destacar que este asunto de la diferenciación sociológica es complementario con la diferenciación en la oferta profesional a partir de las décadas de los años 70 y 80’s a través del sistema de la diversificación en la educación superior (Brunner, 1990).

Frente a esto, los últimos desarrollos teóricos en concepto de Luhmann, -en la medida en que están orientados por la teoría sistémica- prefieren los conceptos relacionados con el entorno, sobre todo en la investigación de las organizaciones; en esta descripción teórica

aparece la diferencia entre sistemas abiertos y sistemas cerrados¹¹². La conversión a los “sistemas abiertos” no se realizó de una manera libre de tendencias en la sociología. Los sistemas abiertos favorecían la crítica del statu quo de las relaciones sociales, y por eso se les unió a la reforma de las estructuras sociales mediante la alianza con la planificación, la administración desde arriba y el control; esto, sobre todo, porque encontró su principal campo de aplicación en el terreno de los sistemas sociales organizados “la relación con el entorno era concebida como un esquema de input/output; las estructuras eran consideradas como normas de transformación, y las funciones, justamente, como el resultado transformador que se podría esperar en la variación de las estructuras” (p. 32).

De otra parte, no sería únicamente el pensamiento sistémico el que permitiría entender el cambio en los procesos de comprensión de la realidad; serán las nuevas tendencias en los discursos biológicos y antropológicos las que permitirán criticar este modelo darwinista evolutivo y, de manera general, la noción de progreso; Stephen Jay Gould, será uno de los teóricos contemporáneos de la biología que revisaría la teoría de la evolución, en especial, confrontándose con las ideas generadas por la teoría sintética de la misma y con las ideas de la socio-biología especulativa; ubicándose así en el pos-darwinismo al criticar una visión determinista de la sociedad y de la acción humana. Junto a Eldredge formuló la hipótesis del equilibrio puntuado o equilibrios interrumpidos¹¹³ en consonancia con enfoques que, en diversos campos, mostraron la fertilidad de la vinculación de la evolución con la teoría de la complejidad.

¹¹² Estos últimos se definen como sistemas de caso límite: sistemas para los cuales el entorno no tiene ningún significado o que sólo tiene significado a través de canales específicos.

¹¹³ Se constituye en una de las teorías fundantes de la visión organizacional de la innovación. La innovación se define en los términos en que ésta impacta las capacidades de la organización. Bajo esta perspectiva, una innovación es radical si el conocimiento tecnológico requerido para producirlo es muy diferente del existente (aun cuando se fundamente en conocimientos ya existentes), haciendo que el conocimiento incorporado a tecnologías previas parezca obsoleto. A tales innovaciones se les denomina destructoras de la competencia. Las innovaciones radicales, establecen un nuevo diseño dominante y por lo tanto, un nuevo set de conceptos de diseños incorporados los componentes que se integran a una nueva arquitectura de la tecnología. Esta se nutre de teorías evolucionistas de Ecología de la Población, la de Economía Evolutiva; la Teoría Adaptativa y la Sociología de la Tecnología.

El marco genérico de estos discursos y prácticas fue la necesidad de colocar la universidad en sintonía con nuevos modos y mecanismos de la formación complementaria: una educación integral que generara capacidad de re-adaptación continua (ex – aptación) y autonomía en los sujetos; que les permitiera desarrollar habilidades para moverse con mayor velocidad en una sociedad holística y en continuo movimiento por las crisis económicas que caracterizaron el siglo XX y, a la vez, dotara a los individuos, entre otras capacidades, de visión organizacional, creatividad e innovación; crisis que como señala Harvey (2014) produjeron cambios en los modos de pensamiento y de comprensión, en las instituciones y en las ideologías dominantes, en las alianzas y en los procesos políticos, en las subjetividades políticas, en las tecnologías y las formas organizativas, en las relaciones sociales, en las costumbres y los gustos culturales que conforman la vida cotidiana de la época. Crisis que fueron necesarias para la reproducción del capitalismo, pues en ellas sus desequilibrios son confrontados, remodelados y reorganizados para crear una nueva versión de su núcleo dinámico (p. 11).

Entre los discursos y prácticas que dan sustento a estos procesos de nueva interacción tecnológica y que potencian los cambios necesarios en las prácticas de formación y en los modos de aprendizaje de los sujetos para generar la adaptación tecnológica y a las lógicas fluctuantes del mercado social serían los enfoques cognitivistas y constructivistas, el paradigma de la complejidad, las teorías sistémicas y multisistémicas, la cibernética, la formación multidimensional y el relativismo cultural, entre otras.

El viraje entre lo adaptativo y lo ex -aptativo estaría dado de manera fundamental por dos asuntos. El primero, con relación a un cambio en la comprensión de lo social y de la *forma y función* de la universidad¹¹⁴ orientadas hacia el planeamiento eficiente y productivo de sus actividades y, de manera particular, por el acento formativo de las dimensiones que posibilitaran adaptabilidad, perfeccionamiento voluntario en ciertas ramas del saber, esfuerzo continuo y auto-cultivo por parte de los sujetos a través de la educación continuada y los programas extra-curriculares de formación, entendiendo la extensión como una intercomunicación de mayor alcance de la sociedad como un todo (Ribeiro, 2006, p. 35).

¹¹⁴ Este asunto se profundizará cuando se hable de formación ex –aptativa y pedagogía multidimensional.

El segundo, se sitúa en la transición del paradigma evolucionista darwiniano en su versión clásica (y del spencerismo en la apropiación inicial dada en las primeras décadas del siglo XX) de las prácticas de formación hacia dinámicas formativas que implican una visión sistémica de la educación. La entrada de los discursos y prácticas de la sistémica promovió una oscilación entre discursos neo-darwinistas sociales¹¹⁵ y otros post-darwinistas (desde la paleontología y la neurobiología en clave de dinámicas y conductas propias de los sujetos requeridos para apropiar y naturalizar lógicas de la racionalidad neoliberal de mercado. El paradigma darwiniano, en su versión clásica, había impuesto a la atención general una idea muy simple con base en la cual poder explicar casi todos los cambios biológicos: la idea de evolución como proceso lento, gradual e inexorable, por medio de la selección natural. A partir de los años setenta del siglo XX, precisamente en el ámbito de la investigación paleontológica, una serie de datos pone en crisis la visión gradualista y adaptacionista de la evolución. Las nuevas formulaciones post-darwinianas, oponen al gradualismo darwiniano una visión sistémica que da cuenta de manera articulada de la estructura sistémica de la realidad (en la que genes, individuos, poblaciones, especie, ambiente interactúan continuamente) y del pluralismo evolutivo.

Desde la biología el campo relacional entre una formación adaptativa y otra ex – aptativa permite leer lo adaptativo como un tipo de formación darwinista que se ubica desde el “curso de la evolución de una especie, para cumplir una sola particular función” (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 124). Por su parte, en la formación ex – aptativa, la forma precede a la función y se entiende como un tipo de formación integral sistémica que involucra re-adaptaciones continuas y el desarrollo de la capacidad para elegir entre múltiples elecciones (en función de lógicas integrativas complejas como la del mercado). La capacidad de elegir supone dos motivos fundamentales; primero, que los seres humanos tienen

¹¹⁵ Darwin había publicado en 1859 su obra *El Origen de las Especies*, haciendo de la selección natural, el principio de transformación de las especies. Algunos años más tarde, rindiendo homenaje a Darwin, Spencer forjará en sus *Principio de Biología* (1864) la famosa expresión ‘supervivencia de los más aptos’ que a su vez Darwin retomará en la quinta edición de *El origen de las especies*, presentándola como equivalente a la de la selección natural (...) nótese que para Spencer, la teoría Darwiniana parecía corroborar la teoría del *laissez – faire* (...) una problemática de la competición prevalecía entonces sobre la reproducción, dando así nacimiento a lo que se llamó de forma muy impropia ‘darwinismo social’ (Laval, 2013, p. 45).

dignidad, pues son fines en sí mismos son capaces de elegir sus propios objetivos y fines; segundo, dado que están ineludiblemente enfrentados a valores incompatibles e igualmente enfrentados a valores incompatibles e igualmente fundamentales no pueden evitar hacer elecciones. El neoliberalismo, como se profundizará en el capítulo 4 de esta investigación- se queda con una sola de las dos versiones, la económica y restrictiva de la libertad de elección.

Leído en clave de la educación superior, en la formación adaptativa, la función social de la universidad precede a la forma (formación adaptativa moral), en tanto esta última surge directamente asociada con la satisfacción de una determinada necesidad socio-económica y política, los individuos eran formados para cumplir una única función social desde el ejercicio de su profesión; mientras que en la formación ex –aptativa, el acento se dará en la formación profesional comprendida como un proceso de re-adaptación individual y social a través de la universidad y otras instituciones desde una conexión sistémica con la sociedad y la lógica de mercado propia de la racionalidad neoliberal. Como lo señala Contreras Nátera (2015),

El mercado es el único orden capaz de integrar eficazmente, en un orden único, un elevado número de actividades basadas en la disponibilidad de una serie de conocimientos dispersos (...) bajo esta concepción, la sociedad estaría constituida por órdenes autopoiéticos conformados por normas consuetudinarias, producto de la darwiniana y neo-darwiniana selección evolutiva. Los cambios sociales son aproximaciones a la verdadera naturaleza o interferencia y desviaciones; siempre se refieren a un mismo y exclusivo principio de ordenamiento. Es decir, podríamos perfeccionar los mecanismos de mercado o distorsionarlos, pero no podríamos modificar las leyes de mercado. Conociendo estas regularidades, la realidad social sería calculable, es decir, controlable (...) los neoliberales parten de la noción de un orden natural espontáneo, suponiendo así un orden auto-regulado, en tal sentido, lo que se representa como un orden natural de mercado es sustraído de su decurso histórico para naturalizar y deificar la sociedad liberal-capitalista (p. 18).

Lo sistémico naturaliza el cambio que las políticas neoliberales generaron con relación a la formación ex –aptativa en un doble sentido; de un lado, las notables modificaciones de las fuerzas productivas¹¹⁶ están relacionadas con el avance de la ciencia y la tecnología (y

¹¹⁶ Existen componentes objetivos y subjetivos de las fuerzas productivas. Las primeras incluyen a todos los elementos de índole material no humanos que interviene en la producción, entre los que habría que resaltar que

del conocimiento en general), en razón de lo cual tienen un doble carácter subjetivo y objetivo: el conocimiento propiamente dicho y los productos materiales que este origina (Vega Cantor; 2015; p. 37), dinámicas que afectan de manera directa los procesos de formación en la educación superior, a partir de las décadas de los años 80's en Colombia.

De otro lado, las políticas neoliberales conllevaron el abandono de la idea de la educación como bien común y bien público dando pre-eminencia a la noción de mercancía educativa, que, como toda mercancía, posee valor de uso y valor de cambio. En la formación ex –aptativa, la función de su valor de uso de las dinámicas de formación educativas estarán dadas de acuerdo con la utilidad que tienen los productos ofrecidos para satisfacer las necesidades de los consumidores, y su valor de cambio, dependerá del costo de producción de esa mercancía específica más la ganancia respectiva (Vega, 2015, p. 34). Estos procesos serán evidentes en la educación superior en Colombia a través de tres asuntos:

a) *la diversificación de las modalidades formativas en función de la demanda.* A partir del Decreto 080 de 1980, con los procesos de formación multifuncional se propenderá de manera progresiva hasta nuestros días en colocar el valor de uso de lo educativo y los procesos de formación en función de la utilidad de los productos y el valor de cambio en función de la ganancia respectiva; buscando superar la especialización de la ciencia a través de visión integrativa e interdisciplinar de la producción de conocimiento introducida por la teoría de sistemas y el pensamiento complejo en la educación.

b) *la emergencia del sistema de educación superior colombiano en 1980.* Según Brunner (1990) los sistemas de educación superior contemporáneos a nivel latinoamericano emergen entre 1950 y 1975, con un alto grado de diferenciación que a través de establecimientos muy diversos entre sí –de carácter universitario y no universitario- ofrecen servicios masivos de enseñanza superior y, a través de algunas de sus unidades, desarrollan además funciones de producción de conocimiento mediante la investigación y el estudio

algunos son de tipo natural en sentido estricto y otros son resultado de procesos históricos y las fuerzas productivas subjetivas en las que se encuentran las cualidades de los trabajadores (Vega Cantor, 2015, p. 36-37).

erudito. En Colombia aparece con el decreto 080 y la diversificación y emergencia del sistema de educación superior se relacionan estrechamente con las prácticas de tecnología educativa y de educación abierta y a distancia a través de la teoría de los sistemas y pensamiento sistémico tecnológico como se analizará en este capítulo.

c) la planificación general económica a nivel de la educación y, de manera particular, en el sistema universitario colombiano, que produjo un reordenamiento institucional y la definición de las directrices de desarrollo internacional, regional y nacional generados hacia la segunda mitad del siglo XX a través de la planificación como “aplicación del método científico al tratamiento de los fenómenos naturales y sociales, siendo su finalidad aumentar el campo de la previsión humana e intervenir en el proceso de desarrollo social, acelerándolo o modificándolo” (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 91). La planificación en tanto práctica distintiva de los esfuerzos por optimizar los procesos de producción e industrialización introdujo en el el escenario social una serie de conceptos y nociones referidos a la producción, la eficacia, el rendimiento, la rentabilidad, la efectividad, la racionalización

con la introducción de la planificación en el ámbito educativo, se propendió por el mejor aprovechamiento del conjunto de recursos disponibles por cada nación reorientándolos, readecuándolos y apoyándolos con ayuda internacional e implicó la utilización y aplicación de ciertas normas, principios metodológicos y procedimientos técnicos (...) se buscó con esto, el rendimiento individual en cualquier clase de trabajo o actividad, con lo cual la educación adquirió unos objetivos claramente económicos y se dio comienzo a los procesos de transferencia de formas y modelos de ciencia y conocimientos desarrollados especialmente en Estados Unidos (pp. 92-93).

La planificación como se verá en las prácticas de modulación de la adaptación continua, jugó un papel central en las prácticas de formación del sujeto centrados en el aprendizaje y en la auto-formación permanente. Este discurso entrará en la universidad colombiana mediante la reforma y re-organización de la universidad en la década del 80, acogiendo varios aspectos de lo propuesto por el Plan Atcon en 1966.

Ahora bien tanto el pensamiento sistémico como la teoría de sistemas, funcionaron en la complejización de las prácticas de formación como en generar otros mecanismos de articulación administrativa a nivel universitario (Intra- universitarios: planificación y

planeación estratégica; inter-universitarios: articulación con otras nuevas instituciones de enseñanza superior como instituciones y colegios mayores: emergencia del Sistema de Educación Superior con el decreto 080 de 1980). El siguiente cuadro muestra sintéticamente algunas de las relaciones anteriormente expuestas y que se desarrollarán a lo largo del capítulo.

**Cuadro 8. Formación adaptativa (funcional) y ex –aptativa (multifuncional):
Entre el darwinismo y el neo-darwinismo social**

	Función (social)	Forma (Formación adaptativa)	Análisis
De la función a la forma: La formación adaptativa y la uni-funcionalidad	<p>La formación adaptativa es aquella que prepara al individuo, para el cumplimiento de una sola función. En la biología se entiende lo adaptativo como un tipo de formación desde el “curso de la evolución de una especie, para cumplir una sola particular función”.</p> <p>Para el caso de la educación superior antes de los 70’s se ubica la función social de la universidad como dominante y, de manera simultánea, el individuo formado en el marco de una única función social.</p>	<p>La formación en el siglo XX y las reformas universitarias durante la primera mitad de siglo XX, respondían a la satisfacción de las necesidades estatales.</p> <p>Se hacía énfasis en la formación por disciplinas y en especialidades de la ciencia. La tendencia a la formación unifuncional se relacionaba con la especialidad de la profesión.</p> <p>Acoge los presupuestos de la modernización que lleva implícita una mirada evolutiva (darwinista).</p> <p>Formación pasiva (pedagogía católica y pedagogía activa línea higienicista conservadora) y formación activa (pedagogía moderna) a través de las prácticas de extensión social que formaban al individuo de manera escindida.</p>	<p>La función social produce la forma de la educación particular; en la primera mitad de siglo XX entre la formación pasiva y la activa.</p> <p>La formación profesional era un proceso de adaptación individual y social a través de la universidad y otras instituciones pero desde una mirada no sistémica con el modelo económico y cultural.</p> <p>Los procesos de aprendizaje eran enfocados hacia la univocidad de la función.</p> <p>La función social posiciona la educación, en tanto derecho y bien público. Esta función se simbiotiza con la de servicio a partir de la Constitución de 1991.</p>
De la forma a la función: La formación ex –aptativa y la multifuncionalidad	<p>Se entiende por formación ex –aptativa un tipo de formación que prepara al individuo para el cumplimiento de múltiples funciones. Esta función se plantea en biología hacia la década de los 70’s habiendo advertido que generalmente todo órgano es capaz de cumplir funciones múltiples, en la intrínseca redundancia multifuncional de los organismos vivientes y en, particular, de la especie humana. Se trata de una función sistémica del individuo.</p> <p>La formación en el siglo XX y las reformas universitarias durante la segunda mitad de siglo XX, responden a la satisfacción de las necesidades del</p>	<p>La formación re-adaptativa sistémica responde (Illuminati y masificante) a las necesidades del mercado y de la demanda educativa. Lo ex –aptativo como un tipo de formación integral sistémica, que involucra re-adaptaciones continuas y el desarrollo de la capacidad para elegir entre múltiples elecciones (en función de lógicas complejas como la del mercado). La educación integral o integrativa combina las dimensiones pasiva y activa de formación, busca superar la tendencia de especialización con la llegada de la teoría general de sistemas a la educación.</p> <p>Se hace énfasis en la formación interdisciplinaria. La teoría general de sistemas y el pensamiento complejo introducen la mirada integrativa.</p>	<p>La función sistémica produce la forma de la educación durante la segunda mitad de siglo XX.</p> <p>La formación profesional es un proceso de re-adaptación individual y social a través de la universidad y otras instituciones desde una conexión sistémica con lo social y la lógica de mercado propia del neoliberalismo.</p> <p>Los procesos de aprendizaje se asumen desde una lógica multifuncional y multidimensional.</p> <p>Se exacerbaban en los procesos de formación rasgos como creatividad, competitividad, egoísmo e individualidad. Se determina la conducta, los intereses y los deseos del individuo en versión neoliberal (Contreras Nátera, 2015, p. 19).</p> <p>La función sistémica posiciona la educación como mercancía, pues ubica la discusión entre valor de</p>

	mercado, con variantes, entre híbrido estado-mercado y contemporáneamente, con la hegemonía del mercado. Se requiere una reconversión de la funcionalidad de manera imprevisible, original y contingente.	Acoge los presupuestos del neoliberalismo que lleva implícita una mirada evolutiva en clave de mercado (neo-darwinismo). Educación a lo largo de toda la vida involucra un tipo de formación no solo adaptativa sino re – adaptativa (adaptación continua), formación interdisciplinar y continua (multifuncional).	cambio y valor de uso; la coloca en relación con la noción de servicio y naturaliza el enunciado “esclavitud por deudas o endeudamiento” para acceder a la educación superior. Entre las décadas de los años 80’s y 90’s en el marco de esta función sistémica se da la introyección de la noción de servicio en el campo educativo de la educación superior colombiana, generando un híbrido entre servicio y derecho.
--	---	--	--

2.2.1 La formación ex –aptativa: pedagogía multidimensional, sistémica multifuncional y neurobiología del aprendizaje continuo

Según Pinto Minerva y Fabrioni (2006) entre las décadas de los años 70 y 80’s cambia la manera de comprensión de los procesos formativos y pedagógicos asociados a una crisis de la sociedad capitalista. Corredor (1992) sostiene que la crisis vivida a comienzos de los años ochenta no fue particular de Colombia, la mayoría de países de América Latina, estuvieron afectados por altos niveles de endeudamiento externo, por continuos procesos de desindustrialización, el crecimiento del desempleo, el aumento de las actividades informales y el crecimiento de la población en condiciones de pobreza.

“Las teorías del desarrollo imperantes desde la postguerra y vigentes hasta bien entrados los años 70’s, identificaron crecimiento con desarrollo y progreso, entendidos como procesos unilineales e irreversibles. La clave de este tránsito se ubicó desde entonces de la mano con procesos de industrialización, la ampliación del mercado, la monetización de la economía, la mayor diferenciación de las relaciones de trabajo, la mayor división del mismo, una mayor integración al mercado mundial que presentó una de sus crisis más fuertes finalizando esta década” (Corredor, 1992, p. 16).

La complejidad de la crisis en Colombia, es particular no solo por la escalada de violencia desatada desde los primeros años del decenio de los ochenta, sino como una expresión de la extrema tensión resultante entre un proyecto de modernización económica ajeno a un proyecto de modernidad. “La razón central que explica el curso seguido es que el Modelo Liberal de Desarrollo ha sido el contexto que ha permitido el avance de la modernización económica y la contención de la modernidad” (Corredor, 1992, p. 20).

En el marco de ésta crisis del modelo¹¹⁷ (que se ampliará en el capítulo 4) y la necesidad de la flexibilización formativa, debido en parte a la informalización de los mercados de trabajo, se da el tránsito entre una pedagogía neo-positivista a una con énfasis en modelos pedagógicos subjetivistas (integración subjetivo - objetivo), lo cual se observa en el problematizamiento (pedagogía en situación) y la mezcla con discursos de la complejidad; “en efecto, es en torno de estos años cruciales cuando se hacen evidentes las contradicciones de los modelos económicos y sociales pero, sobre todo, culturales y educativos, los cuales conllevan una radical redefinición del sistema formativo completo” (p. 15).

En efecto, luego de la segunda mitad de siglo XX, la pedagogía se afianza en la influencia del neopositivismo, especialmente en Italia (este proceso ya había sido iniciado por Dewey en el acercamiento de la pedagogía a la ciencia en Norteamérica); lo que surge con fuerza en el debate filosófico de estos años setenta es que –en el cruce de las dos nociones de crisis (crisis de la sociedad capitalista pero, aún más, crisis del sujeto¹¹⁸) y de la racionalidad- se va delineando la urgencia de dar espacio a una idea de razón que sepa construirse y proponerse a partir, precisamente, de la crisis.

A diferencia de la formación adaptativa moral de la primera mitad de siglo con relación a los procesos adaptativos asociados a teorías evolucionistas, entre las décadas de los años 70's y 80's, los factores que determinan la evolución son, reconocidos como plurales. En efecto, es ésta época no solo la evolución procede por saltos evolutivos sino sucede que dichos saltos evolutivos, más que estar destinados a una *optimización adaptativa*, están en gran parte ligados a fenómenos no interpretables a la luz de la noción clásica de adaptación. A ésta noción se suma así la de ex –aptación, la cual de acuerdo con Pinto Minerva y Fabrioni (2006), se debe a los paleontólogos Stephen J Goud y Elisabeth Vrba.

¹¹⁷ Como consecuencia del agotamiento del paradigma del desarrollo en su versión dominante (CEPAL) surgieron dos fenómenos que agravaron rápidamente la situación y la convirtieron para los inicios de los 80's, en una crisis: a) la baja capacidad de ahorro para la formación interna de capital en los países de América Latina debida a numerosos factores, cuestión está última que intentaron subsanar los gobiernos a través del endeudamiento externo; b) el aumento del desempleo y del deterioro e informalización de los mercados de trabajo (Contreras Nátera, 2015, p. 168).

¹¹⁸ La centralidad de la persona durante la segunda mitad del siglo XX, es afirmada explícitamente, aun desde ángulos diversos: ya en un plano ontológico y metafísico, ya en un plano puramente relacional e intersubjetivo, ya en un plano histórico-concreto de la realidad fenoménica (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 30).

La tradición evolucionista, como ya se mencionó, había concebido que cada rasgo del organismo (físico, de comportamiento, bioquímico, etc), se delineaba en el curso de la evolución de una especie, para cumplir un sola particular función. *Forma y función* aparecen ligadas por una correspondencia biunívoca por la cual la función precede a la forma, en tanto esta última surge directamente con el fin de satisfacer una determinada necesidad, así pues, habiendo advertido que generalmente todo órgano es capaz de cumplir funciones múltiples, estos paleontólogos individuaron la pieza clave de los cambios evolutivos en la intrínseca *redundancia multifuncional* de los organismos vivientes y en, particular, de la especie humana (p. 124).

De acuerdo con la disciplina biológica la ex –aptación, se verifica cada vez que un órgano, surgido para responder a las necesidades funcionales de una determinada situación ambiental, es posteriormente re-adaptado para cumplir funciones nuevas y, a menudo, cruciales para la “evolución de la especie”. En este caso es la forma que precede a la función, en el sentido, de que un rasgo ya presente en los organismos de una especie (en la que cumple una particular función) es llamado a ‘reconvertir’ su funcionalidad de manera imprevisible, original y *contingente* (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 124).

Así las dos funciones, tanto la de reconversión frente a lo imprevisible y lo contingente son propias del cambio y las crisis propuestas por el modelo neoliberal y tanto la psicología como la neurobiología contribuyeron a la formación de las capacidades que el individuo necesitaba desarrollar para generar las nuevas prácticas de ex –aptación o re -adaptación continua y de manera particular, el proceso de saber elegir como condición de supervivencia.

Se trata de conocer el mundo a la luz de una *racionalidad liberada del miedo a lo imprevisible* y a lo singular, al azar al desequilibrio. Se trata de ver el caos y el error como características irreducibles e irrenunciables de todos los sistemas que viven, aprenden y se desenvuelven. El caos y el error se vuelven, en esta acepción, verdaderos y propios elementos de novedad, pueden descomponer lo real sugiriendo nuevas articulaciones y proyecciones (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 144, cursivas añadidas).

El hecho accidental puede transformarse en una innovación y el error, en éxito, al igual que una toma de elecciones sin miedo, se constituye en el elemento para enfrentar el azar y

el desequilibrio. Las prácticas de formación de los individuos se orientan con la lógica del neo-darwinismo social adaptativo en el marco de la lógica de la demanda en la educación superior, en términos de reconversión y contingencia. Se requirió entre las décadas de los años 70's y 80's una simbiosis entre las prácticas formativas propuestas por la pedagogía en diálogo con las neurociencias y la psicología,

por una parte, las neurociencias profundizaron el análisis del funcionamiento del cerebro por medio de la investigación experimental de su estructura física. En ese sentido, los progresos de los estudios biomédicos sobre el cerebro brindan mapas cada vez más detallados de las estructuras celulares de éste y de las redes de relación física y funcional entre diversas neuronas (sinapsis); por la otra, la psicología profundizó el estudio de los procesos mentales por medio de la investigación experimental sobre el comportamiento del hombre. El desarrollo de la psicología cognitiva (también gracias a la integración ofrecida por la cibernética y por la inteligencia artificial) confirma tal estudio del pensamiento (p. 131).

Tanto la psicología como la neurobiología buscaron comprender y transformar las características de la cultura (empezando por el conocimiento mismo) como un hecho declaradamente biológico, ligado y consecuente al *aprendizaje* entendido como estrategia de supervivencia biológica. Esta reconversión de la funcionalidad del aprendizaje en el campo educativo implicó la forma: mercado y la función aprendizaje continuo para la vida.

Las modificaciones en los procesos de aprendizaje garantizarían el giro en la posibilidad de optar por elecciones (de elegir las condiciones de supervivencia) bajo condiciones imprevisibles y contingentes propias de una lógica de mercado. Así, sobrevivir comportó un aprendizaje basado en el examen de las condiciones de lo existente, en la consideración de las posibilidades de elección entre alternativas múltiples y en la puesta en práctica de la elección. Cada *elección* y cada nuevo *aprendizaje* implicaron una acumulación de informaciones y de conocimientos que en tal sentido, llevan a un cambio de comportamiento y a generar autonomía (Pinto Minerva y Fabroni, 2006, p. 128). Sin embargo, como lo señala el sociólogo y antropólogo francés Morin (1996) en las elecciones, se tiene la impresión de haber decidido libremente, pero “cuan a menudo tenemos la impresión de ser libres sin ser libres” (p. 97).

En efecto, el asunto de las elecciones desde la psicología neoliberal no es neutro e involucra las relaciones entre deseo-ética-razón, a las cuales subyacen tres principios: el primero, es la separación entre el deseo y la razón; el segundo, afirma que los deseos son arbitrarios, y el tercero, sustenta que el conocimiento es adquirido mediante la combinación de sensaciones e ideas. Como explica Contreras Nátera (2015) el primer principio de la *sociología neoliberal* consiste en que al yo le subyacen la razón y el deseo, que son distintos, pues el deseo es la parte motora activa y primordial de yo, y la razón por sí sola no quiere nada, pero el deseo, sin la ayuda de la razón, no puede tampoco visualizar nada. El segundo principio de la *psicología neoliberal* es una extensión del primero. Los deseos son arbitrarios desde la perspectiva del entendimiento, siendo ése el principio del deseo arbitrario. El tercero es el principio de análisis; este reconoce que las sensaciones son diferentes de los hechos y las ideas, diferentes de las sensaciones son diferentes de los hechos y las ideas, diferentes de las sensaciones; pero insiste en que todas la mente (razón) mediante las cuales adquirimos conocimientos están dentro de dos categorías¹¹⁹. Así pues, las elecciones de los individuos para su vida, tienen para la racionalidad neoliberal un “marco ético” que relaciona su deseo y su razón desde una base psicológica.

Desde una perspectiva biológica Pinto Minerva y Fabrioni (2016) afirman que la vida para vivir, necesita “aprender a vivir”. Así el proceso de metabolismo le impone a los individuos formas particulares y específicas de “comprensión” de la realidad y de reconocimiento de lo que es más útil y económico para su conservación; se trata de la activación, por parte de todos los organismos vivientes, de fundamentales y específicas formas de aprendizaje, de la activación de estrategias de conocimiento, reconocimiento y elección de las condiciones de supervivencia, motivadas por la conservación de la vida. La necesidad de economización del tiempo y de la vida que implica una educación a lo largo de toda la vida requiere necesariamente una modificación de los procesos de aprendizaje y se

¹¹⁹ Primeramente existe hecho de que sensaciones separadas e ideas se asocian en ideas generales y complejas. En segundo lugar, esta fragmentación de ideas complejas se yuxtapone en los varios elementos individuales que las constituyen. Lo primero es la combinación y agregación. Así pues el asunto de la elección involucra el “marco ético” del neoliberalismo desde su visión del individuo y el mercado.

relaciona con una mirada evolucionista pero multifactorial de las estrategias de “supervivencia de los mejores” vía conservación de la vida.

La educación a lo largo de toda la vida, que implica aprendizajes sucesivos lleva a los agentes a revisar sus proyectos para hacerlos compatibles entre sí. Es de esta manera como se ajustan progresivamente los planes del consumo y los planes de producción; desde esta óptica el mercado no es solamente un lugar anónimo e incorporal donde se intercambian bienes y servicios materiales y simbólicos, sino también un circuito por donde se difunden, se intercambian y se ajustan informaciones, expectativas y conocimientos parciales y dispersos (Contreras Nátera, 2015, p. 35). “El mercado es un mecanismo que se caracteriza no solo por conducir hacia una gran acumulación siempre creciente de bienes materiales, sino también por impulsar hacia una producción y acumulación de conocimientos superiores a todo lo que podría lograrse en el marco de otras instituciones sociales” (p. 36).

La prácticas del aprendizaje continuo y la multidimensionalidad educativa, son reconceptualizadas por el pensamiento ecológico y el pensamiento complejo desde el cuestionamiento que plantearon a la formación escindida del individuo que caracterizó la educación universitaria durante la primera mitad de siglo en nuestro país a través de la formación activa (pedagogía moderna línea socio-cultural) y la formación pasiva (pedagogía católica y pedagogía moderna línea higienicista - psicologicista). El pensamiento complejo permitiría fundir las dos dimensiones formativas (activa y pasiva) ya que rompe la relación biunívoca teoría-praxis (espiritual-práctica) y se dirige hacia dimensiones múltiples de formación experiencial subjetiva (existenciales y sociales) desde el deseo, la autonomía y la posibilidad de auto-realización de los sujetos.

En efecto, el pensamiento complejo, aportó elementos para el análisis de la realidad desde una comprensión multidimensional. Morin (1996) señala como en general “se cree” que las categorías creadas por las universidades son realidades y se olvida que en lo económico por ejemplo, están las necesidades y los deseos humanos y que detrás del dinero, hay todo un mundo de pasiones, pues está la psicología humana; así “la dimensión económica contiene a las otras dimensiones y no hay realidad que podamos comprender de manera unidimensional, dado que toda visión parcial es pobre. Es necesario que sea religada a otras

dimensiones; de allí la creencia de que podemos identificar la complejidad con la completud” (p. 100).

Por su parte, el pensamiento ecológico, colocó en crisis el modelo clásico formativo que separaba naturaleza-cultura y cuerpo-mente, lo cual tendría como consecuencia la plena reconsideración de las relaciones que ligan al hombre (su ciencia, su tecnología, su economía, su política y su ética) y al mundo en el que vive, creando así la necesidad de una visión integrada del sujeto.

2.2.2 La formación ex –aptativa y los modos de adaptación en la Educación Superior

Al comienzo de este capítulo se señalaron tres modos de apropiación de la formación adaptativa durante el siglo XX, a saber: 1) adaptación por evolución orgánica y moral del individuo: “la supervivencia de los más aptos”; 2) adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos y 3) adaptación por imitación-habituación a modelos y generación de hábitos activos ¿Qué sucede con estos tres modos de apropiación de lo adaptativo durante la formación que se denomina ex –aptativa en la educación superior en Colombia?

Los tres modos de adaptación formativa son identificables luego de las décadas de los años 70’s y 80’s, la diferencia es que las prácticas de formación ex –aptativa requirieron el énfasis en lo multi-funcional y multi-dimensional, es decir, en el desarrollo de nuevas y determinadas características en los sujetos entre otras, la creatividad, la flexibilidad, la capacidad de integrar el conocimiento cambiante y fluctuante a través de los desarrollos tecnológicos y para el caso de la educación superior, mediante la creación de la modalidad formativa semi-presencial con ayuda de las tecnologías con la educación abierta y a distancia.

Se precisó que los individuos naturalizarán la capacidad de elección dentro del plan de estudios, con las nuevas opciones de formación continua que se iban posicionando en la

universidad y por medio de las nuevas variantes metodológicas¹²⁰ e interdisciplinariedad en la producción del conocimiento. Este tipo de formación requirió individuos adaptables a los cambios al interior de la universidad a la vez que potenció el que fuesen “funcionales” a las lógicas de manejo del riesgo y de la incertidumbre propias de una mirada sistémica de la realidad y del “deslizamiento” de una sociedad basada en la seguridad y las garantías laborales hacia una sociedad de la precarización, el riesgo y la incertidumbre, apoyada en la disponibilidad mercantil y en la compensación de los derechos de propiedad con los derechos sociales “los nuevos tipos de producción se caracterizan por la desindustrialización, la reprimarización, la tecnologización y la deslocalización productiva” (Contreras Nátera, 2015, p. 25). Morin, quien había desarrollado investigaciones sobre la transdisciplinariedad entre las décadas de los años 60 y 70’s, nutriéndose de la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información, afirma que la complejidad permite asociar la acción con la apuesta, dado que en ésta última, está la conciencia del riesgo y de la incertidumbre, en sus palabras,

Toda estrategia en cualquier dominio que sea, tiene conciencia de la apuesta, y el pensamiento moderno ha comprendido que nuestras creencias más fundamentales son objeto de una apuesta (...) la acción es estrategia. La palabra estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia no se limita a luchar contra el azar, trata también de utilizarlo. El dominio de la acción es muy aleatorio, muy incierto (1996, p. 113).

Así prácticas propias de una formación ex –aptativa como el desarrollo de la capacidad de elección individual, la creatividad, la flexibilidad y la competitividad co-adyuvaron a la determinación de la conducta, los intereses y los deseos del individuo en versión neoliberal (Contreras Nátera, 2015, p. 19) y facilitaron la hegemonía de su racionalidad economicista, cuyas primeras prácticas se empiezan a posicionarse a través de lo que en esta investigación

¹²⁰ La vía metodológica conduce hacia horizontes de superación (de integración dialéctica) de las perspectivas unilaterales caras a las pedagogías del siglo apenas concluido: tendientes a inclinarse y a declinarse sea en sentido subjetivista (donde se enfatizan los planos del yo, de lo existencial, de lo individual), sea en sentido objetivista (donde se enfatizan los planos del mundo, de la cultura, de lo social). Sobre esta discutible polarización, desde los alfabetos a menudo divergentes y contrapuestos, históricamente se ‘agregaron’ (y emparentaron entre sí) los modelos pedagógicos subjetivistas (existencialistas, neo-espiritualistas, fenomenológicos) y objetivistas (pragmáticos, marxistas, estructuralistas) (Pinto Minerva y Fabroni, 2006, p. 36-37).

se denominan prácticas de *neoliberalización educativa y económica* entre las décadas de los años 70's y 80's.

Las políticas neoliberales modifican radicalmente el modo de ejercicio del poder gubernamental, así como las referencias doctrinales en el contexto de un cambio en las reglas de funcionamiento del capitalismo que instauran una nueva lógica normativa capaz de integrar y de reorientar de forma duradera políticas y *comportamientos en una nueva dirección* (Laval, 2013, p. 190, cursivas añadidas); de allí que la neoliberal sea también y, quizás ante todo, un tipo de racionalidad subjetivante o moduladora de comportamientos y conductas individuales y sociales.

El desarrollo de la capacidad de elección individual, la flexibilidad y la competitividad se observarían como nuevas prácticas dentro de las universidades a través de sus reglamentos estudiantiles, los cuales contenían las normas reguladoras de la conducta de la comunidad universitaria; por ejemplo, el reglamento estudiantil de la UNAL hacia 1976, asociaba la libertad de estudiar y aprender, como derecho reconocido por la universidad con “el ejercicio responsable para elegir la profesión, acceder a todas las fuentes de información, seleccionar contenido, elegir nuevas formas de aprendizaje y nuevas tecnologías educativas, investigar con método y espíritu científico los fenómenos de la naturaleza y la sociedad (...) participar en procesos de educación permanente en beneficio de toda la comunidad colombiana y hacer que este compromiso social sea expresión de una sólida ética profesional y de una nueva y mejor voluntad de servicio” (Acuerdo Consejo Superior N° 30 julio 6 de 1976. Reglamento estudiantil UNAL Sede Bogotá).

Los modos de formación adaptativa en la educación superior en Colombia, continúan a través de la formación que aquí se nomina como ex –aptativa, es decir, de re –adaptación continua entendida como la nueva forma de la adaptación evolutiva de los individuos a la visión sistémica de sociedad; el primer modo, *la adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos*, se centrará en las nuevas prácticas que conllevaron el

uso de metodologías del aprendizaje individual, los métodos andragógicos¹²¹ y los métodos de formación personalizada con la creación del Sistema de Educación Superior.

La idea de la adaptación a la vida en función del interés, desde la racionalidad neoliberal buscó permitir coordinación, coherencia y eficacia en las decisiones, acciones y elecciones individuales. El mercado es esencialmente un mecanismo de coordinación de los intereses individuales que, por vía del mecanismo de los precios, lleva a un resultado que beneficia a todos aun cuando esto no haya estado en la intención de ninguno (Contreras Nátera, 2015, p. 36). Esa determinación de la adaptación vía los intereses y satisfacción de los deseos del individuo en su versión neoliberal, es una forma de control indirecto de quien luego disfrutará de los medios de producción, “el poder de decidir prioritariamente la conducta de alguien durante el poder de decidir prioritariamente la conducta de alguien durante el período de tiempo contractual y durante su periodo de ocio. En definitiva, el poder de apropiarse de sus capacidades para influir en el curso general de su existencia individual” (p. 47).

El primer modo, *la adaptación a través de la creación de hábitos por imitación y generación de hábitos activos*, se posiciona en la educación superior entre las décadas de los años 70's y 80's a través de la habituación de los sujetos al uso de la tecnología, proceso sustentado teóricamente por la mirada sistémica y la cibernética. Las prácticas de re-adaptación constante requerían creatividad, desarrollo de originalidad en la producción y transmisión del conocimiento, como se ha mencionado, pero precisaron a la vez, interconexión en el mismo; por ello, para el caso de la educación superior, dos de las prácticas que caracterizarían este segundo modo de formación serán: la emergencia de la interdisciplinariedad centrada en el aprendizaje y la aparición de los currículos integrados en

¹²¹ Apoyados en el constructivismo, los métodos andragógicos herencia de la educación permanente o de adultos, por fuera de la universidad, entienden que el aprendizaje se traduce en desarrollo de habilidades y destrezas y en cambios de conductas y crean una dinámica de dar y recibir en la cual se viven procesos como experimentar, compartir, interpretar, generalizar y aplicar; se basa en la participación y los intereses de los participantes, en el “aquí y ahora”; se busca crear con el uso de estos métodos un aprendizaje vivencial, activo, participativo y práctico.

la educación superior¹²². Fue necesario garantizar la posibilidad de proceder a una efectiva integración disciplinaria en el estudio de la mente y de la realidad social, ahora complejizada con el cambio de paradigma económico, proceso al cual contribuiría en buena medida la irrupción de la complejidad como novedad epistemológica y la utilización de las aplicaciones informáticas de tipo simulativo como novedad metodológica (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 132).

La gestión de impartir instrucción a estudiantes sumisos y receptivos, era menos aventurada y perturbadora que implementar los sistemas de *educación personalizada y los currículos integrados e interdisciplinarios*. Acostumbradas las instituciones de educación superior en Colombia a ver salir periódicamente los grupos de egresados, no entendían porque tenerse que afanar con obligaciones adicionales como mantenerlos al día en nuevos conocimientos y capacitaciones para el adecuado servicio a la sociedad (Borrero, 1982, p. 116).

El otro modo de adaptación, fundamentado en *los procesos formativos centrados en la evolución biológica y psicológica del individuo o “la supervivencia de los más aptos”*, durante la formación ex –aptativa se asoció con el aprendizaje continuo a través de la educación permanente y las nuevas modalidades mediadas por la tecnología con la educación abierta y a distancia. Las nuevas formas de adaptación neo y pos-darwinianas se nutrieron con los discursos de la cibernética como ciencia de la auto-organización y de la auto-regulación y las nuevas prácticas formativas asociadas a lo multimedial; prácticas y discursos que en su conjunto requirieron abrir la discusión de la relación entre individuo, naturaleza, ciencia y técnica. La filosofía neoliberal tuvo claro el funcionamiento de estas formas de adaptación darwinianas y post-darwinianas, de allí su intencionalidad como lo expone Laval (2013) de romper la dualidad de la alternativa propuesta por el neoliberalismo: “libertad, desigualdad, supervivencia de los más aptos; no libertad, igualdad, supervivencia de los más ineptos. La primera vía conduce a la sociedad hacia adelante y favorece a todos sus mejores miembros. La segunda vía lleva a la sociedad hacia atrás” (p. 48). La supervivencia de los más aptos dependerá, entre otras condiciones, de la capacidad de auto-organización de los individuos en la sociedad, en torno a la lógica empresa-mercado.

¹²² Cuyas prácticas se mostrarán en el tercer elemento de este aparte que muestra la relación entre *pensamiento complejo, interdisciplinarietà y tecnología*.

La economía de mercado debe cumplir dos requisitos esenciales para funcionar bien: la mayor igualdad de oportunidades posibles y la mayor capacidad de adaptación posible del hombre y bienes a las variadas circunstancias que impone la competencia. El Estado debe por su parte asegurar mediante leyes apropiadas, el mejor funcionamiento de la economía del mercado estableciendo la competencia más perfecta posible y así adaptar el orden social a las nuevas condiciones de la economía (Contreras Nátera, 2015, p. 37).

La cibernética asociada a los modos de auto-organización del individuo, sería una de las ciencias junto a la del pensamiento complejo, que aportarían en la comprensión del organismo viviente como empresa que se auto-organiza y auto-produce, pero a la vez, se auto-organiza en torno a su propio mercado, de acuerdo con Morín “una empresa se auto-eco-organiza en torno a su mercado, donde el mercado, es un fenómeno a la vez ordenado, organizado y aleatorio. Aleatorio, porque no hay certidumbre absoluta sobre las oportunidades y posibilidades de vender los productos y los servicios, aunque haya posibilidades, probabilidades, plausibilidades, por ello el mercado es una mezcla de orden y desorden” (1996, p. 125).

A diferencia de los animales, el hombre viene al mundo carente de una dotación de instintos suficiente para garantizarle su supervivencia y para organizarle un orden de vida estable. Es respecto de esa radical insuficiencia biológica que la existencia humana fue configurándose, en la historia, en estrecha relación con el hacer técnico un hacer, esto es, orientado a manipular el mundo, para producir condiciones de existencia más favorables (en tal sentido el encuentro de naturaleza y técnica se despliega en tres planos de reflexión imprescindibles para el discurso pedagógico: El propio de la naturaleza humana, el de intersección naturaleza-ciencia y la consecuente expansión de la técnica (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 116).

La posibilidad que la especie humana realice su adaptación por medio de la construcción de instrumentos capaces de compensar sus constitutivos límites biológicos pasa por el hacer técnico, por ello, la cibernética como ciencia de la organización y del estudio comparado de los sistemas de control y comunicación en los seres vivientes y en las máquinas y la teoría de sistemas brindaron a los procesos de formación pedagógica flexibilidad, creatividad y multidimensionalidad abriendo nuevos territorios al aprendizaje. El tipo de formación ex – aptativa que se viene caracterizando coloca en evidencia lo inadecuado de un modelo estático de sistema cognitivo donde la permeabilidad de la inteligencia a los estímulos ambientales y

el peso que éstos últimos adquieren en el condicionamiento de su desarrollo concreto y, por consiguiente, en la determinación del sistema de la inteligencia adulta. Así las cosas, la cibernética le permite a la pedagogía el repensar la inteligencia humana: su apertura aprenditiva al mundo y su evolutividad constante.

A continuación se dará cuenta de tres elementos que caracterizan algunas prácticas en la educación superior de esta formación ex –aptativa o multifuncional: a) Modulación de la adaptación continua: el sujeto como centro del aprendizaje o de la autoformación; b) Auto-organización, auto-producción y sistemas abiertos: Educación permanente y educación abierta y a distancia y c) Diferenciación ética y formación ex –aptativa.

2.2.3 Prácticas de modulación de la adaptación continua: el sujeto como centro del aprendizaje o de la autoformación (auto-disciplinamiento y auto-aprendizaje)

El primer elemento de la formación ex –aptativa es la auto-formación o el aprendizaje continuo que tuvo como finalidad educar la voluntad de los sujetos para la obediencia social y especialmente, la obediencia a sí mismos a través de lo que Sloterdijk (2012) denomina auto-operatividad¹²³ moderna o auto-producción del individuo; la cual requirió naturalizar prácticas de auto-aprendizaje y auto-disciplinamiento como connaturales a los procesos de formación.

La ineficacia mostrada por este tipo de pedagogías en la formación de las conductas sociales e individuales de los sujetos, quedó en evidencia de acuerdo a los Informes Internacionales de la UNESCO sobre la educación superior, por los altos niveles de

¹²³ Sloterdijk refiere la auto-operatividad como un carácter de la existencia moderna que consiste en el libre cultivo de los momentos pasivos en la relación del individuo consigo mismo (2012, p. 479). En clave de la formación para la obediencia, se refiere a la búsqueda de una pasividad buscada voluntariamente que es fácilmente demostrable por la existencia de una retroacción de los factores de pasividad sobre la actividad propia (p. 480).

conflictividad universitaria, que tenían un carácter internacional como se refería en el Informe de 1970 donde se asociaba tal agitación (o simplemente el temor que despierta) con la generación de políticas educativas universitarias que asumen como ejes la auto-evaluación y la planificación, políticas donde la reforma ha adquirido el mayor impulso que jamás haya conocido el mundo universitario¹²⁴ (p. 18).

En nuestro país, estos niveles de agitación tendrían su punto culmen entre las décadas de los años 60 y 80's en el marco del estatuto de seguridad y de la entronización del Plan Atcon en la educación superior, cuyas recomendaciones se hicieron explícitas en la reforma universitaria del gobierno de Turbay Ayala, reforma que no sería comprensible, de acuerdo con Vasco (1978)¹²⁵, sin un análisis de los informes, planes y proyectos de reforma de la educación superior orientados por las recomendaciones (y de las presiones) de los organismos internacionales, en especial si se tiene en cuenta “la tradicional sumisión de nuestros dirigentes frente a las mismas”.

La naturaleza de esta agitación estudiantil, presentó caracteres sorprendentemente similares en todo el mundo, según lo refería la UNESCO, el amplio espectro de problemas en que se centró el descontento estudiantil abarcó problemas tan diversos como la Guerra de Vietnam, las cuotas de inscripción, los exámenes, los restaurantes, la política racial y los métodos de enseñanza. En este informe se cuestionaba ¿Cómo es posible considerar racionalmente asuntos como la planeación y la administración de las universidades, o los problemas de programas, métodos de enseñanza o políticas de investigación, cuando los estudiantes están en huelga, ocupan los locales o exigen cambios radicales de los valores y las metas de sus instituciones, así como del modo de alcanzarlas?

¹²⁴ El documento situaba que la presión estudiantil ha surgido en instituciones tan diferentes como la Haile Selassie I en Addis Abeba, la Escuela de Economía de Londres, la Universidad de Tokio y la Universidad de California en Berkeley y dicha agitación se da por igual en universidades de países desarrollados como en desarrollo, con la crisis económica que se asocia debido al crecimiento demográfico en los países y el incremento de las tasas de acceso a este nivel educativo (UNESCO, 1970, p. 19).

¹²⁵ Prólogo de Carlos Eduardo Vasco al libro *reforma universitaria 1960-1980. Hacia una educación discriminatoria y antidemocrática* de José Fernando Ocampo T. Serie Controversia N° 79. CINEP.

Al asunto de la conflictividad estudiantil se sumaron dos más: los diagnósticos sobre la ineficacia de las metodologías y métodos y la acelerada expansión de la demanda de estudiantes en la educación superior. El Informe Atcon señalaba en 1966 en su análisis sobre la universidad latinoamericana cómo las raíces sociales, económicas y políticas comunes a las instituciones de educación superior y las universidades eran casi idénticas en cuanto a estructura, métodos y objetivos con evidentes rasgos de tradicionalismo y arcaísmo, como deudas de las escuelas profesionales de América Latina siglos XVII y XVIII establecidas durante la época colonial y fundadas en su mayoría por jesuitas, escuelas de entrenamiento profesional, aisladas e independientes y orientadas principalmente hacia el derecho y la medicina. En su concepto, para superar esos rasgos de tradicionalismo era necesario una revisión de los métodos que permitieran procedimientos administrativos y de construcción de conocimiento más eficaces.

En América Latina el cambio “necesario” sería más complicado de acuerdo al balance de la UNESCO (1970) debido a la existencia en la región de muchas universidades antiguas y unas cuantas nuevas, de las cuales algunas tienen una población estudiantil sumamente numerosa, “que se enfrentan a las más grandes dificultades para cambiar su estructura tradicional y que presentan serias deficiencias tanto en lo administrativo como en la dotación de un cuadro adecuado de maestros a tiempo completo”. Es posible, que, señalaba el Informe, de todos los continentes, la América Latina sea aquel en que las universidades tengan que salvar los mayores obstáculos (por razones culturales, políticas y administrativas) para manejar la expansión en gran escala.

Producto de la expansión mundial en la demanda¹²⁶ de ingreso y el desarrollo de los nuevos medios de comunicación luego de la segunda guerra mundial, la educación superior requirió la revisión de los métodos y metodologías y de las teorías sobre el aprendizaje con

¹²⁶ La expansión de la educación superior ya no consiste solamente en incorporar más estudiantes a un sistema que se mantiene básicamente inmutable. Esa etapa se dejó atrás hace algunos años. En muchos países, el desarrollo de las universidades empezó a producir marcados cambios tanto en tipo como en volumen entre 1950 y 1960, aunque en un principio se les considerara como reformas marginales tendientes a absorber mayor número de estudiantes con la estructura existente. Empero, en el transcurso de la década que apenas toca a su término, se hizo evidente que el desarrollo es inevitable y sin fin (UNESCO, 1970, p. 14).

el fin de garantizar un aprendizaje efectivo, de manera especial, para los denominados “países en desarrollo”; revisión y actualización que permitiera atender a la nueva población universitaria sin afectar los procesos de calidad en la formación. Según este informe el concepto del Estado como protector de una comunidad de estudiantes difícilmente desaparece debido a sus muchos aspectos atractivos; pero “en esa forma simple y sencilla no puede sobrevivir en el mundo moderno”, así,

a medida que las universidades pasan a ser empresas públicas en gran escala, quedan menos aisladas (y menos protegidas) de su medio social. Hoy en día, incluso la institución más autónoma está sujeta a modos de control directo e indirecto que la vinculan a los procesos de transformación que afectan a la sociedad en general, a los cambios de actitud y de valores en la estructura social, los recursos económicos y la técnica (p. 16)

La dinámica de modificación de las prácticas académicas propias de una forma “clásica” de la universidad, se configuró como una tendencia desde finales de la década de los años 60’s con las investigaciones e informes auspiciados por la UNESCO y luego con el informe de Phillips Coombs sobre *Crisis Mundial de la Educación*, donde se presentó un método para establecer la noción de sistema en el campo educativo, como aquel en que cada parte actuante emite sus propias “señales” para advertir si la acción conjunta se realiza de forma satisfactoria o no. Coombs retomó conceptos de otros campos tales como la economía, la mecánica y la sociología (Borrero, 1982, pp. 107-108). En Colombia será el Decreto N° 088 de 1976, el que re-estructura el Sistema Educativo Nacional y el Decreto 080 de 1980 el cual estipula la creación del Sistema de Educación Superior, como aquel constituido por el conjunto de instituciones y de programas que, mediante una dirección y una acción eficientemente coordinada, procure el logro de los fines formativos de este nivel (art. 21).

En 1970 se realizaría la reunión de *Expertos en Métodos de Enseñanza y Aprendizaje en Instituciones Universitarias*, dentro del programa conjunto de investigación de esta organización y la Asociación Internacional de Universidades creado a fines de 1959, con el fin de colocar a tono sus funciones en el mundo moderno¹²⁷ y la “estabilidad como

¹²⁷ La reunión tuvo lugar en la Casa de la UNESCO, en París del 23 al 27 de septiembre de 1968, bajo la presidencia del profesor G. Mialaret, Director del Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Caen, y

característica dominante de la universidad moderna” (UNESCO, 1970, p. 15). Desde el punto de vista del que aprende, señala el informe, lo más importante no es la instrucción formal que recibe sino la clase de recursos para el aprendizaje a los que tienen acceso y la variedad de capacidades que adquiere para poder hacer buen uso de esos recursos en la consecución de sus fines.

Las consideraciones a partir de la necesaria modificación de los métodos y metodologías en la educación superior, propuestos por el documento de la UNESCO en mención, señalan exploraciones en Europa, EEUU y Canadá entre otros países, pero afirma una relación sustancial en el trabajo de los norteamericanos¹²⁸ en ese campo, “sin que eso implique juicios culturales, políticos o de valores”; sino que según el documento, es allí donde habían sido desarrollados más y con mayor diversidad conceptos sobre aprendizaje y métodos de investigación.

En esta misma vía iría el Informe Faure “*Aprender a ser: la educación del futuro*”, al vincular las necesidades del modelo económico con los procesos de formación de los individuos. En 1973 este Informe de la UNESCO hacía notar como una parte de la juventud “se revolvía contra los modelos pedagógicos y los tipos institucionales que se le imponen, sin que sea siempre fácil delimitar la parte exacta atribuible a este tema concreto en su malestar difuso y en sus explosiones de revuelta” (1973a, p. 25).

La democratización de la educación sólo es posible a condición de liberarse de los dogmas de la pedagogía tradicional, de instituir un diálogo libre y permanente en el acto educativo, de que éste engendre un proceso personal de toma de conciencia existencial y *orienta en todo momento al que aprende hacia la autodidaxia*, en una palabra, que el enseñado se transforme de objeto en sujeto. La educación es tanto más democrática cuanto más reviste el carácter de una ascensión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en vez de ser —con generosidad o con tacañería— una cosa dada o inculcada. La igualdad de la enseñanza pide

con el señor Norman MacKenzie, director del Centro de Educación Tecnológica de la Universidad de Sussex, como secretario y entre otros profesores participantes, P. Bourdieu, director de la Escuela Práctica de Altos Estudios (VI Sección) de París para la época.

¹²⁸ Los Estados Unidos de América han recorrido un largo camino en la dirección de la educación del pueblo en todos los niveles; su sistema educativo también es extraordinariamente variado, pues conjuga los sistemas público y privado y ofrece ejemplos de casi todas las teorías y prácticas educativas (UNESCO, 1970, p.31).

una pedagogía personalizada, basada en una investigación minuciosa de las aptitudes individuales (Informe Faure, 1973a, p. 139, cursivas añadidas).

Las condiciones de posibilidad de éste viraje estuvieron dadas en parte por la crisis generada a raíz de la introducción de la sistémica tecnológica en el campo educativo y también como una forma de generar auto-control de la conducta por parte del estudiante a través del énfasis en los métodos de estudio y las metodologías personalizadas debido a la tendencia general posicionada luego de la segunda mitad de siglo XX a nivel mundial de la necesidad de modernizar las técnicas de enseñanza en la reconstrucción de los contextos democráticos de las naciones creando métodos para la planificación de la educación mediante estudios realizados por maestros, planificadores y administradores (UNESCO, 1973b, p. 7-8).

Como se analizó no es novedad la tendencia pedagógica que ubica al estudiante en el centro de los procesos educativos en la universidad, la pedagogía activa y sus variantes, propendían por esta revolución copernicana durante la primera mitad de siglo XX a nivel universitario a través de la formación complementaria (activa –pasiva); la novedad a partir de la década de los años 80's será la emergencia de prácticas de auto-formación y auto-aprendizaje ligadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología (como se verá a continuación en el elemento en relación con la sistémica y la tecnología) en el país, como diagnosticaba Atcon (1967) es una creencia difundida que las empresas científicas constituyen un acto de la voluntad, o que pueden ser decretadas por el Congreso, pero una comunidad desprovista de disciplina, de metodología o de experiencia, sin las más elementales nociones de lo que es la medida como sistema de vida, no puede transformarse en una sociedad tecnológica (p. 93).

Además situaría también Atcon la importancia de que la universidad centrara sus prácticas formativos en el aprendizaje, al señalar en su informe: lo que hoy necesita la sociedad “son más personas mejor educadas; no más personas mal educadas, en contraste con los pocos bien educados del pasado” (p. 77). Frente al argumento de que los grandes grupos no pueden ser sometidos a los rigores de un proceso de aprendizaje disciplinado porque no tienen la misma capacidad de aprender que los pequeños grupos escogidos, el

informe previa diferenciación de los individuos en sobresalientes y “promedio”, asumía como ejes del aprendizaje la disciplina y una forma adecuada de estudiar para ambos, así,

los pocos, o los muy pocos, individuos realmente sobresalientes tendrán siempre una buena educación, no importa cuál sea la estructura social del sistema educativo. Se trata de un fenómeno biológico, no de una consecuencia educativa. Pero el estudiante promedio, ya sean pocos o en gran número, es tan capaz como en el pasado de recibir y absorber una educación superior sólida y útil, siempre, eso sí, que se le haga estudiar adecuadamente y con disciplina (1966, p.79).

Al destacar la importancia de la disciplina Atcon (1966) enfatiza cómo en el aprendizaje no hay sustituto alguno para el trabajo “duro”, no hay en su concepto sustituto en el aprendizaje para una rigurosa disciplina mental y moral “el animal humano tiene que ser acostumbrado a aceptar lo desagradable, a sufrir privaciones y tolerar la adversidad. Mientras que el proceso de aprendizaje no pueda imponer a los estudiantes una disciplina de esta naturaleza, tiene que ser y seguirá siendo deficiente” (p. 81). También destaca que el aprendizaje debe ser deseado por el individuo (p. 82). De allí la importancia del aprendizaje y la disciplina en clave del estudiante y su autonomía.

La auto-disciplina y la auto-regulación emergen entonces como condiciones para la construcción de la autonomía en el proceso de adquisición y construcción del conocimiento. La noción de disciplina podría ser contradictoria (porque es disposición a la sumisión de la voluntad a la tarea y condición de la autonomía) sólo en la medida en la cual se examinan separadamente aspectos que están necesariamente vinculados (Hernández, 2002, p. 24). La pedagogía activa en Colombia que centralizó la importancia de la investigación en el estudiante, ya había posicionado la importancia del método en el trabajo, puesto que dotaba al mismo, de orden y estudio serio y encauzado (Nieto Caballero, 1987, p. 66), pero no estaban dadas las condiciones históricas para que la investigación fuese comprendida en términos de sistematicidad, objetividad y el método en términos de auto-regulación. No obstante, en las décadas de los años 70 y 80's ocurriría un cambio epistemológico dado que se posiciona la necesidad de formación de un profesional y la creación de programas

temáticos donde los profesores dieran cuenta de la realización de una investigación más sistemática, objetiva y ordenada.

El énfasis de las prácticas formativas en el auto-aprendizaje y la auto-disciplina se configuraría a nivel de la educación superior, en dos sentidos: en primer lugar, *las prácticas de moldeamiento del cuerpo* que involucraron la educación física y la educación psicomotriz, (la cual abrió espacio a nuevos componentes formativos como la formación estética y artística en función de aprendizajes socio-económicos); y en segundo lugar, *las prácticas de autoformación intelectual y psicológica* continua que posibilitaron articular el aprendizaje permanente desde el desarrollo de capacidades como flexibilidad, disponibilidad, constructividad y creatividad.

Las prácticas de *moldeamiento constante del cuerpo*, involucraron tanto un componente biológico como un aprendizaje social y económico, necesarios para generar adaptabilidad de los sujetos a las nuevas dinámicas de demanda formativa del mercado, “dado que cuerpo y lenguaje se nutren con los estímulos ambientales y sociales, interfieren en los procesos conscientes o in-expresados y se entrecruzan con las reglas del discurso y de la lógica” (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 73). Entre otros documentos fue el Informe de la UNESCO en la década del 70, el que situó el cuerpo como instrumento privilegiado de la experiencia afectiva. Se situó allí como el dominio del cuerpo, de sus potencias y de sus virtudes pasaba por el conocimiento, por el entrenamiento y por el ejercicio, proceso que tenía como finalidad fundamental la integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser, del hombre completo. Relaciones que habían sido expuestas por la psicología y la neurobiología, desde la conexión entre cuerpo, aprendizaje y sensorialidad.

La valorización de la dimensión corporal encuentra su premisa en la reformulación del concepto de cuerpo, entendido hoy como médium de conocimiento y comunicación con uno mismo, con los otros y con el ambiente. Esto se opone a una interpretación reductiva que por muchos siglos presentó la materialidad del cuerpo en contraposición con la levedad y la ligereza del espíritu (Pinto y Minerva, 2006, p. 77).

Las prácticas de educación física y motriz se connotaron como enseñanza del uso intencional y creativo del cuerpo, en otras palabras, como campo formativo dirigido a una correcta gestión y control de la corporeidad propia. Una correcta formación corporal contribuiría a la formación intelectual, a la formación ético-social, “educando hacia el respeto, a la formación afectiva, enseñando a controlar formas de agresividad y de conductas que alterasen el orden social establecido”. Como lo exponía el documento de la UNESCO sobre Educación Psicomotriz (1972) que resaltaba el uso de los medios de la educación física moderna para lograr a través del desarrollo armónico de las funciones básicas que dan lugar al aprendizaje, al comportamiento afectivo y a aquellas conductas que posibilitan el uso complejo del cuerpo con el fin de modificar la conducta general o particular de un sujeto. La educación psicomotriz va más allá de la educación física, aunque la incluye, y potencia un aprendizaje social y económico que requieren un buen uso del cuerpo, asociado a la formación de una actitud económica y equilibrada de su uso, al igual que la educación de las sensaciones y emociones.

Por su parte, las prácticas de *autoformación intelectual y psicológica*, realizadas de manera continua requirieron el desarrollo de cualidades particulares entre otras: flexibilidad, disponibilidad, constructividad en las formas y procesos de elaboración del pensamiento de los individuos. Las prácticas de autoformación que hacia la década de los 80's adquirieron distintos nombres, entre otros, educación personalizada e individualizada que luego se fueron introduciendo en el plan de estudios como manejo del tiempo de estudio independiente por parte del estudiante.

Una formación intelectual orientada a desarrollar cognición y meta-cognición, a incitar en los individuos criticismo y creatividad investigativa, a promover la activación de inteligencias multidimensionales y flexibles, transformándose en instrumento de autonomía contra toda forma de pasividad y de dependencia y, al mismo tiempo, en recurso de elección y de proyectación de un mundo en desarrollo. El estudio de las potencias de las prácticas de autoformación intelectual para la época se nutrían según el Informe Faure de cuatro

tendencias a saber: el behaviorismo, la psicología estructuralista, la epistemología genética y la antropología cultural y política.

El behaviorismo criticado por su visión reduccionista y mecanicista, que asociaba la producción del conocimiento a los estímulos del aprendizaje. Señalaba el Informe en mención, como los psicólogos del aprendizaje utilizaban dispositivos mecánicos bien regulados para distribuir los estímulos: “sólo utilizan refuerzos positivos descartando toda sanción o punición, dando lugar cada información proporcionada por la máquina a elecciones del sujeto que aprende. La elección atestigua la comprensión obtenida, sobre todo cuando se trata —en el marco de sistemas de enseñanza programada— de aprendizajes lineales y de la formación más que del aprendizaje de la actividad de comprensión y de descubrimiento” (UNESCO, 1972, p. 179).

La segunda tendencia, asociada con la psicología estructuralista, se aplicaba al examen de las elecciones entre los caminos y los fines, colocando en el centro al sujeto que frente a la necesidad de un aprendizaje podría escoger entre un esfuerzo más intenso y un procedimiento más lento; escogiendo el alejarse del fin, adoptando una conducta de evasión y reduciendo su aplicación; de allí la importancia de la “psicología de la forma” que utiliza métodos intuitivos, fundados en las actividades perceptivas, cuya forma más moderna estuvo representada por la pedagogía audio-visual, utilizando configuraciones acabadas, resultados ya formalizados de operaciones mentales (UNESCO, 1972, p. 182).

La epistemología genética, resaltó la necesidad de generar en los sujetos el asunto de la invención, para lo cual considera que los conocimientos se derivan de la acción menos por simples respuestas asociativas o por súbitas intuiciones de formas que mediante una asimilación de lo real a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. La pedagogía consistiría, pues, en incitar al sujeto a organizar lo real en actos y pensamientos y no simplemente en copiarlo. Aquí se encuentran las investigaciones psico-genéticas de Jean Piaget de la época, que aportaron en la constitución de un modelo de desarrollo psíquico definido constructivista, donde el sujeto construía sus estructuras mentales por medio de una serie de sucesivas re-estructuraciones efectuadas sobre la base de una densa red de relaciones

continuas con el ambiente. “El desarrollo se perfila como la fase de la madurez del sujeto (...) permanentemente abierto a los estímulos de los influjos sociales y culturales del ambiente de vida y de experiencia. En ese sentido, es evidente que el desarrollo se presenta estrechamente correlacionado, sostenido y potenciado por los procesos de aprendizaje y formación” (Pinto Minerva y Fabroni, 2006, p. 62).

Finalmente, la antropología cultural y política, que aportó argumentos a la noción de interdisciplinariedad de la enseñanza posicionaba el Informe Faure, los cuales podrían ayudar a reinventar el lugar del sistema educativo en lo que denomina “Tercer Mundo”, a la vez como sistema de transmisión de las culturas y como factor de desarrollo que puede ayudar a los Estados y a las colectividades interesadas a definir los contenidos a transmitir (p. 184).

La relación que el Informe Faure trazó entre los aportes de la psicología al campo del desarrollo del aprendizaje se realizó en el marco del reconocimiento de las nuevas exigencias que el desarrollo económico realizaba a las sociedades de los “países en desarrollo”, a través de la sociología de la demanda educativa, el reparto regional de la misma, la expansión acelerada, los gastos mundiales en educación y las desigualdades regionales en el acceso, situando a la educación como producto y factor de la sociedad, criticando el elitismo y la desigualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior, la jerarquización y anacronismo de sus materias señalando la importancia de la educación tecnológica, social, científica y artística, profesional y física, al igual que la importancia de la gestión y la cogestión en este nivel formativo.

Así las cosas, las prácticas de *autoformación intelectual y psicológica continua* fueron la superficie de emergencia para la naturalización de prácticas universitarias a través del uso de métodos de estudio personalizados y de la metodología de la investigación que parametrizaría las formas de investigación y los planes temáticos de los profesores en las universidades. El desplazamiento hacia métodos de estudio más independientes, e incluso individualizados, y el alejamiento de las presentaciones a grandes grupos también implica el

uso de nuevos medios de presentación y estimula la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje¹²⁹.

Tanto el auto-aprendizaje (aprendizaje autónomo) como la auto-disciplina, se orientan a lo que el Informe de la UNESCO (1970) define en la educación superior como estudio independiente del estudiante, que se convierte en uno de los elementos del viraje de la enseñanza al aprendizaje y que potencia además los procesos de auto-operatividad moderna, en tanto se convierten en la posibilidad, por parte del estudiante del libre cultivo de los momentos pasivos del aprendizaje a través de su relación consigo mismo (Sloterdijk, 2012, p. 479). El estudio independiente se constituye como una práctica de formación para la auto-obediencia, se refiere al control pasivo asumido de manera voluntaria que es fácilmente demostrable por la existencia de una retroacción de los factores de pasividad sobre la actividad propia (Sloterdijk, 2012, p. 480).

El informe señalaba como en la educación superior para la época, era común que los estudiantes no dedicaran un tiempo considerablemente mayor al estudio independiente que al contacto con el maestro, situación ante la cual planteaban que era más lógico invertir ese criterio convencional y definir así un curso en gran parte en términos de su elemento estudio independiente “cuando así se hace, es posible definir los métodos de enseñanza en la educación superior como auxiliares del estudio independiente” (UNESCO, 1970, p. 69). De esta forma, si los objetivos prioritarios son la aplicación de principios y técnicas a nuevos tipos de ejemplos y aptitudes intelectuales, como el análisis, la síntesis, la evaluación o la solución de problemas, es importante que el estudiante sea capaz de crear su propia estructura. Este estudio independiente luego se conocerá también como enseñanza del desempeño¹³⁰.

¹²⁹ Un caso en cuestión es el desarrollo de la enseñanza programada, ya tome la forma de textos impresos, ya de materiales incoados mediante máquinas de enseñanza u otros medios audiovisuales. Si bien la programación constituye un principio que se puede aplicar en cualquier medio, lo cual se logra de manera más económica y expeditiva en los impresos, en los últimos años se han desarrollado nuevos aparatos y materiales para presentar secuencias de aprendizaje, con medios múltiples de comunicación, a estudiantes que trabajan individualmente, en horas que les convienen o son apropiadas al nivel de estudios que han alcanzado (UNESCO, 1970, p. 14-147).

¹³⁰ Eso no implica necesariamente que se le deba privar de orientación, aunque muchos sostendrían que una meta importante de la Educación Superior es formar estudiantes que puedan aprender sólo a partir de materiales

A partir de las décadas en mención, se empieza a exigir el uso de metodologías más científicas y sistemáticas en las universidades del país; fenómeno que era una tendencia internacional “hay quejas estudiantiles comunes (de cuya existencia informan muchos países): protestas por la enseñanza deficiente, la rutina, el tedio, por las disertaciones mal preparadas y mal presentadas, la impersonalidad de los grupos numerosos y la falta de contacto entre profesores y estudiantes” (UNESCO, 1970, p. 59).

En esta vía de problematización, en 1972 la Asamblea de estudiantes del Departamento de Historia de la UNIVALLE, criticó la falta de formación de los estudiantes de este programa señalando que se orientaba a la formación de un profesional erudito, y no un profesional con una filosofía científica, aspecto que no le permitía enfrentarse a la realidad con soluciones que respondiesen a la verdad, mostrando además una falta total de metodología científica” (Comunicación Asamblea de Estudiantes. Acta del Consejo Directivo del 26 de junio 1972 UNIVALLE); además se indicaba que no se ofrecía a los estudiantes las herramientas y la capacidad para desarrollar el método y poder hacer investigación histórica de manera científica, situando además que “los profesores no se han preocupado por buscar la planificación de un programa coherente y actualizado” (Acta del Consejo Directivo del 26 de junio 1972. Comunicación Asamblea de Estudiantes UNIVALLE). Se solicitaba entonces la planeación metodológica de los programas investigativos.

Otro asunto que se cuestionó fue la falta de objetividad en las clases, que se solucionaría garantizando la objetividad en la ordenación lógica de las mismas, a través de su estructuración metodológica. Los estudiantes de gnoseología de la UNIVALLE criticaban a la profesora de la cátedra de Teoría del Conocimiento debido a que no motivaba su trabajo porque su clase “carece de ordenación lógica y una exposición clara, se presentan conceptos

estructurados, sin ninguna otra ayuda. La selección de los métodos de enseñanza como auxiliares del estudio independiente también depende de los objetivos que se trata de alcanzar. Entre otras la enseñanza del desempeño se exigían las funciones siguientes: (a) presentación de información; (b) comunicación de objetivos; (c) estructuración del campo; (d) explicación de conceptos y problemas difíciles; (e) motivación del estudiante; (f) desarrollo del pensamiento crítico; (g) desarrollo de distintas estructuras o referencias; (h) cambio de actitudes; (i) estímulo de la originalidad; (j) desarrollo de la auto-evaluación, y (k) desarrollo de la aptitud para resolver problemas (UNESCO, 1970, p. 70).

sin hilación y, por ello es oscura, no tiene claridad mental en la exposición, es ecléctica porque su objetividad metodológica es inexistente” (Acta del Consejo Directivo del 26 de junio 1972. Comunicación Asamblea de Estudiantes).

En parte debido a las críticas de los estudiantes y de las políticas universitarias de la época, a partir de la década del 70 sin importar la carrera o el tipo de curso, en algunas universidades se debía seguir un protocolo para la elaboración de los programas, por ejemplo el programa de Literatura Latinoamericana de la UNAL Sede Bogotá incluía objetivos, metodología, evaluación y calendario¹³¹ (fechas primera previa, segunda previa, examen final), temas y sub-temas del contenido temático. En 1976 en la UNAL Sede Bogotá, se denominaba programa-calendario¹³² a dicho elemento de programación académica, que tenía como propósito ordenar el desarrollo de cada asignatura durante un periodo académico determinado, con una regulación que no existía en la primera mitad de siglo y es que no podía exceder lo previsto en el respectivo plan de estudios y en el calendario académico. Los requisitos mínimos eran: identificación de la asignatura, nombre y código, pre-requisitos obligatorios, objetivo del curso, metodología a utilizar y contenido ordenado en temas y sub-temas, metodología y calendario de pruebas de evaluación, presentación de trabajos o realización de prácticas, bibliografía recomendada para cada tema del programa (Acuerdo N° 30 de 1976 Consejo Superior Universitario. Julio. Reglamento Estudiantil UNAL Sede Bogotá. Art. 31).

Estas prácticas de sistematización y planificación de los programas temáticos en las universidades, tendría alcance internacional a través del programa de la UNESCO (1970) que trazó orientaciones para la realización de éstos, señalando la importancia de que incluyeran la definición de los objetivos¹³³, las formas de evaluación, los métodos de enseñanza y las

¹³¹ En universidades como la UNIVALLE existió comité de calendario, junto con otros comités como el de investigaciones.

¹³² El asunto de los programas temáticos fue una constante durante el siglo XX, solo que en la segunda mitad de siglo XX, se torna obligatorio además antes no se exigía una estructuración interna determinada (asignatura, código, horas semanales, prerrequisito, horas, fecha, objetivos, metodología de trabajo, etc), se usaba presentar las tesis que se iban a debatir en el curso o seminario como por ejemplo en el programa del curso de medicina legal en noviembre de 1929 que contenía 39 tesis a ser desarrolladas durante el curso del profesor Guillermo Uribe Cualla.

¹³³ La mayoría de las miras mencionadas implican tres tipos diferentes de objetivos: (a) objetivos vinculados al conocimiento y la comprensión del contenido; (b) objetivos vinculados al desarrollo de la capacidad intelectual,

situaciones de aprendizaje que generarían refuerzo al estudio independiente de los estudiantes (p. 9). El documento esboza un procedimiento para la preparación de cursos.

En la década de 1980 en la UNIVALLE comienzan a cambiar las prácticas de hacer investigación y aparecen como asignaturas los seminarios de diseño y orientación monográfica, que tenían como prerrequisito los seminarios de metodología de la investigación, en las diferentes carreras a través del departamento de pedagogía, como en el caso de la UNAL Sede Bogotá. Los objetivos eran entre otros: comprender los métodos y técnicas de investigación en ciencias, informarse sobre los diferentes tipos de estrategias de investigación, reconocer las etapas del método científico, desarrollar habilidades investigativas mediante la elaboración de investigación, desarrollar actitudes positivas hacia la investigación científica, como metodología de trabajo se usaba el método pedagógico del seminario, en el cual el estudiante y el profesor se informan cada uno sobre el curso, el profesor hace exposiciones generales y los estudiantes trabajo aplicado al respecto (Programa de asignatura, Seminario de Diseño y Orientación Monográfica, II Semestre de 1986).

Hacia 1972 en la misma universidad, existían prácticas denominadas taller de escritores y se daban técnicas de investigación a través del comité de currículo. La investigación también devino en requisito implícito para la permanencia de los docentes en sus cargos, o por lo menos su ausencia era usada como causal de despido, como se observa en una carta de contestación de un profesor a su jefe “el profesor no ha realizado investigación durante su permanencia en la Institución, ni ha demostrado real interés investigativo en momento alguno, lo cual no permite esperar producción intelectual de su parte” (Comunicación de no renovación de contrato dirigida al Decano de la Facultad de Humanidades por parte del profesor Alfonso Rodríguez. Correspondencia 1972, UNIVALLE).

y (c) objetivos vinculados a la inculcación de actitudes. Aunque los tres tipos intervienen en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje, la importancia relativa que se les da varía considerablemente. Dicha importancia difiere no sólo entre curso y curso sino también entre los maestros que imparten el mismo curso y entre los estudiantes que siguen el mismo curso con el mismo maestro. El esquema que ha merecido la mayor atención ha sido la Taxonomía de los objetivos de la educación, compilada por Bloom y sus colaboradores (UNESCO, 1970, p. 10).

Hacia 1984 en la UNAL Sede Bogotá, se daban seminarios de temas de investigación con el fin de enseñar a realizar proyectos, en estos se enseñaban métodos pre-científicos formales, surgimiento del método científico, conceptos de método, tipos de método: inductivo (Locke-Hume), matemático-deductivo (Descartes), Hipotético-deductivo (Kant), Dialéctico-histórico (Hegel). Además se incluían asuntos sobre la presentación de un diseño, definiciones de problema, hipótesis, variables, indicadores, técnicas de investigaciones, como bibliografía se citaba a Bourdieu y Passeron (oficio del sociólogo, 1976), Kofler (la ciencia de la sociedad, 1972), Kolakswky (filosofía del positivismo, 1980), Carlo Federicci (Método de Investigación- en preparación), A Koyré (Estudio sobre el desarrollo del conocimiento científico, 1978), Bachelard (la formación del espíritu científico), Habermas (ciencia como ideología), Adorno (La disputa del positivismo en sociología moderna), Goldman (Filosofía y ciencias sociales), Lakatos (Desarrollo del conocimiento científico) (Seminario de temas de investigación, programa de Ciro Roldán Jaramillo, 1984, UNAL Sede Bogotá).

Estas prácticas de sistematización y planificación de los programas temáticos (objetivos, organización, evaluación y programación) más técnicas de autocontrol y motivación operarían también para los métodos de estudio en las universidades en Colombia. Hacia 1977 aparece publicado el texto *Métodos de estudio* de los profesores Abel y Francisco Barahona (PUJ y UNAL respectivamente), que circuló a nivel universitario y hacía parte de la llamada tecnología educativa de la época, señalaba una serie de instrucciones para lograr “cuadros de aprendizaje progresivo”. Su funcionamiento era a partir de pautas y reglas de estudio cuyo principal lema era: “no te engañes a ti mismo”.

Aparecen allí entre otras nociones la de *estudio efectivo*, ubicado como el resultado de la adquisición y práctica de hábitos de estudio adecuados (Barahona y Barahona, 1977, p. 81); el documento posiciona las prácticas de buenos hábitos de estudio como costumbres adquiridas mediante la repetición de determinadas conductas de estudio, un estudiante tiene hábitos de estudio adecuados cuando tiene cierta disciplina personal. La metodología propuesta se denominaba CAMPO, que era la abreviatura de los siguientes hábitos de estudio: Concentración: enfocar la atención en un tema; Autocontrol: tomar decisiones y

cumplirlas; Motivación: desarrollar intereses por un tema; Programación: distribuir adecuadamente el tiempo; Organización: controlar el ambiente de estudio (p. 81); entre las reglas e indicaciones señaladas por la metodología CAMPO se encuentran: organización, evaluación, programación, motivación, autocontrol y concentración.

A continuación se refieren los principales elementos que caracterizan las prácticas de auto-formación, auto-aprendizaje y auto-disciplinamiento contenidas en los métodos de estudio a nivel universitario, que incluyen técnicas de control orgánico, control intelectual, control emocional y control social del individuo.

Organización

- Conoce tus propios hábitos de estudio por medio de los cuestionarios. Ello te permitirá juzgar si estás estudiando de una manera razonable y eficiente. Corrige los hábitos inadecuados y adquiere nuevos (p. 81). Organizar el ambiente de estudio es el primer hábito que vas a adquirir. Organizarte significa que debes tener cada cosa en su lugar. Presta atención a aquellos aspectos del medio ambiente que puedas controlar.
- Hábituate a estudiar en un mismo lugar. Acostúmbrate a estudiar en un lugar fijo.
- Mantén el material de estudio al alcance de tu mano. Lo debes tener así para ahorrar tiempo (p. 83).
- Procura que el lugar de estudio esté alejado de ruidos. Lo más indicado es un lugar tranquilo y agradable en donde puedas lograr la máxima concentración.
- No estudies con música es una interferencia permanente para tu atención y es un desgaste adicional de energías (p. 84).
- Acostúmbrate a estudiar siempre sentado frente a tu escritorio en tu cuarto de estudio y cada vez que veas tu escritorio sentirás el deseo de estudiar (p. 85).

Evaluación

- El estudiante debería calificarse a sí mismo, según claves de evaluación dadas y cada error disminuía el puntaje en 5 puntos de 50. Luego se debía anotar la calificación en la hoja de Autoevaluación (p. 86).

Programación

- Programar significa tener para cada actividad su tiempo y es otro hábito de estudio que vas a adquirir. Un programa es un plan detallado de las actividades diarias, de tal manera que puedes dedicar al estudio todo el tiempo necesario dejando tiempo suficiente para alimentarte, dormir, descansar y recrearte (p. 88).
- La mejor manera para formarte verdaderos hábitos de estudio es mediante la repetición, acostúmbrate a hacer determinadas actividades a la misma hora para eso elabora un horario, éste ahorra tiempo.
- Reflexiona cómo puedes aprovechar mejor el tiempo. El tiempo es oro si lo sabes programar. Ten presente que cuanto más tiempo libre dispones, más lo desperdicias. Acostúmbrate a acostarte y levantarte exactamente a la misma hora (p. 89).
- Para distribuir adecuadamente el tiempo de estudio lo más aconsejable es que sigas un ciclo de estudio y descanso. Una hora de estudio y 15 minutos de descanso.
- El estudio debe realizarse aun cuando no te sientas con voluntad. Respetando tu horario llegas a formarte hábitos eficientes de estudio.

Motivación

- Significa tener interés. Estar motivado para estudiar significa querer estudiar. La motivación es similar a la gasolina que pone a un auto en movimiento. La gasolina se puede aumentar o disminuir (p. 92).
- Interésate por cada materia.
- Decídete a obtener buenas calificaciones y lo lograrás, acostúmbrate a sacar buenas calificaciones. Recuerda que querer es poder (p. 94).

Autocontrol

- ¿Se controlar mi comportamiento? ¿Tengo fuerza de voluntad para cumplir mis decisiones? ¿Busco ser cada día mejor? (p. 97)

- Una persona puede controlar la conducta de otra, mandándole a hacer algo, pero una persona puede controlar su propia conducta, mandándose a sí mismo; como por ejemplo cuando un estudiante actúa sin que se lo estén recordando. En tal caso se dice, que el estudiante posee autocontrol o sea posee *dominio de sí mismo*.
- Tener autocontrol supone por consiguiente, tener capacidad para tomar decisiones oportunas y fuerza de voluntad para cumplirlas. En tal caso, se dice que el estudiante posee personalidad.
- La responsabilidad de un estudiante está constituida por los siguientes aspectos: orgánico, intelectual, emocional y social. El aspecto orgánico es todo lo relacionado con tu salud; el aspecto intelectual con tus ideas; el aspecto emocional lo relacionado con tus sentimientos y afectos; y el aspecto social tus compromisos con tus compañeros y amigos (p. 98).
- Un estudiante se autocontrola cuando mantiene en equilibrio los diferentes aspectos de su personalidad. Cuando los aspectos trabajan armónicamente el rendimiento es máximo la fatiga mínima. Para lograr lo anterior, pon en práctica las siguientes técnicas de autocontrol.
- Técnicas de control orgánico: Cuida tu salud, mente sana en cuerpo sano; mantén una buena dieta alimenticia; tome los alimentos principales a las mismas horas, adopta para estudiar una postura adecuada (p. 99).
- Técnicas de control intelectual: Oriéntate bien. No basta tener una gran inteligencia sino que lo principal es orientarla; Desarrolla espíritu de iniciativa. Ten presente “*el que solo hace lo que le mandan es un esclavo, en cambio el que hace algo más es un hombre libre*”.
- Técnicas de control emocional: Entusiámate por el estudio. Considera el estudio como una actividad interesante y placentera. *Pónle amor al estudio* (p. 99); *educa tu voluntad*, recuerda que querer es poder (p. 100).
- Técnicas de control social: Equilibra tus relaciones sociales. Los estudiantes que despilfarran gran parte del tiempo en exceso de actividades con los amigos no alcanzan a hacer el estudio necesario y los aislados de los compañeros fracasan en

sus estudios porque carecen de estímulo de los demás; recuerda este principio sabio: Nada en exceso. Las cosas en exceso hacen daño.

Concentración

- La concentración es el resultado de enfocar totalmente la atención en el tema que se está estudiando, estar concentrado es atender a una sola cosa y no varias a la vez. El resultado de la concentración perfecta es: rendimiento máximo 100 y fatiga mínima 1; un estudiante concentrado *desarrolla sus capacidades* al máximo aprovecha mejor el tiempo, percibe con más claridad y exactitud y recuerda con mayor seguridad (p. 102); la atención sigue un proceso progresivo de concentración. Primero, se da un periodo de calentamiento, luego un periodo de profundización, en el que la mente se enfoca en el tema y finalmente al cabo de dos horas se da un periodo de acumulación, el cual se debe interrumpir antes de que llegue la fatiga.

Es así como el estudio y aprendizaje efectivo al igual que el manejo del tiempo independiente de estudio, generaron prácticas de *autoformación intelectual y psicológica continua, auto-disciplinamiento y auto-aprendizaje* por parte de los individuos a nivel universitario, por lo menos esa fue la pretensión. Otras prácticas asociadas al aprendizaje autónomo en la universidad se dieron a través de la educación abierta y a distancia.

El decreto 2412 de 1982 reguló el funcionamiento de esta nueva forma de la educación en las universidades, en su artículo 3 sobre política educativa, señalaba que el fomento de la capacidad de la persona para aprender por sí misma los contenidos de la educación superior, se potenciaría siempre que se desarrollaran las suficientes aptitudes intelectuales y los hábitos personales de estudio, constancia y auto-disciplina en los sujetos. En este sentido, solicitaba a las instituciones que antes de iniciar un programa de pregrado en esta modalidad deberían ofrecer un nivel introductorio, entendido como un conjunto de contenidos y actividades docentes y previamente aprobado por el ICFES que proporcionase los conocimientos mínimos permitiendo que el alumno conociera y comprendiera los métodos específicos de la educación superior abierta y a distancia al igual que sus sistemas de trabajo. A nivel metodológico estipula que los programas podrán utilizar la radio, la televisión¹, el

audiocassete, el videocassete y otros medios complementarios y que la evaluación de los programas debería contemplar por lo menos una prueba sumativa o final en forma presencial (artículos 5 y 6).

2.2.4 Prácticas de auto-organización, auto-producción y sistemas abiertos: educación permanente, educación abierta y a distancia e interdisciplinariedad

El segundo elemento de la formación ex –aptativa a nivel universitario se evidencia en tres tipos de prácticas a saber: a) la educación abierta y a distancia y tecnología educativa (Teoría de sistemas abiertos y pensamiento sistémico-tecnológico; b) la educación permanente (auto- desarrollo sustentable) y el currículo integrativo universitario para la vida real o de “*lifelong learning*” (Borrero, 1982).

2.2.4.1 Prácticas de tecnología educativa y educación abierta y a distancia en la educación superior: teoría de los sistemas y pensamiento sistémico tecnológico

Harvey (2014) señala como la tecnología “se crea mentalmente antes de ser elaborada físicamente” y cuando se analizan los procesos mentales y conceptuales implicados en ellas, se ve la evolución tecnológica como resolución mental de problemas puestos en práctica, así surge un problema se identifica el mismo, se reclama una solución y ésta siempre combina soluciones anteriores a otros problemas en una nueva configuración, que a su vez suele propagarse a otros terrenos al crear nichos de oportunidad. En efecto, se comparte con éste antropólogo norteamericano, la idea de que existen una serie de teorizaciones previas antes de la elaboración de la tecnología físicamente, lo cual permite que aunque “aparecida en un lugar, pueda ser aplicada significativamente en otro” (p. 105).

Para el caso de la tecnología educativa a nivel superior, serán la teoría de los sistemas y la cibernética, dos de las teorizaciones previas que permitieron pensar las “cualidades” que

había que desarrollar en los sujetos para apropiarse las características propias de la tecnología moderna, entre otras, su conectividad, su adaptabilidad, su tendencia a evolucionar, su cualidad orgánica, su vitalidad desordenada, cualidades que al parecer de este antropólogo norteamericano permiten ver las consecuencias de la tecnología en nuestra comprensión del carácter evolutivo del capital¹³⁴ como motor económico (p. 105). Así la naturaleza de la tecnología al igual que la de la economía será un constante proceso de autocreación, pues al estar insatisfechas se están construyendo a sí mismas permanentemente.

Las prácticas de transferencia de tecnología educativa, que se institucionalizaron a nivel educativo para Latinoamérica, incluida Colombia, se enmarcan en el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa PMTE, que se da precisamente por el auge en las fórmulas neoliberales para la reforma educativa de la educación en Colombia (Martínez Boom, Noguera y Castro; 2003). La universidad fue uno de los principales centros de difusión de dichas prácticas tecnológicas¹³⁵; en nuestro país, la difusión de estas prácticas se concreta a partir del *Seminario Internacional sobre Transferencia de Tecnología* y tiene como puntos de emergencia: 1. La recomendación elevada ante la OEA en 1967, durante la reunión de presidentes en Punta del Este (Uruguay) que buscó se propendiera por mejorar los sistemas educativos de sus Estados mediante el uso de las nuevas tecnologías 2. El Proyecto Multinacional de Televisión Educativa que buscó apoyar la introducción de la televisión como un medio educativo. A nivel nacional frente a la Tecnología Educativa e

¹³⁴ La lógica del capital tiene en concepto de Harvey cinco imperativos tecnológicos dominantes a saber: la organización de la cooperación y de las divisiones del trabajo de formas que maximicen la eficiencia, la rentabilidad y la acumulación; la necesidad de facilitar la aceleración de la circulación del capital en todas sus fases, junto con la necesidad de aniquilar el espacio mediante el tiempo han generado una asombrosa variedad de revoluciones tecnológicas; las tecnologías de producción y difusión del conocimiento, de almacenamiento y recuperación de datos e información, son decisivas para la supervivencia y perpetuación del capital; finanzas y dinero constituyen un dominio crucial para el funcionamiento del capital; relación entre tecnología, control del trabajo y proceso laboral que se constituye una arena crucial para el capital (Harvey, 2014, pp. 107-110).

¹³⁵ Precisamente sería la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quienes se constituyeron en su momento en los primeros centros de formación de docentes al interior de los cuales empieza a circular el discurso de la tecnología educativa, Martínez, Boom, Alberto Noguera, Carlos y Castro, Jorge O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Op. Cit, p. 137.

Instruccional (1975-1985) se establecen prácticas de resistencias iniciales de los maestros y se genera el Movimiento Pedagógico magisterial de los años 80.

El PMTE tenía como base fundante una mirada sistémica funcionalista, la de Kauffman que pretendía mediante una aplicación práctica del enfoque sistémico reunir y organizar los conocimientos y mejorar los procesos de aprendizaje de los sujetos con vista a producir una mayor eficiencia de la acción. Fue precisamente la lógica de sistemas aplicada en lo tecnológico, la que facilitó estos procesos de apropiación y adecuado uso de lo tecnológico en Latinoamérica, y por supuesto en nuestro país; ésta tiene su sustento teórico-conceptual en las *alternativas de selección*, por eso se centra en el asunto del aprendizaje en el sujeto y en la lógica de toma de decisiones y utilización de recursos (Torchia, 1975, p. 1). La formulación de alternativas es uno de los puntos esenciales en el análisis de sistemas, se trata básicamente de tomar la decisión que permita entre varias alternativas de solución, seleccionar la mejor, teniendo presente que “las alternativas deberán basarse en las variables bajo control del que deba tomar la decisión. En otras palabras significa que quien decide, dispone de formas alternativas para utilizar sus recursos” (p. 2).

Una lógica pragmática que se corresponde con una elección adecuada de los problemas, optimizando la solución desde la elección adecuada de los objetivos entre lo personal y lo institucional dentro de la lógica de sistemas siendo “necesario ser racionales”. De otra parte, la formulación de alternativas tiene que ser movida por una serie de criterios: 1. Deben ser válidas, es decir que el conjunto de acciones que constituyan cada alternativa sirvan de manera real y racional, como posibles soluciones del problema, cada problema respondería a la pregunta ¿para qué?; 2. Deben ser factibles, es decir que puedan llevarse a cabo, siendo necesario establecer la naturaleza de las acciones que integran cada alternativa, respondiendo a la pregunta ¿Qué?; 3. Debe calcularse el tiempo para el inicio y desarrollo de las mismas; 4. Debe determinarse el lugar donde se llevará a cabo y finalmente, 5. Debe especificarse la manera como se llevará a cabo, haciendo referencia a procedimientos y métodos (Torchia, 1975, pp. 4-7).

De acuerdo con Martínez Boom y otros (2003) en 1977 a través del PMTE se estimuló a diferentes instituciones hacia la realización de este tipo de eventos de capacitación, lo cual

se reflejó en la proliferación de seminarios nacionales sobre transferencia de tecnología educativa en Chile, Perú, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Colombia, Argentina, Brasil, Guatemala y Jamaica hasta la realización de un seminario interamericano en 1978, lo cual constituyó el paso hacia el desarrollo de una comunidad de tecnólogos en educación (p. 154).

Asimismo, las prácticas de difusión de este proyecto involucraron también la producción de revistas como la *Educación Hoy* y la de *Tecnología Educativa*; muchas instituciones hicieron parte del andamiaje institucional que soportaba la transferencia de tecnología educativa, entre otras, la ONU (Organización de Naciones Unidas), el INUTAR (Instituto para Entrenamiento e Investigaciones de las Naciones Unidas) y el UNCTAD (Consejo de las Naciones Unidas para el desarrollo e intercambio). Como características de la estrategia general del proyecto se tenían: la conformación de grupos interdisciplinarios en cada país, obteniendo el apoyo de la política nacional; el desarrollo de la capacidad de generar y utilizar recursos, métodos e instrumentos tecnológicos en la solución de los problemas educativos en los países de menos desarrollo.

Precisamente, para poder resolver adecuadamente los problemas desde la lógica de sistemas se deberían examinar los riesgos y evaluarlos teniendo variables que pudiesen ser controlables (recursos humanos, recursos no humanos (de información, tecnológicos e institucionales), analizar los aspectos de infraestructura y estudiar la posibilidad de aceptación por parte del grupo al que va dirigido; en síntesis los parámetros que se deberían tener en cuenta eran: costo-tiempo-efectividad y la relación de combinaciones costo-efectividad y tiempo-efectividad (Torchia, 1975, pp. 4-7).

En 1978, la unidad de coordinación se hallaba en Washington o en la Universidad de Tallahassee y existían seis centros ubicados en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México y Venezuela. Para el caso colombiano el centro estuvo ubicado inicialmente en el Instituto Nacional de Radio y Televisión (Inravisión) y, posteriormente, se trasladó a la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional (Martínez Boom y otros, 2003, p. 157).

Este proyecto involucró en su primera fase a Argentina, Colombia, Chile y México con el fin de desarrollar métodos e instrumentales tecnológicos¹³⁶; de allí que se presentase como una estrategia multinacional que pretendía desarrollar la capacidad para utilizar los recursos de la tecnología en cada uno de los países involucrados y posibilitar que el desarrollo de esa capacidad se tradujese en el logro de los objetivos educativos propuestos para cada país. Sin embargo, como lo señala Martínez Boom y otros (2003) el hecho central tiene que ver con la formación de recursos humanos capaces y el desarrollo de esa capacidad para la utilización de los recursos de la tecnología. El énfasis en las cualidades intrínsecas de los nuevos medios de comunicación se consideró parte vital del proceso de enseñanza y aprendizaje; algunos de ellos, como la televisión, la radio y el cine, también medios de comunicación de masas, devinieron especialmente apropiados a la era de la educación de masas (UNESCO, 1970, p. 162).

Existe además una relación estrecha entre las prácticas tecnológicas y la educación abierta y a distancia para la educación superior. En el caso colombiano, hacia la década de los años 80's, en el marco de lo que se viene posicionando como formación ex –aptativa (continua y multifuncional), aparecen las prácticas de la modalidad de educación abierta y a distancia, bajo la caracterización de la educación superior como un sistema post-secundario, un tipo de sub-sistema del sistema educativo general que se re-organizaría en Colombia a partir de la década de los años 70. La educación abierta y a distancia, tiene el carácter de ser prácticas de un sistema ‘abierto’ de educación permanente en cuanto a su carácter sistémico, en contraste, con la educación que se juzga cercada por sus determinantes de tiempo, de espacio y de no-continuidad (Borrero, 1982). A través de ésta, se acentúa el carácter de no formalidad de la educación a nivel superior, más acorde con el tipo de sociedad de la época “sociedades y culturas abiertas, a diferencia de otras sociedades y culturas que dieron origen y se satisficieron con los sistemas de educación, formales y cerrados y se introducen las consideraciones de la educación no formal que derivan eficiente, final e instrumental a la educación formal” (p. 17).

¹³⁶ Al respecto ver: Santamaría de Reyes, Pilar y Bonett Vélez, Fabián. *Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa OEA*. En: Martínez, Boom, Alberto Noguera, Carlos y Castro, Jorge O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Op. Cit, p. 151 y ss.

Tedesco (1985) señala como para la época en el marco de los procesos de modernización y proliferación de instituciones de educación superior, Colombia llevaba a cabo un “ambicioso” programa de universidad abierta y a distancia¹³⁷, “la escala y el modelo con el cual se intenta desarrollar este tipo de innovación constituyen, sin duda, un factor de gran interés para el resto de la región”¹. Existían dos subsistemas con sus respectivas prácticas: el de educación presencial y el de educación abierta y a distancia. Esta política estaba incluida dentro del Plan de Desarrollo 1982-1986 *Cambio con equidad*, en el gobierno de Virgilio Barco el cual consideraba la superficie de emergencia del decreto 2412 de 1982 y su decreto 1820 de 1983 que reglamentan esta modalidad de la educación superior en el país.

Se entendía por universidad abierta y a distancia según el decreto 2412, una serie de prácticas de carácter temporal o permanente, a nivel formal y no formal, que adelantasen las instituciones facultadas para ello de acuerdo con planes de formación o capacitación, total o parcialmente desescolarizados. Entre sus funciones se contaban: promover los cambios para lograr una sociedad más justa mediante la generación de oportunidades educativas; facilitar el acceso a los programas, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, que respondan a la realidad del país y especialmente a las necesidades regionales y propugnar porque la educación abierta y a distancia, además de un método de enseñanza, sea una fórmula educativa que permita a cada alumno ser el agente principal de su propio perfeccionamiento¹³⁸.

Según González y otros (2000) a nivel superior universitario las prácticas de educación a distancia se inicia a mediados de la década de 1970 en varias universidades: Antioquia, Javeriana, Santo Tomás, La Sabana, San Buenaventura a las que muy pronto se unen otras.

¹³⁷ Se puede considerar la educación superior abierta y a distancia como parte de procesos de descentralización de la extensión social. El artículo 20 del Decreto 080 de 1980, determina que la extensión y desarrollo de la educación superior deberán estar orientados a satisfacer las necesidades y a atender las conveniencias del país y sus regiones, así como al imperativo de la unidad nacional, de acuerdo con claros principios y procedimientos de planeación educativa debidamente armonizados con el plan nacional de desarrollo económico y social.

¹³⁸ Este proceso se aclarará en el decreto reglamentario 1820 de 1983, el cual en el parágrafo del artículo 1, indica: En la Educación Superior Abierta y a Distancia, la relación profesor- alumno habitualmente no es presencial sino mediatizada, a través del uso de uno o varios medios de comunicación. No obstante, deberán programarse sesiones presenciales. Por adaptarse con mayor flexibilidad a las circunstancias de lugar y tiempo del alumno, hace posible un acceso más amplio de las personas a los procesos educativos.

Estas primeras experiencias respondían a la iniciativa propia de las universidades, públicas y privadas, respaldadas tímidamente por una política permisiva del gobierno. Algunas ofrecían cursos de capacitación o conducentes a la obtención de títulos profesionales en educación mientras que otras ofrecían carreras universitarias completas (p. 2).

Es importante anotar que en Colombia existía una amplia tradición de educación a distancia en el ámbito extra-universitario, la cual se inició por un lado: con las Escuelas Radiofónicas de la Cadena Radio Sutatenza que estaban dirigidas principalmente a la población campesina, y por otro lado: a partir de la fundación de Inravisión en 1963, entidad que dando cumplimiento a uno de sus propósitos afianza el modelo de primaria por televisión y los programas educativos para adultos; los cuales se emitían en gran medida por la cadena 7 (canal uno), y por el canal 11 (ahora señal Colombia), los cuales estuvieron vigentes y al aire hasta finales de la década de los 90.

La experiencia de las escuelas radiofónicas de la Acción Cultural Popular ACPO desde 1947, inauguró una época de utilización de medios masivos de comunicación para la educación de amplios sectores marginados. Esta experiencia incluía también los cursos de extensión dedicados a un problema específico y hacia los años 70 “se había convertido en todo un engranaje institucional dedicado a la instrucción y había consolidado un proceso de diseño y planificación con el objetivo de lograr altos niveles de efectividad, utilizando un conjunto amplio de medios de instrucción y de espacios donde se cumplían la capacitación y el entrenamiento” (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 43).

El Fondo de Capacitación Popular de Inravisión (FCP) es constituido con el fin de impulsar la educación masiva y acelerada de los sectores marginados del pueblo colombiano utilizando los medios modernos de comunicación de masas en el sistema educativo convencional para tender la educación de adultos en el país “los medios de comunicación social sirven para realizar procesos de enseñanza-aprendizaje; las técnicas de instrucción programada apoyan y refuerzan los procesos didácticos y el aprendizaje” (p. 44).

Para el caso de la universidad, en 1982 se lanza el programa nacional de *Universidad a Distancia*, con la intención de extender la educación superior a todas las regiones del país, buscando según González y otros (2000) el lograr la máxima cobertura en el mínimo tiempo y aprovechar los recursos de muchas universidades y las experiencias existentes, y teniendo en cuenta que los recursos de Estado eran escasos, se propuso un sistema que combinase la creación de una Universidad Oficial de Educación a Distancia, UNISUR o Universidad del Sur, con la invitación a todas las universidades presenciales a crear y ofrecer programas a distancia. Esta universidad, luego se transforma en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, institución pionera en estos esquemas de educación a distancia, que requieren de autorregulación y autoformación.

Borrero (1982) asume que pensar lo tecnológico, lo práctico y lo intermedio como cortos y breves, por definición, no es siempre compatible con una “sana” concepción de los sistemas postsecundarios. “La tecnología bien puede llegar a exigir prolongadas fundamentaciones científicas y minuciosos entrenamientos prácticos” (p. 137). Según este historiador de la educación, los conocimientos de la educación cerrada eran más teóricos que prácticos, y en esta lógica dichos conocimientos tradicionales impartidos en la universidad resultaban recelosos de los conocimientos nuevos conocimientos aprendidos de memoria en vez de apertrechar al estudiante, ante todo, con las metodologías propias de cada saber, para que el hombre, aunque aprenda menos cosas, ante todo *aprenda a aprender*” (p. 17, cursivas añadidas).

2.2.4.2 Prácticas de educación permanente (auto-organización y auto-producción)

Hacia 1960 se introduce la teoría de los sistemas auto-referenciales en el campo de los sistemas sociales, impulsado entre otros, por los conceptos de auto-referenciación¹³⁹. Esta noción permite ubicar de manera diferencial al individuo en el sistema a través de la noción

¹³⁹ Esta noción de auto-referencialidad permite ubicar de manera diferencial al individuo en el sistema a través de la noción de auto-producción o auto-producción individual. En la teoría de los sistemas autorreferenciales, todo lo que pertenece al sistema (posibles cúpulas, límites, plusvalías, etcétera) está incluido en la auto-producción de los sujetos.

de auto-producción o auto-producción individual. En la teoría de los sistemas autorreferenciales, todo lo que pertenece al sistema (posibles cúpulas, límites, plusvalías, etcétera) está incluido en la auto-producción de los sujetos, así a través de éstas dinámicas se co-adyuvaría una problematización de lo social, debido a que cuestionan la relación sujeto-objeto, introduciendo una mirada más compleja de lo social con la noción de co-producción. El individuo produce la sociedad pero, a la vez, a través de los relacionamientos, la sociedad produce al individuo “no se trata de adaptación, ni de metabolismo; se trata más bien de una coacción especial hacia la autonomía, con el resultado de que el sistema simplemente dejaría de existir, aun en un entorno favorable, si en la reproducción no proveyera a los elementos momentáneos de que consta de esa capacidad de anexión, es decir, de sentido” (Luhmann, 1998, p. 35).

Será una ruptura epistemológica la que ocasionan los discursos de la auto-referenciación en la teoría sistémica, dado que se cuestionó el sentido de producción de realidad en esta última, y se requirió que se incluyeran los sistemas de comportamiento analítico y de producción de conocimiento “la teoría de sistemas conduce al objeto, y dado el caso, aprende de él; de allí resulta una especie de co-asesoramiento de la teoría de sistemas en favor de la teoría del conocimiento” (Luhmann, 1998, p. 37). Estas exigencias culminaron en la necesidad de incluir a la teoría de sistemas en la teoría de los sistemas autorreferenciales que posicionaran el lugar del sujeto.

En este marco nociones como autonomía - planificación y estabilidad dinámica del sistema devendrían intrínsecamente relacionadas al asociarse al asunto de la producción del sujeto por sí mismo (autopoiesis). Las prácticas que generan autonomía, se ligan intrínsecamente al cambio en la teoría general de sistemas, dado que el interés por el diseño y el control serán desplazados por la autonomía del sujeto¹⁴⁰ y su relación productiva con el

¹⁴⁰ Esto explica en parte porque la autonomía social universitaria dejará de tener centralidad, es el asunto del sujeto y la autonomía del mismo la que será el centro de las prácticas de auto-formación. Se dará un desplazamiento de la autonomía de la institución universitaria a la autonomía de los sujetos que se forman en ella, este desplazamiento se enmarca también en el desplazamiento de la función social de la universidad y explica en parte porque emergen los discursos de la responsabilidad y co-responsabilidad en la educación superior y la implicancia en relación con la responsabilidad de los individuos.

entorno “de la planeación de la evolución fincada en la estabilidad estructurada pasa a una estabilidad dinámica” (Luhmann, 1998, p. 34).

La autonomía humana es compleja y se asocia con la dependencia, en el sentido de que “depende” de condiciones culturales y sociales. Para ser nosotros mismos, nos hace falta que esa cultura sea suficientemente variada como para que podamos hacer, nosotros mismos, la elección dentro del surtido de ideas existentes y se pueda reflexionar de manera autónoma; “esa autonomía se nutre, por lo tanto, de dependencia; dependemos de una educación, de un lenguaje, de una cultura, de una sociedad, dependemos, por cierto, de un cerebro, él mismo producto de un programa genético y dependemos también de nuestros genes” (Morin, 1996, p. 97).

Ahora bien, hay dos maneras de examinar la descomposición de un sistema de acuerdo con Luhmann (1998). La primera forma es proseguida por la teoría de la diferenciación de los sistemas que vimos anteriormente a través de la relación entorno-sistema y la de sistema abierto-producción de conocimiento, procesos que se apropiaron en el nivel formativo superior del país con la educación abierta y a distancia; la segunda forma, que se trabajará a continuación desemboca en la teoría de la complejidad de los sistemas y el concepto de auto-organización, base que fundamenta la educación permanente (auto-organización y auto-producción).

La teoría de la complejidad buscó según Morin (1996) vincular los nuevos desarrollos científicos a la vida cotidiana, así nociones como evolución, adaptabilidad y formación continua serían interrogadas desde el pensamiento “de la integración” de la complejidad. El pensamiento de la integración supondría vincular el orden y el des-orden. Según este filósofo y sociólogo francés, en el siglo XX tuvo lugar este acontecimiento mayor: la irrupción del desorden en el universo físico que se podía leer como una paradoja; por una parte, el segundo principio de la termodinámica indicaba que el universo tendía a la entropía general, es decir, al desorden máximo, y por otra parte, parecía que en ese mismo universo las cosas se organizaban, se complejizaban y se desarrollaban, pero “olvidábamos otra cosa: la degradación y el desorden conciernen también a la vida” (p. 89); por ello, orden y desorden,

cooperaban para organizar al universo, generando la noción de continuidad, una manera de fluctuación continua e indefinida. En los 60's se reafirma la idea de que el universo comienza como una desintegración y, que luego, a partir de allí se organiza, "la complejidad de la relación orden/desorden/organización surge, entonces, cuando se constata empíricamente que fenómenos desordenados son necesarios en ciertas condiciones, en ciertos casos, para la producción de fenómenos organizados, los cuales contribuyen al incremento del orden" (p. 92-93).

Si concebimos un universo que no sea más un determinismo estricto, sino un universo en el cual lo que se crea, se crea no solamente en el azar el desorden, sino mediante procesos auto-organizadores, es decir, donde cada sistema crea sus propios determinantes y sus propias finalidades, podemos comprender como mínimo la autonomía y podemos luego comenzar a comprender que quiere decir sujeto (p. 96).

Según Morin esta comprensión de la complejidad requirió aceptar una relación íntima entre individuos y sociedad como dos procesos inseparables e interdependientes; la noción de auto-organización tanto de empresas como de individuos emergería de la relación orden-desorden. La auto-organización en sistemas complejos, significó la espontánea emergencia del orden en sistemas físicos y naturales¹⁴¹; ésta representó una reacomodación fundamental de energía y acción al interior de un sistema, con el objetivo de conseguir un mayor número de metas. El fenómeno de auto-organización fue primeramente reconocido como un aspecto importante de los amplios procesos de cambio en sistemas operados por la física y la biología; aunada a la selección, generó la capacidad de adaptación a las condiciones del medio del sistema (p. 173).

Las prácticas de auto-organización implicaron el desarrollo en los individuos de una estructura suficiente para retener e intercambiar información, flexibilidad en el comportamiento de otros actores para ajustarse a los cambios dinámicos, oportunidades

¹⁴¹ Comfort, Louise K. *Auto-organización en sistemas complejos*. Graduate School of Public and International Affairs, University of Pittsburgh <http://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/html/7cap8.htm>

recurrentes de interacción. La auto-organización se requirió, entre otros factores, para lograr la aplicabilidad de la tecnología de la información por parte de los sujetos.

En el pensamiento complejo, la empresa entendida como organismo viviente, se auto-organiza, y realiza su auto-producción al mismo tiempo, una empresa se auto-eco-organiza en torno a su mercado: el mercado, un fenómeno a la vez ordenado, organizado y aleatorio. Aleatorio, porque no hay certidumbre absoluta sobre las oportunidades y posibilidades de vender los productos y los servicios, aunque haya posibilidades, probabilidades, plausibilidades. El mercado es una mezcla de orden y desorden (p. 125).

Pero no será únicamente el mercado el que se auto-organice y auto-produzca, para el caso educativo, la noción de auto-producción será apropiada en función de la formación de los sujetos, a través de la educación permanente; un concepto que comienza a posicionarse internacionalmente para el campo educativo entre las décadas de los años 60's y 70's¹⁴², este tipo de educación ubicará la necesidad de asociar el concepto de educación a lo largo de toda la vida con el sentido de auto-producción continua del individuo “conscientemente o no, el ser humano no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida, y en primer término bajo la influencia de los ambientes donde transcurre su existencia, o sus existencias sucesivas, y por

¹⁴² Carlos Tünnermann (1998) sitúa que desde fines de los 80' y en los años transcurridos de la década previa al tercer milenio, se ha venido desarrollando a nivel planetario un interés creciente en la educación permanente (life-long education), entendida como proceso constante de actualización y re-entrenamiento, no circunscrito a un período de la vida del hombre y que rebasa los límites espaciales del aula. La elaboración en términos modernos del concepto de Educación permanente (EP), se vincula y amplía con el de Aprender sin Fronteras (Learning without Frontiers), cuyo objetivo -tal y como lo definió en un informe al Consejo Ejecutivo en 1993 el Forum de Reflexión de UNESCO- es permitir a las personas de todo el mundo obtener acceso a todas las formas y niveles de educación, en el contexto de la educación permanente. En otro documento Tünnermann (1996) indica como la expresión 'educación permanente' designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo, en ese proyecto, “el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión, la educación permanente lejos de limitarse al período de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad, los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida de los niños, los Jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo”. Ahora bien las capacidades que deben ser desarrolladas por los sujetos en su proceso de formación para moverse dentro de esta lógica son entre otras: creatividad, imaginación para que el sujeto pueda encontrar por sí mismo la respuesta a los retos que el mundo le va plantear, nuevas destrezas para enfrentar nuevos problemas, 'que sea capaz de generar su plaza de empleo'.

efecto de las experiencias que vienen a modelar su comportamiento, su concepción de la vida y los contenidos de su saber” (Informe Faure, 1973, p. 218). Esta asociación entre *educación permanente* y *vida*, ubicará la primera como una empresa y al sujeto como aquel que debería ser formado en prácticas que desarrollen la creatividad, la aventura y el gusto por el riesgo.

La educación está llamada a devenir, cada vez más, una empresa que trate de liberar todas las potencialidades creadoras de la conciencia humana. En nuestros días, centenares de millones de hombres se encuentran paralizados en los dos componentes de su praxis creadora: la acción y la reflexión. Una visión deformada del hombre y del universo, la ignorancia, la violencia y las psicosis colectivas de que son objeto, la impotencia, el miedo a la libertad, desarrollan en ellos una interacción mutuamente destructiva de la acción y de la reflexión crítica (Faure, 1973, p. 235).

El informe en mención situó cuatro postulados con el objetivo de que los individuos “aprendiesen a ser”; la convergencia, la democracia, el desarrollo global y finalmente, la educación para formar a este “hombre completo” cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser”.

Las prácticas de producción de un “hombre completo” que integrasen vida y formación continua requerían, según el informe, la elaboración de herramientas de conocimiento, de la investigación y de la expresión que desarrollaran la capacidad de observación, de experimentación, de clasificación de los datos de la experiencia y de la información; capacidad de expresión y de escuchar en el intercambio y el diálogo; entrenamiento en la duda metódica y disposiciones que en su conjunto constituyeran aportaciones del pensamiento científico para la vida (p. 235).

La educación permanente¹⁴³ en Colombia, se nutrió de tres corrientes: la europea más conceptualizadora; la corriente norteamericana, de tinte más andragógico, que aportó

¹⁴³ Equivalentes a esta son las expresiones ‘*formation permanente*’, ‘*formation continue*’. Son manifestaciones de que el aprendizaje es un simple apéndice de nosotros mismos; donde quiera que estemos, está también

métodos de la educación permanente; y la vertiente de los organismos internacionales, que por fuerza se ocupan de las implicaciones sociales, políticas y económicas de la educación permanente “la noción fundamental escribe el psicólogo A.J. Cropley (conductista) es que *la educación debería ser formalmente conceptualizada como un proceso que persiste a lo largo de la vida del individuo*, desde la primera infancia hasta la ancianidad” (Borrero, 1982, p. 12-13, cursivas añadidas).

El vínculo entre educación permanente y vida, conllevó dos tipos de prácticas de integración: las horizontales y las verticales. La primera, hacía alusión a la relación entre educación y vida concebida en todos los ambientes vitales: hogar, trabajo, ocio y vida social; la segunda, asumiría la verticalidad del proceso educativo y cognoscitivo de la vida y de la inteligencia humana como colectora y generatriz de habilidades que se refuerza en cada uno de sus estadios de edad con los estímulos y motivaciones provenientes de la vida social. De acuerdo con este historiador colombiano

la educación permanente es la ordenación educativa a través del tiempo que exige la integración vertical, y a la vez, la integración educativa con el trabajo, con los medios de comunicación, lo que se conoce como integración horizontal, para lograr esta articulación a nivel universitario, se requiere la producción de currículos bien articulados que dispongan al estudiante de la educación formal para los retos de la educación permanente y que, a la vez, comprendan la necesidad de ordenar y coordinar los mismos currículos con la vida real (Borrero, 1982, p. 14).

Las prácticas de educación permanente al igual que las de educación a distancia requirieron el desarrollo de una disciplina intelectual y volitiva para el auto –aprendizaje, por ello, según Borrero se posicionó la noción de educación personalizada y sus modalidades: la suplementaria-continuada o recurrente y la perfectiva o culturizante; la primera, se asoció con los procesos de extensión de las instituciones universitarias, algo similar a cuando en las estructuras académicas de la universidad americana se adicionó el área o división de postgrado “este procedimiento administrativo es equivalente al adoptado por las

nuestro aprendizaje (Borrero, 1982, p. 14). p. 22. Ese tipo de educación permanente ya se venía dando desde la década del 30, solo que se funden en la educación superior coyunturalmente en la década del 30. También ha sido denominada educación de masas y educación popular, educación concientizadora, educación para la vida democrática (...) este vigor nuevo de los propósitos sociales y políticos produjo decisivos e importantes fenómenos en torno a la educación permanente, que se dejan sentir con insistencia desde 1970 (p. 41).

universidades que han creado una facultad especial de estudios interdisciplinarios para impulsar de manera efectiva este esfuerzo académico” (p. 146) ésta se asocia más con un tipo de educación masificante; la segunda, propende por la difusión cultural, por su parte, parece corresponder a la educación permanente perfectiva o culturizante, en beneficio de unos y otros destinatarios. Se asocia con un tipo de educación más elitista (p. 161).

Reducidos a cuatro grupos, este tipo de prácticas se orientaron en ese trienio a conferencias, seminarios, simposios y cursos de capacitación –rurales y otros- llevados a cabo en épocas de vacaciones. El segundo grupo de prácticas tuvieron un enfoque típicamente cultural mediante el cine, el teatro, las danzas, las exposiciones, los coros, los conciertos y los deportes. El tercer grupo de prácticas se relacionan con lo que hemos definido como educación permanente y complementaria y el cuarto alude específicamente a programas efectuados con la ayuda de los medios de la comunicación social: la radio, la televisión y el cine (Borrero, 1982).

2.2.4.3 Pensamiento complejo e interdisciplinariedad (prácticas de currículos integrativos y métodos andragógicos en la educación superior)

Según Wallerstein (1995) luego de la segunda guerra mundial la expansión desenfrenada de los sistemas universitarios en el mundo, tuvo implicaciones organizacionales muy concretas: primero, creó una presión social por el aumento de la especialización y, a posteriori, ocasionó que las múltiples superposiciones entre las disciplinas cuestionaran la coherencia interna de las mismas y la legitimidad de sus premisas intelectuales a través de la *interdisciplinariedad*; segundo, la expansión económica mundial implicó un salto cuantitativo en su escala, tanto para las maquinarias estatales y las empresas económicas, como para las organizaciones de investigación; esta expansión reforzó la legitimación mundial en las ciencias sociales y demás ciencias, de los paradigmas científicos subyacentes a las realizaciones tecnológicas que la respaldaban.

El sociólogo y científico social-histórico estadounidense, afirmaba que por esta época se produjo un cuestionamiento interno en torno a la coherencia de las disciplinas y la

legitimidad de las premisas intelectuales que cada una de ellas había utilizado para defender su derecho a una existencia separada, universalismo y particularismo no son necesariamente opuestos, en la discusión acerca del universalismo se han mezclado tres cuestiones y afirmaciones analíticas: “la validez de las afirmaciones que reflejan intereses rivales y la racionalidad crítica como base de la comunicación académica (...) creemos que es importante aceptar la co-existencia de interpretaciones diferentes de un mundo incierto y complejo, pues solo un universalismo pluralista nos permitirá captar al riqueza de las realidades sociales en que vivimos” (p. 66).

En el *Informe Gulbekian*, Wallerstein y otros, señalaron la importancia del análisis de los sistemas complejos para el estudio de las ciencias sociales. En su concepto, los sistemas sociales históricos están compuestos por múltiples unidades interactuantes, caracterizados por el surgimiento y la evolución de estructuras y organizaciones jerárquicas internas, y conductas espacio/temporales complejas. Además los métodos de análisis de sistemas complejos ya se han aplicado en varias áreas y el marco conceptual que ofrecen dichos sistemas desarrollados por las ciencias naturales ofrece a las ciencias sociales, un conjunto coherente de ideas que concuerda con visiones que existen desde hace tiempo en las ciencias sociales (p. 70).

Existían además tres problemas teórico- metodológicos centrales planteados por la relación entre producción de conocimiento y el pensamiento complejo. El primero se refiere a la relación entre el investigador y la investigación; el segundo se refiere a cómo reinsertar el tiempo y el espacio como variables constitutivas internas en nuestros análisis y no meramente como realidades físicas invariables dentro de las cuales existe el universo social; el tercero, se refiere a cómo superar las separaciones artificiales erigidas en el siglo XIX entre los reinos, supuestamente autónomos, de lo político, lo económico y lo social (o lo cultural y lo socio-cultural) y el cuarto, advierte el que el investigador no puede ser neutral y si el tiempo y el espacio son variables internas en el análisis, entonces se sigue que se requieren la interacción de todos los estudiosos procedentes de todos los climas y de todas las perspectivas.

El estudio de los sistemas complejos y la incidencia de ésta forma de pensamiento emergería en las universidades latinoamericanas luego de la segunda mitad de siglo XX, con mayor fuerza, según Wallerstein (1995) después de 1970, como resultado de dos transformaciones. La primera, fue una transformación en el mundo real: en la visión académica como popular, los estados parecieron perder su aspecto promisorio como agentes de la modernización y el bienestar económico; la segunda es la de los cambios en el mundo del conocimiento a través de la problematización de las disciplinas (p. 88).

La universidad moderna encarna la “hybris del punto cero” y este modelo epistémico se refleja no sólo en la estructura disciplinaria de sus epistemes, sino también en la estructura departamental de sus programas (Castro-Gómez, 2007). Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás, “esto se traduce en la materialización de los cánones, en prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las “autoridades” o los “clásicos”), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina” (p. 84).

Además del pensamiento complejo sería la teoría de los sistemas la que conllevaría la problematización de la súper-especialización de la ciencia, las profesiones y especialidades académicas. Dado que la tecnología y la sociedad modernas se han vuelto tan complejas que los caminos y medios tradicionales no son ya suficientes, según Bertalanffy, entre otros autores, se impone la necesidad de actitudes de naturaleza holista, de sistemas e interdisciplinarios. La teoría general de los sistemas emergería entonces como un importante “auxilio” a la emergencia de las prácticas de interdisciplinariedad y de educación integrada. Entrada la década de los años 80 se acentuaría el estudio de la teoría de sistemas y la interdisciplinariedad en nuevos campos sociales, como por ejemplo en el campo educativo, buscando analizar cómo se podrían dar procesos de adaptación al cambio y a la crisis social y económica que caracterizó la situación regional entre las décadas de los años 70’s y 80’s.

La universidad en Colombia, no será ajena a la crisis de la educación en términos de cambio adaptación y disparidad¹⁴⁴.

Los conocimientos tienen hoy un crecimiento exponencial que se manifiesta de inmediato en nuevas tecnologías que repercuten al momento en todos los dominios de la vida humana. Las profesiones nacen y desaparecen con desusada caducidad. Las más estables se transforman tras reducidas vigencias. Cada día se hace más sensible y distante el desajuste entre la academia educativa y universitaria y el universo del trabajo (...) las comunicaciones reducen las distancias (Borrero, 1982, p. 30).

Paralelo a la emergencia de prácticas sobre la interdisciplinariedad, la universidad oficial en Colombia institucionalizó el uso de métodos andragógicos, herencia de la educación permanente o no formal. Según Borrero (1982) algunas de sus características fueron: autogestión, autorregulación, creatividad para promover interacción entre iguales, intercambio de experiencias, flexibilidad, experiencia previa, prontitud en aprender, compromiso y orientación para el aprendizaje y motivación para aprender; los métodos pedagógicos andragógicos y didácticos que se adoptaron en los Centros y las Facultades de Educación Permanente creados en las universidades problematizaron, de acuerdo con éste autor, la existencia de universidades tradicionalmente ceñidas a los procesos elitistas y selectivos de la educación formal (p. 139).

En la conferencia de la UNESCO *sobre la educación de adultos* realizada en París hacia 1985 posicionaría a nivel mundial, la importancia de los métodos andragógicos para facilitar el aprendizaje. De acuerdo al informe en mención para superar los obstáculos al aprendizaje de carácter pedagógico, político, burocrático y administrativo, social, estructural y de aplicación y continuidad; se requería un enfoque integrado para determinar los campos prioritarios del desarrollo de la educación de adultos en la educación superior a los efectos

¹⁴⁴ El cambio es el hecho con el cual contamos: la adaptación es el imperativo irrecusable. Nos importa la disparidad causada por: el fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa, que colocó en estado de sitio a las universidades que ya existían por la aguda escasez de recursos, que impidió a los sistemas educativos responder eficazmente a las nuevas demandas; a la inercia inherente a los sistemas de educación, que originó una adecuación demasiado lenta de su régimen interno a las nuevas necesidades internas, aun cuando los recursos no constituyeran el principal obstáculo para esa adaptación (Borrero, 1982, p.111).

del progreso social. Este enfoque integrado necesitó de métodos andragógicos que incluyeran la realización de estudios prácticos e involucraran la aplicación de la teoría mediante la práctica en los laboratorios en los lugares de trabajo y por medio de visitas sobre el terreno (p. 48). Además del uso de éstos métodos sugería el informe, la importancia del uso de practicas asociadas a los medios de comunicación en los programas de formación profesional a nivel de pre y post-grado que promovieran en el concurso de todas las partes que intervienen en la formación para la vida económica,

un conjunto de actividades educativas encaminadas a capacitar a todas las personas que necesiten perfeccionarse en la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y del tratamiento de la que faciliten la comunicación social, incluyendo en la educación de adultos la iniciación a la creación y producción de mensajes y al tratamiento de datos mediante la utilización de los nuevos medios tecnológicos; que fomenten la cooperación entre los medios de comunicación de masas y los establecimientos educativos y las organizaciones que participan directamente en la educación de adultos; que provean los medios necesarios para el desarrollo de las bibliotecas (UNESCO, 1985, p. 49).

La andragogía asume como objetivos de sus métodos: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser; basada en el conocimiento útil, la experiencia y el funcionamiento psicológico del adulto en el entorno en que éste se desenvuelve y sus relaciones sociales con el mundo circundante al igual que con sus intereses multidimensionales, orientaban el aprendizaje a la elaboración de productos, al trabajo interdisciplinario y a la posibilidad de generalizar. Apoyados en el constructivismo, los métodos andragógicos herencia de la educación permanente o de adultos, con su ingreso en la universidad, posicionan que el aprendizaje se traduzca en el desarrollo de habilidades y destrezas y en cambios de conductas, creando una dinámica en la cual se viven procesos como experimentar, compartir, interpretar, generalizar y aplicar; se basa en la participación y los intereses de los participantes, en el “aquí y ahora” creando con el uso de estos métodos un aprendizaje vivencial, activo, participativo y práctico.

A nivel universitario, según Borrero (1982) serán las prácticas de currículos integrados, las que permitirán que los contenidos que recibe el alumno problematicen la existencia de “paquetes de conocimientos” dejando de lado la experiencia personal del individuo por

aprender y cómo hacerlo. Los currículos integrados retomarán elementos de la educación permanente, y en ese sentido, problematizarán los procesos de instrucción a estudiantes sumisos y receptivos a que estaban acostumbradas las instituciones de educación superior; “acostumbradas las instituciones a ver salir periódicamente los grupos de egresados, no entendían porque tenerse que afanar con obligaciones adicionales como mantenerlos al día en nuevos conocimientos y capacitaciones para el adecuado servicio a la sociedad” (Borrero, 1982. p. 116).

Por último, es importante señalar que existió una relación entre las nuevas inquietudes andragónicas y la institucionalización de las prácticas de educación permanente, desde el acercamiento de la academia con el mundo del trabajo, pues permitieron colocar como objetivos de orden funcional, profesional y laboral la capacitación y recapitación para el trabajo. Como señalaba el Informe de la UNESCO (1985),

hoy más que nunca inquieta la relación entre estudio y empleo por lo mismo que vivimos dentro de un mundo altamente profesionalizado y especializado. ¿Cómo hacer, para vencer este periodo inmediatamente siguiente al título universitario, durante el cual el egresado no consigue empleo o debe someterse a una magra remuneración mientras acopla sus conocimientos académicos a su realidad laboral? ¿Cómo reducir a cero la improductividad económica y social de esa hendidura que para muchos resulta tediosa y mortificante? Parece ser hoy imprescindible esta relación entre los sistemas llamados post-secundarios y la organización social del trabajo (p. 44).

2.2.5 Prácticas de diferenciación ética y formación ex -aptativa

El tercer elemento de la formación ex –aptativa es la *diferenciación ética*. Sloterdijk (2012) la sitúa como una des-verticalización de la existencia; se trata de un cambio de método que va desplazando cada vez más la acción de los maestros sobre la voluntad de autoformación de la multitud (p. 474). Éste tipo de diferenciación presenta al hombre como un ser que por voluntad propia se habitúa a todo por sí mismo, lo cual le permite invertir o reconvertir el “nadie-es-capaz-de-eso” en “yo-soy-capaz”; este individuo está literalmente afianzado en el sentido de que dispone de suficientes soportes para creer que no tiene

necesidad de nada fuera de sí mismo para existir “piensa que es libre en la medida que es propietario de su propia persona y de sus capacidades” (Contreras Nátera, 2015, p. 22, 51).

Ésta diferenciación ética requirió desplazar la centralidad de la formación moral característica de la primera mitad del siglo XX, que consistía, en una mezcla entre prácticas de formación (pasiva-activa) por parte de la Iglesia (moral dogmática) y del Estado (moral biológica y social); pues aunque sigue existiendo un ejercicio de regulación moral explícitamente coercitiva en algunos niveles de la educación superior, por ejemplo, con los reglamentos estudiantiles; la diferencia ética facilitará que los sujetos funcionasen adecuadamente en el tipo de formación ex -aptativa multifuncional y multidimensional que caracterizaría la educación superior desde las décadas de los años 80’s y 90’s, ya no solo fueran “normatizados”, sino que les dio las herramientas para aprender a auto-modular su conducta, conminándolos a llevar una vida de reconversión continua que implica ejercitación espiritual y corporal, bajo el slogan: yo soy capaz.

Con ello aparece a la vista un concepto de ética donde no ocupan su centro los valores, las normas y los imperativos, sino las orientaciones elementales en el campo de la existencia humana. En este acceso de la orientación ética al cómo, al hacia dónde y al porqué de la existencia se partiría del hecho de que los sujetos –los seres existentes como capaces y no-capaces de conducir su vida – están ya desde siempre sumergidos en un campo o en un medio en el que les son suministrados contigüidades, talentos y tensiones direccionales fundamentales (Sloterdijk, 2012, p. 212).

El nuevo componente de la formación para la obediencia de los individuos en el marco del sistema de formación superior en Colombia será la diferenciación ética; ésta fortalece una noción de responsabilidad individual en el marco de prácticas de neoliberalización¹⁴⁵ donde cada uno se convierte en responsable de su propia vida y debe dirigir de manera óptima su capital estético, afectivo, físico y libidinal, y este fenómeno ocurre en parte, porque el individuo no experimentará más lo social como una instancia, una esfera exterior a él, a la

¹⁴⁵ Esta noción se usó en el capítulo introductorio para señalar como en las décadas de los años 70’s y 80’s comienzan a aparecer las primeras prácticas del proyecto neoliberal a nivel de la educación superior en el país, por ello se asocia con lo que esta investigación posiciona como formación ex -aptativa. Será ampliada en el capítulo 4.

que debería referirse o identificarse bajo diferentes términos: el uso, la tradición, entre otros (Contreras Nátera, 2015, p. 21-22).

A nivel normativo el enunciado de formación ética se rastreará en el Decreto 080 de 1980, el cual estableció como obligatoria la formación ética profesional en todos los programas de educación superior, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y el ejercicio responsable de las profesiones (Art. 39)¹⁴⁶. Las prácticas de ética profesional aparecen asociadas a promover la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad, aspectos eje de la nueva educación que hacia 1993 serían ratificados por la Misión de Sabios, cuando sitúa la importancia de la formación ética del ciudadano, la cual permitirá la consolidación de valores básicos para el desarrollo integral¹⁴⁷ de los individuos.

El Decreto 080 de 1980 estipuló que la educación superior, dada su función humana y social se debía desarrollar dentro de claros criterios éticos que garantizaran el respeto a los valores de la sociedad (artículo 12) y refiere la idea de reputación moral y buen crédito de la profesión (artículo 70), enunciados estos que se encuentran en la Ley 30 de 1992 en forma de ética profesional. De manera general los diferentes estatutos de las universidades incluyen las prácticas de lo ético, desde la autonomía de la que disponen para su elaboración. Además estipuló la importancia de la ética de la profesión como deber del docente y en relación con su práctica (art. 102).

La Ley 30 de 1992, al igual que el decreto 080 de 1980, en su artículo 32 sitúan cómo funciones del presidente de la República el vigilar “la mejor” formación moral, intelectual y

¹⁴⁶ El Decreto 080 de 1980 estipula la necesidad de que ‘por su función humana y social la educación superior, se desarrolle dentro de claros criterios éticos que garanticen el respeto a los valores y de la sociedad’ (artículo 12) y refiere la idea de reputación moral y buen crédito de la profesión (artículo 70), enunciados últimos que ya no se encuentran en la Ley 30 de 1992. De manera general los diferentes estatutos de las universidades incluyen el enunciado de lo ético, desde la autonomía de la que disponen para su elaboración. Además el artículo 102 estipulaba la importancia de la ética de la profesión como deber del docente y en relación con su práctica.

¹⁴⁷ La educación superior continúa la formación integral del hombre como persona culta y útil a la sociedad. La ES facilita el individuo su formación y lo habilita para desempeñarse en diferentes campos de quehacer humano (Art. 15, Decreto 080 de 1980).

física de los educandos, mientras que en el artículo 129 expresa que la *formación ética profesional* debe ser elemento fundamental obligatorio de todos los programas de formación en las instituciones de educación superior. Otros enunciados conexos con el de formación ética desde la norma serán el de formación integral (art. 15 Decreto 080 y art. 6 Ley 30 de 1992) y la formación en valores (Ley 30 de 1992).

Las prácticas de diferenciación ética además de su relación con la ética profesional y su aporte a los procesos de formación integral y holística centrada en el sujeto, requirieron el desarrollo de dos capacidades: creatividad y autonomía. La autonomía entendida como ejercicio constante de autogobierno y de responsabilidad directa del sujeto y la creatividad en tanto capacidad de prefigurar lo nuevo, de ver más allá de los confines de lo existente, más allá de la dimensión de la cotidianidad; entendida como la capacidad de transformar y reconstruir permanentemente la realidad por medio del juego dinámico de razón e imaginación (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 70). La relación entre creatividad y flexibilidad fue reconocida por Livingston en 1973, para quien no puede aparecer la creatividad sin un conocimiento profundo del sujeto, sin una motivación poderosa, sin flexibilidad y agilidad en el manejo de las ideas, y sin la disciplina y el talento necesarios para testimoniar lo que acaba de ser creado y comunicarlo a los demás. Cada ocasión de aprendizaje recurre, en una medida limitada, a la creatividad; autonomía y creatividad serán dos de los objetivos fundamentales del proyecto formativo ex –aptativo.

La creatividad se vincula con la supervivencia biológica, mental y cultural del ser humano y requieren su activación precisamente aquellas situaciones de desequilibrio y de incertidumbre, de rotura y de destrucción, de separación y de inquietud, que incitan y motivan al ser humano a buscar nuevos equilibrios. En ese sentido, la creatividad se vincula con la perenne tensión hacia lo nuevo, lo no todavía, lo más adelante y en otra parte, y se expresa en las previsiones, en las anticipaciones, en la invención y en la proyectación de soluciones inéditas y originales (Pinto Minerva y Fabrioni, 2006, p. 70).

Para Pinto Minerva y Fabrioni (2006) los seres humanos activan la tensión creativa a la transformación de lo existente en relación con situaciones insatisfactorias o problemáticas, no solo respecto de los otros y del mundo, sino también respecto de sí mismos. La creatividad es una característica intrínseca de la vida mental y no necesariamente una característica de

sujetos excepcionales (pocos individuos elegidos: los genios), pero debe ser adecuadamente sostenida, estimulada e incrementada. El pensamiento creativo se caracteriza por la fluidez de las ideas, la flexibilidad y la originalidad de pensamiento frente a la disponibilidad respecto a una multiplicidad de respuestas posibles. En Colombia la Misión de Sabios sería la que posicionaría la relación entre ética y creatividad en la formación integral centrada en el sujeto,

Estamos convencidos de que la educación es el eje fundamental para la construcción de una sociedad cohesionada sobre la base de una ética que promueva la tolerancia, la solidaridad, la participación democrática, la equidad y la creatividad. Entendemos que la esencia de la educación debe ser el aprendizaje y no la enseñanza, y que el estudiante debe ser el centro de actividad de las instituciones educativas. Así que nos hemos propuesto, a partir de las recomendaciones de la Misión, motivar entre los distintos estamentos de la sociedad colombiana una gran reflexión acerca del papel crucial que debe tener la educación para el desarrollo integral de nuestros compatriotas (Informe de la Misión de Sabios, 1996).

Paralela a la formación ética a través de las profesiones que se constituye en función de lo social, emerge otra forma de la ética, la del mercado educativo promovida en la racionalidad neoliberal que no solo es una doctrina, ni se restringe al campo de la economía, en tanto constituye una concepción global de la política, la ética, el derecho, la sociedad y el hombre (Contreras Nátera, 2015, p. 27). La ética de mercado¹⁴⁸, es aquella que sustituye la ética social por una técnica de imponer mercados y hacer respetar sus relaciones internas (p. 72). La intervención del mercado como actor educativo permitirá posicionar a las Instituciones de Educación Superior en la lógica del mercado educativo según demanda. El artículo 43 del Decreto 080 de 1980 clasifica las instituciones de educación superior según su carácter académico en intermedias profesionales (art. 44), tecnológicas (art. 45) y universitarias (art. 46). Además introduce la lógica de la acreditación para diferenciar la forma universidad de las otras instituciones de educación superior; lógica que permitirá

¹⁴⁸ Otro asunto a tener en cuenta, es que la perspectiva neoconservadora-neoliberal, recuperar las funciones de la religión y de la ética puritana, del trabajo, el orden y la productividad para estabilizar el sistema. El neoconservadurismo quiere integrar la ilustración del capitalismo económico-administrativo con la tradición de la ética puritana y sostener la ética y los valores que ayudan a mantenerla (Contreras Nátera, 2015, p. 150).

asegurar la calidad universitaria y posibilitará que la universidad se inserte en la dinámica de mercado neoliberal. Este asunto se profundizará en el capítulo 4 de ésta investigación.

Ahora bien, ambos tipos de ética –la profesional y la de mercado- son propias del tipo de formación ex –aptativa y de lo que se denomina aquí diferenciación ética, es decir, formas de auto-regulación ética individual y social, que devienen contemporáneamente con funcionalidad a la ética del mercado; pues aunque a la primera, se le asigna un carácter académico inicial, luego se posicionará en función de la demanda educativa, a la par que se introduce en las universidades el cuestionamiento sobre la formación disciplinaria unifuncional y se orienta la discusión hacia la formación multifuncional y multidimensional. La ética de la responsabilidad¹⁴⁹ es ahora un enunciado contemporáneo propio de la racionalidad neoliberal, al igual que la ética de la corresponsabilidad en la educación superior.

En efecto, la racionalidad neoliberal postula la noción de igualdad de oportunidades como una estructura ética, política y jurídica que permita a todos los hombres explotar al máximo sus potencialidades, reivindicando la responsabilidad individual como un muro de contención contra el totalitarismo (Estado benefactor-socialismo). En palabras de Hayek¹⁵⁰, la responsabilidad no frente a un superior, sino frente a la conciencia propia, el reconocimiento de un deber no exigido por coacción, la necesidad de decidir cuales, entre las cosas que uno valora, han de sacrificarse a otras y el aceptar las consecuencias de la decisión propia son la verdadera esencia de toda moral que merezca ese nombre (Contreras Nátera, 2015, p. 31).

La responsabilidad social empresarial nace en los años 20 del siglo XX, y se fortalece en los años 50's y 60's, y se inicia por la idea de que si las empresas usan recursos que posee una sociedad, el solo hecho de su uso genera un deber ético y, por consiguiente, de alguna

¹⁴⁹ Max Weber diferenciaba una ética de la convicción (cristiana-moral) de una ética de la responsabilidad (asumir los efectos de mis acciones). La primera, la de la convicción animada únicamente por la obligación moral y la intransigencia absoluta en el servicio a los principios, y la segunda, la ética de la responsabilidad que valora las consecuencias de sus actos y confronta los medios con los fines, las consecuencias y las diversas opciones o posibilidades ante una determinada situación. Es una expresión de racionalidad instrumental, en el sentido que no sólo valora los fines sino los instrumentos para alcanzar determinados fines.

¹⁵⁰ En su libro *El camino de servidumbre*, p. 254.

manera, este uso debe devolver a la sociedad dichos beneficios, las empresas al usar un factor productivo, deben ser responsables de ello. “De tal forma que la Responsabilidad Social Empresarial RSE, ya no es discurso filosófico en la década de los 60’s, sino que es parte de la gestión empresarial en la década del 70, por consiguiente en los 80’s, lleva al conformación de un contexto socialmente responsable y a la dirección estratégica por medio de los grupos de interés que rodean a la organización en su devenir comercial” (Rojas y otros, p. 3-4¹⁵¹).

La responsabilidad social se fundamenta en una ética cívica, que se mueve en escenarios normativos, operativo, económico, social y el medio ambiente. En Colombia según Rojas y otros, tanto en ámbitos públicos como privados, la RSE es un eje estratégico que conlleva competitividad, sostenimiento continuo y desarrollo en las organizaciones sin importar el sector productivo, ni la actividad comercial a la que se dedique.

El campo de la RSE no es exclusivo de las organizaciones productivas, también hace parte de la misión, de la visión de las instituciones educativas, las cuales son motores impulsores de este tema debido a que hace parte de una de sus funciones sustantivas, *como lo es la extensión*. Existen tres momentos que caracterizan su evolución: relación filantrópica de naturaleza asistencial, relación transaccional y relación integrativa (Rojas y otros, p. 6. Cursivas añadidas).

En Colombia las prácticas de responsabilidad social se asocian a la función de la universidad a través de la extensión social universitaria en la primera mitad de siglo XX, luego a partir de la década de los años 80’s se comienza a mencionar la acreditación, que será institucionalizada y vinculada con el mejoramiento continuo y el modelo de responsabilidad social empresarial y de educación para el desarrollo. La Constitución de 1991 hace alusión a la responsabilidad social¹⁵², la cual puede ser concebida como una responsabilidad ya no

¹⁵¹ Rojas Muñoz, Alfonso; Olaya, Jorge Eliecer. *Responsabilidad social empresarial. Su origen, evolución y desarrollo en Colombia*. http://notariauniclavega-cauca.com.co/sitio/sites/default/files/normativa/responsabilidad_social_empresarial_su_origen_evolucion_y_desarrollo_en_colombia.pdf Consultado el 2 de julio del 2017.

¹⁵² En su artículo 28, señala el derecho que tiene la persona a ser libre; luego en su artículo 20, garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación, los cuales serán libres pero tienen a la vez responsabilidad social.

tanto de tipo sancionatorio sino como un tipo de disciplina social formativa, es decir una forma de ejercicio de poder no en negativo, desde lo coercitivo, sino por el contrario, desde lo propositivo que involucra una disposición actitudinal y presupone, la voluntad del sujeto. Un año antes, la CEPAL situaba la responsabilidad social como una forma que coligaba la función pragmática de la educación con la ética, los valores y la moralidad pero desde la perspectiva que considera la educación como demanda; para ello, asume como fundamento la teoría conceptual de Comportamiento y Desarrollo Organizacional de Peter Drucker (Gaynor Butterfield, Congresos de Desarrollo Organizacional: 1997 – 1999 – 2001 – 2002).

Drucker parte de la hipótesis de que una economía en la que el conocimiento ha llegado a ser el principal recurso productor de riqueza, plantea a las instituciones de educación nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad. Los miembros activos de una sociedad necesitan no sólo tener una formación básica sino que ésta debe expandirse para incorporar conocimientos sobre informática y tecnología (sus características, dimensiones y ritmos de cambio), aspectos que no eran considerados imprescindibles hace sólo una década.

Las instituciones serían incapaces de dotar a sus alumnos de las técnicas más elementales para manejar la realidad que deberán enfrentar, es decir, cómo ganarse la vida dentro de una organización (grande o pequeña). En particular, no se enseñan técnicas elementales de eficacia como miembros de una organización: capacidad para presentar ideas con brevedad, sencillez y claridad, capacidad para trabajar en grupo y capacidad para dirigir su propio trabajo. En otras palabras, no se entregan las técnicas necesarias para hacer de la organización un instrumento de las propias aspiraciones y de la realización de los valores humanos (CEPAL, 1992, p. 105).

El documento de la CEPAL muestra como la visión de Drucker posiciona que el tipo de educación que se necesitará en el futuro no sólo debería tener “esa función pragmática, sino que deberá centrarse en la transmisión de responsabilidad social, que demanda ética, valores y moralidad” (1992, p. 105). Según el autor, éste tipo de educación se fundamenta en el discurso del gerenciamiento empresarial, que tiene por objetivos desde la oferta, la exigencia de estándares elevados y de disciplina escolar y desde la demanda, el reto de avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades mediante subsidios públicos a la escolarización obligatoria (fondos directamente entregados a las familias, con independencia

de la escuela -pública o privada- a la que asistan los niños) combinados con becas y crédito a nivel de la educación superior, además señala: “lo que no se mide no se controla”.

Se puede nominar esas prácticas de responsabilidad social como prácticas de una “sed de ética”, desde el campo del desarrollo organizacional, esto debido a que desde los discursos de la inteligencia organizacional se pide una estrategia racional de desarrollo que permita a los grupos interesados o afectados responder por sus acciones. En lo básico, contemporáneamente se ha transpuesto las prácticas de la Responsabilidad Social Empresarial RSE a la Responsabilidad Social Universitaria RSU; buscando qué cambios implica en el modo habitual de considerar a la ‘participación y proyección social’ desde la Universidad (Vallaey¹⁵³, p. 3).

A nivel empresarial se busca una gestión socialmente responsable de los impactos, y para el caso de la Universidad se posicionan cuatro ejes de gestión que potencien el paso de Proyección Social Voluntaria hacia la RSU: 1. La gestión socialmente responsable GSR de la organización misma, del clima laboral, la gestión de recursos humanos, los procesos democráticos internos y el cuidado del medio ambiente; 2. La GSR de la formación académica y la pedagogía, tanto en sus temáticas, organización curricular como metodologías didácticas; 3. La GSR de la producción y difusión del saber, la investigación, y los modelos epistemológicos promovidos desde el aula y 4. La GSR de la participación social en el Desarrollo Humano Sostenible de la comunidad. Cada uno de estos cuatro ejes puede correlacionarse con lo que se denominan impactos: a nivel de funcionamiento organizacional, educativos; cognitivos y epistemológicos y sociales.

La Responsabilidad Social Universitaria es un enfoque de “gerencia ética e inteligente” de la universidad que se articula con la extensión social misional de la universidad y contempla tanto los impactos que genera ésta en su entorno humano, social y natural, como su papel activo en la promoción del desarrollo humano sostenible del país. La gerencia ética,

¹⁵³ Vallaey, François. Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. fvallaey@pucp.edu.pe

que puede ser comprendida como una las reconversiones de la diferenciación ética, supone que todos los potenciales afectados por la actividad de la Universidad deben retirar los mayores beneficios y menores daños de ella¹⁵⁴. Según Muñoz Cancela (2012) la responsabilidad social en el ámbito de la educación superior será problematizada frente a dos fenómenos urgentes: La situación ecológica y social global y la devaluación de la propia educación superior. La RSU atañe “a la reflexión y la intervención sobre las implicancias psicológicas, sociales, políticas y ambientales que se producen en las prácticas universitarias de forma explícita o implícita, tanto por acción u omisión” (p. 9).

De esta forma, se analizaron en este capítulo los dos proyectos de formación adaptativa y ex -aptativa que, según esta investigación, caracterizaron la educación superior en el país durante el siglo XX. Es importante hacer notar nuevamente, que luego de las décadas de los años 70's y 80's, se produce una superposición de los dos proyectos con la emergencia del segundo es decir, del ex –aptativo, un proyecto de formación multidimensional y multifuncional. En el siguiente capítulo se analizará la constitución de la dimensión formativa del homo ludens que será funcional a ambos proyectos de formación.

¹⁵⁴ Responsabilidad social universitaria. Consultado el 14 de marzo del 2016. <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/glosario/ResponsabilidadSocialUniversitaria.pdf> La gerencia inteligente: La gestión responsable de los impactos de la universidad deben de retornar en beneficios para la organización, cuyo propósito esencial es la generación y transmisión de conocimientos, así como la formación humanística y profesional integral.

3. Dimensión del homo ludens: las antropotécnicas como ejercicios de formación activa para la obediencia y la adaptabilidad

Como se mencionó en el capítulo introductorio las antropotécnicas se constituyen metodológicamente en la forma de análisis de los ejercicios de formación activa que se lograron rastrear en el archivo documental con relación a la educación superior durante el siglo XX. Las psico y socio-antropotécnicas, se asumen en éste capítulo, como una posibilidad de análisis de los procesos pedagógicos y socio-culturales que aportaron en la formación activa de los individuos en las universidades analizadas a través de la educación complementaria. En el capítulo anterior, se señalaron algunas de las prácticas de formación pasiva o de modulación de la conducta para la obediencia provenientes de la pedagogía católica¹⁵⁵ y la pedagogía moderna (vía higienicista -psicologicista); en el presente capítulo que trata de la configuración de la dimensión del *homo ludens* se considerarán los ejercicios antropotécnicos que formaron la conducta de los individuos para la obediencia, pero ya no de manera pasiva sino activa. Así se encuentran en las antropotécnicas influencia de la pedagogía, la psicología y la sociología en la formación activa de la conducta.

Herrera (1999) afirma que los principios y métodos escolanovistas fueron bastante difundidos y aplicados en las Facultades de Educación (énfasis psico-social) y en la Escuela Normal Superior (énfasis socio-cultural) (p. 127 y ss). Esta investigación afirma que para el caso de la universidad, las prácticas de formación pasiva de la conducta se relacionan en mayor medida con la variante metodológica y procedimental de la pedagogía activa, preocupándose por la aplicación de los instrumentos de medición y las posibilidades de clasificación de la población universitaria, como se vio en el capítulo anterior. Por su parte,

¹⁵⁵ Entre otras: prácticas para una gimnasia del espíritu: Ejercicios espirituales primera mitad de siglo; prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión; prácticas de disciplinamiento para la vida social (la subjetivación de los reglamentos en la conducta social); prácticas de regulación del comportamiento individual; prácticas de disciplinamiento y regulación de la interacción social.

los ejercicios de formación activa de la conducta, tuvieron mayor influencia de la pedagogía activa desde su énfasis socio-cultural como ejercicios de formación en la democracia, la civilidad y los procesos de adaptación al progreso socio-económico y las dinámicas de modernización.

Se asume la noción de antropotécnica para analizar la formación activa de la conducta para la obediencia, pues ésta asume una antropología que comprende la vida como ejercicio (Sloterdijk, 2012, p. 28), convirtiéndose en el “puente metodológico” que permite, en nuestro concepto, estudiar tanto los procesos biológicos y fisiológicos como las acciones específicamente humanas de los trabajos del hombre consigo mismo y con los otros. Son técnicas de adaptación individual y social, que en su conjunto constituyen procesos de formación moral “lo cual significa elevarse por encima de hábitos generalizados y adquirir un nuevo hábito a través del ejercicio sistemático, repetido y metódico. Aprender a transformarse a sí mismo, ajustando la vida a un sistema específico de reglas que permite dividir a los sujetos en virtuosos o no virtuosos” (Sloterdijk, 2012, p. 70). Formación moral adaptativa que caracterizará gran parte del siglo XX en cuanto a educación superior se refiere.

Otro aspecto a considerar es que dada la base o sustrato biológico en el que se apoyan las antropotécnicas (Sloterdijk, 2012), nos permiten analizar las dos funciones que caracterizan la constitución de la dimensión del *homo ludens* (Huizinga, 2007): las psico-biológicas y las socio-culturales; los ejercicios psico -antropotécnicos potencian la función psico -biológica del juego, mientras que los ejercicios socio-antropotécnicos la función socio-cultural del mismo. Así las cosas, las funciones del juego y los ejercicios formativos propios de una formación complementaria tendrían tres objetivos de aprendizaje en los sujetos: una formación adaptativa con carácter moralizante a través de la ejercitación de su cuerpo; una formación activa y modulativa de la conducta para la (auto) obediencia y una formación adaptativa psico-social para el control de la conflictividad social.

3.1 El homo ludens y las antropotécnicas

Las antropotécnicas en esta investigación problematizan el carácter afirmativo de la adaptación y permiten analizar la forma como los sujetos apropian la aparición de lo nuevo en *su propia vida* (Sloterdijk, 2012, p. 155- 159 cursivas añadidas). Se trata de técnicas para modificar el comportamiento humano de manera activa, aplicadas de unos hombres a otros hombres (socio) y del hombre consigo mismo (psico), por ello, funcionan como técnicas de aprendizaje y de formación voluntaria de la obediencia y del auto-disciplinamiento, facilitando la adaptación del sujeto a lo “nuevo” y a asumir el cambio social.

El enunciado de lo nuevo transversalizó las prácticas de formación activa de la educación superior durante el siglo XX, junto con los de vida y espíritu, y será característico de la cultura de la experimentación y de la apropiación conflictiva de lo moderno que se realizó en nuestro país “este paso a lo nuevo requirió de la gimnasia de la voluntad y las pruebas de valentía de las propias fuerzas” (Sloterdijk, 2012, p. 160-161). Los puntos de apoyo de lo que se puede leer críticamente como elementos del “edificio modernista” en nuestro país fueron principalmente según Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) los de la biología, la sociología y las teorías evolucionistas.

La psicología moderna¹⁵⁶ o psicología científica, con sus dos ramas principales; la psicología experimental y la psicología clínica o médica, fue presentada en este periodo como el saber que fundamentó los métodos de enseñanza y las estrategias de formación de la pedagogía moderna, llamada también racionalista (Europa) y progresista (Norteamérica). Así la pedagogía moderna o activa a través de su línea socio-cultural liberal¹⁵⁷ influenciada por la psicología moderna constituye parte de la fundamentación conceptual que caracterizaría la formación complementaria en la universidad. Los ejercicios psico –

¹⁵⁶ La psicología moderna se fundaría como ciencia de los actos –consideraba al pensamiento como acción-, de los fenómenos, de la conducta, de las funciones de la conciencia, de la interdependencia entre cuerpo y mente, de las aptitudes, de los síntomas y de las enfermedades mentales.

¹⁵⁷ En el capítulo anterior vimos como la pedagogía moderna línea higienicista -psicologicista aportaría a una formación pasiva de la conducta, a través de: prácticas del automatismo del hábito como benéficas y economizadoras de energía, que se expresaron a través de los reglamentos y las condiciones de admisión; hábitos de higienización y el automatismo; prácticas de moralización pero a través de la higiene (prácticas de higienización).

antropotécnicos que se rastrearon muestran el componente psico -pedagógico (economía individual de la conducta) de la formación complementaria, entre otros se cuentan: ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica) y ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada).

La sociología por su parte, desde sus distintas corrientes nutriría también la línea socio-cultural liberal de la pedagogía moderna. Estas tendencias de época fueron señaladas por López de Mesa (1970a); en primer lugar, la *sociología positivista* que apoyada en el pensamiento evolucionista de Spencer y Darwin, asumía la teoría de lo social desde una mirada organicista (p. 23); la *sociología morfológica*, que consideraba que el hombre podía corregir las influencias del ambiente geofísico por medio de sus actividades, añadiendo a lo físico y estrictamente social “la polarización del carácter de las naciones” que oscilaba entre el idealismo y la pragmática, creando así, una economía espiritual de lo humano (p. 45); la *sociología biológica*, que estudiaba la sociedad como un organismo con funciones que se especializan en la natural división de sus trabajos y la *sociología psicológica*, por la cual se deduce de la sociedad, o de la asociación humana, las facultades psíquicas del hombre.

Finalmente, *la sociología económica*, relacionada con el trabajo y según la cual, la población crea riqueza de suyo: “así como el capital sin inteligencia vale muy poco ciertamente, la tierra sin población no vale nada”. Según López de Mesa (1970a) la población por sola acción de presencia determina mayor precio de la tierra, mayor precio de las aptitudes humanas, mayor precio de las artes y aun de la holganza y diversiones-; engendra sentimientos y reversibilidad ineludible, se enaltece con ellos, los convierte en valores que la estimulan más y más. No niega López de Mesa el mérito de la causalidad económica en los destinos de las sociedades, solo que en su concepto se debe hacer hincapié en algunos elementos de la conducta individual y social, pues,

inmensa parte de la riqueza pública no surge del trabajo, ni del capital acumulado, *sino del estímulo creador de aptitudes que la población determina*. En nuestros países jóvenes, que hemos visto crecer en el corto transcurso de una generación, estas verdades elementales son de cotidiana experiencia (...) Se trata de la acción directa del trabajo, de la cuantía económica que

un hombre representa en sí, por el hecho de existir y de haber acumulado valor cotizante, alimentos, v.gr, educación, experiencia y genio intrínseco (1970a, p. 36, cursivas añadidas).

La pedagogía moderna o activa a través de su línea socio-cultural liberal¹⁵⁸ fue influenciada también por la sociología moderna, constituye otra parte de la fundamentación conceptual que caracterizaría la formación complementaria en la universidad. Los ejercicios socio –antropotécnicos que se rastrearán en la universidad, muestran el componente socio-pedagógico (regulación de la conducta a través de la cultura o economía espiritual de la conducta social) de la formación complementaria, entre otros se cuentan: ejercicios de adaptabilidad social (excursiones, seminarios); ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación y ejercicios de formación artística: (teatro, danza, fiestas del estudiante) al igual que formas de participación y gobierno estudiantil.

Además de los saberes psicológicos y sociológicos coadyuvantes en los ejercicios de la formación complementaria en la universidad serán los asuntos de la movilidad y la actividad de los sujetos propios de la cultura de la experimentación moderna, los que permitirán conectar los ejercicios antropotécnicos (psico y socio) con la dimensión formativa del *homo ludens*; son los sistemas de ejercitación los que permiten a los individuos aprender a trabajar en ellos mismos “se puede hablar de una zona de ejercicios de los sujetos, más acá y más allá del trabajo y de la vida activa y contemplativa, donde actúan sobre sí mismos y aprenden a trabajar en sí mismos” (Sloterdijk, 2012, p. 147). Estos sistemas operan desde la vitalidad y la constitución de *estados de excepción* entendidos como mecanismos y reglas para la auto-formación del comportamiento interno y externo de los sujetos.

La dimensión formativa del *homo ludens*¹⁵⁹ a través de los ejercicios antropotécnicos, implicó la constitución de ese estado de excepción interior en los sujetos, un tipo de

¹⁵⁸ En el capítulo anterior vimos como la pedagogía moderna línea higienicista -psicologicista aportará a una formación pasiva de la conducta, a través de: prácticas del automatismo del hábito como benéficas y economizadoras de energía, que se expresaron a través de los reglamentos y las condiciones de admisión; hábitos de higienización y el automatismo; prácticas de moralización pero a través de la higiene (prácticas de higienización).

¹⁵⁹ Esta denominación aparece antes y durante la guerra fría debido sobre todo a su aplicación a la estrategia militar, donde se utiliza en la teoría de juegos desde una mirada social y cultural a través de la generación de

subjetividad, que permitió procesos paralelos y potenciadores de los cognitivos, los cuales incluyen desarrollo de la creatividad, dominio de sí, control de las pasiones y generación de hábitos de actividad continua. El asumir el análisis del *homo ludens*, como dimensión formativa en esta investigación, entiende que el juego traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física, es una función llena de sentido y da un sentido a la *ocupación vital*, en la formación de la conducta, en la toma de decisiones cotidianas y en situaciones de competición (Huizinga, 2007, p. 11).

Huizinga (2007) señala como el juego cumple entre otras funciones adaptativas: una psico-biológica y otra socio-cultural. La primera, genera en los individuos, la descarga del exceso de energía vital, el desarrollo de obediencia, el impulso genético de imitación, la satisfacción de una necesidad de relajamiento, la ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante, el deseo de dominar o de entrar en competencia con otros y de manera general el adquirir *dominio de sí mismo*; por ello, el principio activo del juego es un elemento inmaterial (p. 12). El énfasis de esta función en el juego, se constituye dentro de determinados límites de tiempo y espacio, siendo la repetición una de sus propiedades esenciales al igual que la creación de orden “el juego lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada (...) exige un orden absoluto” (Huizinga, 2007, p. 24). Los ejercicios psico -antropotécnicos se sitúan alrededor de ésta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo.

Ésta función psico-biológica adaptativa, asume el juego como *un instinto* que mediante los dos factores de *superávit de energía disponible* y de disposición estructural hereditaria, empuja al individuo a anticipar lo que la curiosidad y la imitación por sí solas no consiguen proporcionar, y ello, por una especie de actividad resumida, en “miniatura” o de coordinación simplificada. También lleva al individuo a suplir la función de la curiosidad y de la imitación por medio de los ensayos y de las equivocaciones (Decroly, 1934, p. 15).

modelos e incentivos para llevar a cabo “procesos de decisión y resolución” frente a la tensión, entendida como incertidumbre y azar. La expresión expuesta, entre otros autores, por Huizinga en 1938 señala la importancia del juego en el desarrollo de los humanos como un acto co- sustancial a la cultura humana, determinando el carácter espiritual e irreductible del juego y ubicándolo como génesis y desarrollo de la cultura.

De acuerdo con Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) en nuestro país, hasta mediados de la década del treinta mediante la apropiación del psicoanálisis y de nuevas concepciones sobre la formación del individuo se posiciona *el instinto como deseo* y no como simple necesidad biológica de adaptación al medio; de igual forma, se posiciona la importancia de la función de la imaginación creativa para el progreso económico y el desarrollo de mecanismos de defensa contra los peligros del medio que fueron vistos con una desconfianza dogmática e inquisidora; por dos razones,

En primer lugar, porque la expresión de los sentimientos, la ensoñación y la pasión eran consideradas características de la degeneración moral de la raza. En segundo lugar, porque se trataba de expresiones de la individualidad que no eran funcionales a las finalidades educativas de progreso económico y de orden social. Se consideraba que representaban un doble peligro, aceleraban el proceso degenerativo y promovían la ociosidad y el desperdicio de energía. El peligro se incrementaba por la excitación del mundo moderno, por las características de la vida urbana, por la literatura pecaminosa y por el cine. *El juego y el deporte serían dos de las vías de entrada de la adaptación al medio a través de la expresión de los deseos y de aprender a dosificar la energía, una especie de economización de energía de la vida* (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, p. 12, cursivas añadidas).

Sería Nieto Caballero, denominado “el Decroly de América” (Herrera, 1999), el primer pedagogo en alejarse de las nociones católicas referidas a que la formación moral solo era posible a partir del ejercicio racional de la voluntad sobre las inclinaciones inferiores, dado que para él la formación de hábitos de trabajo, honestidad, estudio y reflexión, fueron la clave de la disciplina interna o de disciplina de la confianza. Una vez adquirido el hábito, este se convertiría en segundo instinto, permitiendo la economía de energías. Así los hábitos se adquirirían por medio de la actividad más que de la enseñanza de máximas morales, se trató del despliegue de una actividad enmarcada por un régimen de confianza, libertad y cooperación, de una actividad regulada por el *interés* del alumno (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, p. 120).

La mayoría de pedagogos activos considerarían el juego como una de las actividades generadoras de la dinámica adaptativa de los sujetos, pero de manera particular fueron Decroly y Freinet. El primero, creía que éste funcionaba como un elemento formativo del

cuerpo, que le permitía al individuo experimentar y estimular repeticiones sin fin, conectando la afectividad con la actividad mental. Según este autor, la imitación ayudaba todavía de manera más directa a facilitar la satisfacción que produce el juego puesto que ahorra los tanteos, los ensayos, las pérdidas de tiempo en el aprendizaje de los movimientos y gestos necesarios para responder a las necesidades. “El hecho de imitar a alguien, sea en alguna acción o en el comportamiento en sociedad, es reducir la parte aleatoria de la experiencia propia y tener la probabilidad de obtener el resultado con mayor facilidad” (Decroly, 1934, p. 15).

La afectividad será otra de las características implícitas en la función psico-biológica del juego que permite el desarrollo de lo que Decroly denominaba como sentimientos superiores, incluyendo los sentimientos estéticos, que formaban las cualidades fundamentales de los caracteres hermosos -de las “naturalezas de élite”-. Unos son como la cúspide de las tendencias que se refieren al individuo: el sentimiento del honor, de la dignidad, la franqueza, el valor, el estoicismo, la probidad, el agradecimiento, la modestia, el amor a lo bello, el sentimiento del deber, el de la responsabilidad; y otros constituyen el punto culminante de las tendencias referentes a la conservación de la especie y al bienestar social: la bondad, la abnegación, el desinterés, el heroísmo, la generosidad, el espíritu de justicia para con el prójimo, la discreción, etc.

Para Freinet, el juego en ciertas circunstancias se asocia con el trabajo, por su forma e inspiración y tiene la ventaja de que satisface los principales requerimientos humanos: libera y canaliza la energía fisiológica y el potencial psíquico; tiene un fin compensatorio subconsciente; ofrece ejercicios tónicos profundamente tranquilizadores y socializadores; predispone al equilibrio y la armonía y prepara para la actividad social en el medio ambiente, pues el juego-trabajo “sería una especie de actividad instintiva que tendría como función la de asegurar al niño el ejercicio de su dinamismo vital, según las formas que respondan mejor a sus necesidades específicas” (1972, p. 173).

La segunda función adaptativa según Huizinga (2007) será la socio-cultural. Esta enfatiza el juego como un factor de adaptación para la vida en sociedad. Según éste autor, el juego posee además dos características de la cultura: el fundamento antitético y el agonal; el

primero, entendido como el desarrollo de conductas de contraposición-oposición y el segundo, relacionado con la generación de un comportamiento social de lucha, conductas de competición y enfrentamiento. En la misma vía de análisis, Friedman señalará en su teoría de juegos que la palabra juego es deporte de todo tipo y asociado a la modernidad, cada juego-deporte tendrá unas reglas asociadas a cada uno de ellos, así la mayor parte de estos comparten un elemento interactivo y competitivo, dado que existen reglas de éxito y competitividad que dependen tanto de las acciones propias como de las de los demás (1991, p. 23).

El deporte será un tipo de juego antitético con un énfasis agonístico, mientras que las danzas, los coros y el excursionismo universitario acentúan menos el carácter antitético del juego. Sin embargo, todos en su conjunto son productores de los hábitos de la vida activa, laboriosa y de la formación del carácter adaptativo que se precisaría para el arraigo de la cultura cinética de la modernidad (Castro-Gómez, 2009). Los ejercicios socio-antropotécnicos se sitúan alrededor de ésta función del juego dentro de la dinámica vital del individuo en relación con su ambiente.

Otras de las características de la función socio-cultural del juego, son el manejo de la tensión y la incertidumbre. En el juego antitético de tipo agonal este elemento de tensión, de incertidumbre por el resultado, alcanza su grado máximo. La formación del *homo ludens* requirió asimismo el desarrollo de técnicas y capacidades para el manejo de la tensión, el azar y la incertidumbre y a la vez un proceso de formación en valores culturales físicos, intelectuales y espirituales y en la formación moral de las virtudes.

Finalmente, es importante mencionar que el *homo ludens* o el “hombre que juega” ha sido leído también en clave de la teoría de juegos, la cual se conecta con la función socio-cultural planteada por Huizinga, dado que vincula las características generales de los juegos que tipifican muchas situaciones de la vida, pero no en el sentido del deporte, dado que aunque sigan existiendo reglas no serán tan formales y precisas (Friedman, 1991). En esta perspectiva, el *homo ludens* se asume como una denominación que aparece antes y durante la guerra fría debido sobre todo a su aplicación a la estrategia militar, la cual se utiliza en la teoría de juegos a través de la generación de modelos e incentivos para llevar a cabo

“procesos de decisión y resolución” frente a la tensión, entendida como incertidumbre y azar. La teoría de juegos relaciona el “jugar” con las capacidades que los individuos deben desarrollar para resolver conflictos, en procesos de negociación pero también de competitividad y de gestión empresarial o laboral.

Existen para esta teoría juegos no cooperativos y cooperativos; los primeros, son aquellos en los cuales los jugadores no son capaces de llegar a acuerdos contractuales entre sí; un ejemplo de este tipo de juegos son los de elección política, para el caso de las posiciones de los votantes puede ser considerada como el emplazamiento de aquél en el espacio de decisiones, así para un candidato, un emplazamiento es una estrategia; por tanto, elegir una estrategia significa elegir un emplazamiento (Friedman, 1991, pp. 27-28). Este tipo de juegos posee dos formas: la extensiva y la normal; la *forma extensiva* hace alusión a un modo del juego que expone cada movimiento individual de los realizables por un jugador, asume la forma de árbol y el número de ramificaciones es el número de elecciones que un jugador tiene en ese punto. Esta forma extensiva el juego puede tener para la toma de decisiones información completa, información perfecta y memoria perfecta¹⁶⁰, esta forma extensiva se aplica a las elecciones naturales para las aplicaciones, porque los jugadores son generalmente individuos o empresas. De ser empresas, se supone que poseen una información y una toma de decisiones centralizada (p. 34-35). Por su parte, la *forma normal* o *estratégica*, suprime los movimientos individuales pero resalta los planos generales, o estrategias, de los que disponen los jugadores. Lo que caracteriza a una estrategia es que en cada punto de decisión para un jugador, la estrategia establece con precisión lo que el jugador hace. En general, los juegos se desarrollan mediante una sucesión de movimientos, cada uno de los cuales tiene interés en la medida en que contribuyen a un plan general de acción (p. 40).

Los juegos no cooperativos potenciarán algunas de las características de la función socio-biológica y agonística del juego, tales como competitividad, intuición, destreza, habilidad, conocimientos, valor y fuerza (Huizinga, 2007) al igual que efectividad, precisión

¹⁶⁰ Según Friedman (1991) la selección de los modelos de teoría de juegos está dirigida hacia modelos con aplicación en las ciencias sociales (p. 36).

y estrategia (Friedman, 1991). La teoría de juegos refuerza en el *homo ludens* una propiedad específica del juego: el éxito (Huizinga, 2007, p. 71; Friedman, 1991, p. 23).

El segundo tipo de juego, es decir con carácter cooperativo, se encuentra en procesos como la firma de un contrato por parte de los “dos jugadores” en una disputa entre trabajadores-dirección (p. 25). Éste tipo de juegos potencian las funciones socio-culturales del juego con énfasis en lo antitético. De manera general, la diferencia entre los dos tipos de juegos radica en que los encargados de tomar decisiones (jugadores) son incapaces de efectuar contratos legalmente obligatorios entre ellos, esta incapacidad es parte de las reglas de juego; por tanto se supone que ello puede contrastar con una situación en la que el resultado del juego es un contrato si las dos partes llegan a un acuerdo o a un resultado de amenaza si no lo consiguen.

Esta investigación considera que los elementos involucrados en la constitución de la dimensión del *homo ludens*, permiten señalar una relación entre las prácticas de formación adaptativas en la educación superior y las antropotécnicas, como se mencionó. La categoría metodológica vinculante son los desplazamientos horizontales que permiten conectar la transformación de los sujetos a través de los ejercicios antropotécnicos en aspectos tales como: socialización y ejercitación, auto-formación y moldeamiento de su vida a través de la ética. El siguiente cuadro muestra una relación inicial entre los elementos expuestos, la cual se ampliará a lo largo del capítulo.

Cuadro 9. Dimensión formativa del homo- ludens

Desplazamientos horizontales		<ul style="list-style-type: none"> • La formación de hábitos-capacidades y de prácticas de auto-formación. • Los ejercicios de universalización de la cultura de la ejercitación. • Las prácticas ejercitantes que permitirían el modelamiento de una ética pragmática (producción del hombre en la vida). 	
Análisis metodológico		<p align="center">Ejercicios o técnicas de formación activa rastreados en la educación superior Colombia Siglo XX.</p> <p align="center">Funciones del juego según Huizinga (2007)</p>	
Formación adaptativa (regulación externa del aprendizaje)	PSICO-ANTROPOTÉCNICAS	<p>Formación activa (pedagogía moderna línea higienicista-psicologicista)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos –viajes de intercambio-, exámenes de revisión y admisión). • Ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada). 	<p>Funciones psico –biológicas del juego</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aprende a conocer y a hacer valer las reglas. • Actividades lúdicas que asumen el carácter antitético agonal del juego. • Es una actividad libre que sirve para el desarrollo de sus capacidades corporales y selectivas. Se juega en el tiempo de ocio (p. 20). • Juego y competición, función creadora de cultura. • Manejo de la tensión, entendida como incertidumbre y azar (Huizinga, 2007, p. 24) • Permite la constitución de un “ser superior a su vida pasional”.
	SOCIO-ANTROPOTÉCNICAS	<p>Formación activa (pedagogía moderna/nueva)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de adaptabilidad social: las excursiones, los seminarios. • Ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación artística (desarrollo de competencias morales y la democracia como vida): lo artístico, formas de participación y gobierno estudiantil. 	<p>Funciones socio-culturales del juego con énfasis en lo antitético.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades lúdicas que asumen el carácter antitético del juego. • Es la perfilesación de la vida lúdica de la vida. • Actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica (p. 20). • La cultura surge en forma de juego (p. 67). • El uso del disfraz (Scott) <p>Funciones socio-culturales del juego con énfasis en lo agonístico (Huizinga) La teoría de juegos (Friedman)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incremento del sentido agonal del juego donde el elemento de tensión y de incertidumbre por el resultado, alcanza su grado máximo (...) ninguna riqueza aportan ni al espíritu ni a la vida (Huizinga, p. 69 y p. 253). • Se acentúa como propiedad del juego: el éxito logrado (Huizinga, p. 71; Friedman, p. 23). • Se requiere destreza, habilidad, conocimientos, valor y fuerza. Cuanto más dificultoso es el juego, mayor es la tensión (Huizinga, p. 69). Efectividad, precisión y estrategia (Friedman). <p>Exaltación de la victoria y el triunfo, como consecuencia permanente tenemos el honor y el prestigio (Huizinga, p. 72-73)</p>

3.2 El homo ludens y la formación complementaria para la vida

Esta investigación comprende la formación complementaria en la educación superior durante el siglo XX, como el conjunto de ejercicios que permitieron la formación moral adaptativa de los individuos a los procesos de apropiación de la modernidad¹⁶¹ cultural y modernización socio-económica del país. Se trató de una formación en un alto grado “flexible”, generadora de hábitos mediante la repetición de acciones, formadora del carácter y la conducta de los sujetos para la obediencia activa, en su mayoría bajo la forma de lo lúdico, del juego y del deporte.

Se asume como complementaria, aunque en la primera mitad de siglo no recibió esa nominación como tal, porque se considera constitutiva y reguladora de las dimensiones emocionales, afectivas y subjetivas de los individuos que afectaban su desempeño cognitivo y mental, al igual que su comportamiento social. Como ya se mencionó las funciones del juego y los ejercicios formativos propios de una formación complementaria tienen tres objetivos de aprendizaje en los sujetos: una formación adaptativa con carácter moralizante a través de la ejercitación de su cuerpo; una formación activa y modulativa de la conducta para la (auto) obediencia y una formación adaptativa psico-social para el control de la conflictividad social mediante una economización estratégica de tiempo-recursos, convirtiéndose en una de las herramientas más eficientes para cumplir este fin. Brown (2015) denominará este proceso como una formación orientada hacia la tolerancia social.

Se afirma que la denominada formación complementaria fue la principal fuente de apropiación de la pedagogía activa o moderna en la educación superior durante la primera mitad de siglo XX y que estuvo a cargo de uno de los componentes de la triple hélice¹⁶² de

¹⁶¹ De acuerdo con Saldarriaga, Sáenz y Ospina (1997) entre 1900 y 1934, se presenta con regularidad sistemática la noción de lo moderno, para legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, médicas y eugenésicas (Volumen 2, p. 7).

¹⁶² Nominación realizada por Vega (2015) con la cual se hace referencia a la organización funcional tripartita de la universidad que actualmente incluye la Docencia y la Investigación como ejes misionales de la misma.

la universidad: la extensión cultural y las prácticas del bienestar universitario, al igual que de la creación de los Institutos de Educación Física (1939), de Psicología Aplicada (1947) y de Economía (1949) en la Universidad Nacional. Esta formación se dio a través de ejercicios de formación activa de los estudiantes mediante los seminarios teórico-prácticos que se institucionalizaron anexos a las cátedras tradicionales de los planes de estudios. En Colombia este proceso se daría a través de la Ley 68 de 1935 o reforma orgánica de la Universidad Nacional que sería modelo para el resto de universidades oficiales del país.

La formación complementaria se relaciona estrechamente con la dimensión *homo ludens*, desde el fomento de las funciones biológicas y culturales de la adaptación social del individuo a través del juego, lo activo, lo lúdico y lo recreativo. Éste tipo de formación es integrativa de cuerpo y espíritu, discusión que atraviesa la educación superior durante la primera mitad de siglo a través de los discursos formativos de la pedagogía activa y católica. Como lo señaló el sociólogo y pedagogo activo López de Mesa, “abrir una brecha infinita entre funciones vitales y espíritu, es prejuzgar reconocido el límite en donde las unas acaban y empieza el otro, contra la experiencia conturbadora, que nos está diciendo lo inextricable de este fenómeno” (1970a, p. 131).

La constitución del *homo ludens* retoma de la formación complementaria para la vida, el valor moral del juego como estrategia de aprendizaje, desde la satisfacción de sentirse causa de algo, de superar los obstáculos, de crear dificultades, riesgos y reglas para sentir la satisfacción de superarlas y, en particular, “de someterse voluntariamente a una disciplina, experimentar el gozo del éxito, la conclusión de una obra con su proyecto incluido, la terminación de un trabajo arduo” (Decroly, 1978, p. 10).

Efectivamente, hay una formación moral y adaptativa en el juego, porque permite someterse voluntariamente a una disciplina, experimentar y gozar del éxito, pero además el juego aporta un plus, el manejo de lo afectivo o la “valencia afectiva” como la denomina Decroly, con la que se enfoque la realización de la actividad y el grado de voluntariedad,

Durante la primera mitad de siglo se usaba de manera indiscriminada la adjetivación de social o cultural a la extensión universitaria.

ilusión o superación al realizarla. Por ello, la misma actividad puede ser considerada como gratificante o sancionatoria, busca el mismo individuo mayores dificultades y hasta “el dolor” para superar los obstáculos, situándose así en un camino ascético que le conduce a superar airoosamente las dificultades, al dominio de sí mismo, a su propio perfeccionamiento.

La formación moral incluía la constitución de valores y sobre todo de virtudes en los sujetos en formación. Huizinga (2007) señala como la palabra virtud guarda relación con el mejor, el excelente. La virtud del hombre noble es un haz de propiedades que le capacitan para luchar y mandar. La pertenecen también la generosidad, la prudencia y la justicia y abarca todo un complejo de significaciones de fuerza, valor, riqueza, buena gestión de los propios asuntos, buenas costumbres, urbanidad, distinción, generosidad, magnificencia y perfección moral (p. 88).

La constitución de un individuo virtuoso es otro de los elementos de la dimensión del *homo ludens* y será a través de la actividad y del juego que se buscaría desarrollar “virtud, honor, nobleza y gloria” en los individuos a nivel universitario. Según Huizinga (2007) la creencia de que la nobleza descansa en la virtud se halla, desde un principio comprendida en su idea, pero este concepto de virtud, a medida que se desarrolla la cultura, va recibiendo poco a poco otro contenido, elevándose a las alturas de lo ético. El concepto de virtud corresponde todavía a su significado verbal de capacidad o fuerza, de ser auténtico y perfecto en lo suyo “ser capaz de algo”. Cada cosa tiene su virtud, una que le es propia, pero mientras la fuerza y la salud son las virtudes del cuerpo, la sagacidad y la inteligencia serán las del espíritu (p. 88). Teniendo presente que cuando se desarrolla la virtud en clave de moral, ésta se relaciona con el Estado y la función social.

La importancia de la selección de las virtudes, la resaltó López de Mesa (1970a) cuando realizaba el balance de la vida socio-cultural en el continente americano: si queremos vivir en función de inteligencia debemos acomodar nuestra política administrativa del Estado, de la sociedad, de la familia, y aun de las personas, a una conducta de previsión de defectos y de selección de virtudes en pro de un efectivo progreso espiritual y una civilización autóctona (p. 159).

3.3 La extensión social universitaria y la formación complementaria en Colombia

Durante la primera mitad de siglo XX, la universidad fue llamada a elaborar discursos sobre las nuevas formas de existencia social, siendo el órgano de difusión cultural por excelencia. Gerardo Molina, uno de los principales ideólogos de la reforma universitaria, liberal de ideas izquierdistas, rector de la Universidad Nacional por varios años, destacaba el hecho de que los cambios en la formación de los estudiantes y el surgimiento de nuevas carreras profesionales habían sido impuestos por el desarrollo económico del país, obligaba a reordenar la política universitaria y el carácter de sus métodos, al igual que sus procesos de formación integral o complementaria. Así, de la mano con la diversificación y la reglamentación de las profesiones se requirió a la vez la difusión de teorías modernas en las diversas áreas del conocimiento, la unificación de los planes de estudio de las diversas universidades y el fomento de la denominada extensión social universitaria (Herrera, 1999).

En esta investigación se afirma que la extensión social o cultural, como era nominada de manera indiscriminada durante la primera mitad de siglo, fue uno de los principales mecanismos de formación complementaria de la Universidad durante el siglo XX. Se enfatiza en la importancia de su “institucionalización” a partir de la reforma universitaria de López Pumarejo en 1935, dado que aunque se rastrean prácticas formativas culturales previas, tales como la generación de revistas y reuniones colectivas, fueron prácticas con un carácter espontáneo y extra-universitario, en las cuales participaron grupos de intelectuales y estudiantes que hacían parte la “élite ilustrada” de la época.

Será la institucionalización reformista “desde arriba” un arma de doble filo: de una parte, canalizó la expresión de la crítica frente al tipo tradicional de formación del plan de estudios y de la denominada formación complementaria de la época, es decir, cooptó a una parte de los estudiantes y maestros con voz crítica que reclamaban tanto la modificación de métodos como la generación de políticas de bienestar estudiantil; de otra parte, esta formación complementaria promovida por la extensión social se fue constituyendo en una herramienta “productiva” de cuerpos y mentes activas, flexibles y adaptables al cambio

social. La reforma del 35 (Ley Orgánica 68) buscará una mirada liberal modernizante de la universidad, pero en la cotidianidad como ya se vio en el capítulo anterior, posibilitó la coexistencia de prácticas de pedagogía católica o tradicional y de ejercicios de formación activa, en especial durante la primera mitad de siglo XX. Lo anterior, no resulta contradictorio ya que la reforma permitió la concomitancia de ambos tipos de prácticas en el marco de un proyecto de formación para la obediencia (en su forma activa y pasiva).

Se encuentran diferencias entre los procesos de apropiación de la primera y segunda mitad de siglo XX¹⁶³, en lo que respecta a la extensión social y la formación complementaria.

En la primera mitad de siglo, la Universidad Nacional fue el modelo centralizado mediante el cual el gobierno de Colombia expandió su política de re-organización de las universidades regionales en sus niveles administrativo, docente y de extensión socio-cultural, pero además fue mediante la reforma del 35 que se lograría la homogenización inicial de la política de bienestar y de extensión socio-cultural de las universidades a nivel nacional. Es importante, recalcar que aunque a comienzos de siglo XX existían prácticas aisladas como la asistencia a gimnasios creados de manera improvisada por los estudiantes y mediante donaciones extranjeras como en el caso de la Universidad Nacional, fue solo mediante la reforma del 35 que se cambiaría la forma y funcionamiento interno de éstas, que aparecían entonces obsoletas, caducas, cerradas y elitistas. Fue necesaria su reforma para colocarlas a tono con los procesos de formación profesional y de ciudadanía que requería el país en su entrada a los procesos de modernización y desarrollo económico; y una de las aristas primordiales sería colocar, mediante la reforma, a las universidades en apertura y consonancia con las necesidades de la emergencia de lo social, como asunto-problema a ser regulado desde el Estado en una preocupación compartida también desde la Iglesia.

¹⁶³ De otra parte, en la segunda mitad de siglo XX, la extensión social empieza asumir denominaciones disímiles asociadas a bienestar universitario y proyección social universitaria, más parecidas a las existentes contemporáneamente en las universidades, pero asociadas a aspectos como la autonomía universitaria, la responsabilidad social, la excelencia académica y la ética. La extensión social y el bienestar universitaria serán institucionalizados y de alguna forma “homogenizados” con la creación de ASCUN en 1959.

Tanto en las universidades regionales analizadas como a nivel central, se observa una apropiación diversa de las prácticas y ejercicios de formación complementaria. Por ejemplo, en universidades como la de Cauca se ve una apropiación “azarosa” del excursionismo relacionado más con la presencia de Miguel Fornaguera como vice-rector de la misma a finales de la década del 30 que con la implementación obligatoria por parte de la reforma 068 de 1935. No obstante, en la mayoría de universidades, prácticas y ejercicios de formación del cuerpo se integraron como prácticas complementarias a los currículos de las distintas carreras en espacios comunes y transversales a las mismas.

Asimismo existe una coincidencia evidente en la emergencia de los departamentos de Extensión Social de las Universidades asociados al cumplimiento de la política reformista de la hegemonía liberal durante la primera mitad del siglo XX, no así en cuanto a la emergencia del Instituto de Educación Física, el cual solo se logra identificar en su calidad de “Instituto” en la UNAL Sede Bogotá que aparece en 1939, en las otras universidades se dan prácticas relacionadas con el cuidado del cuerpo y ejercitación de lo corporal pero a nivel regional la educación física se institucionaliza mediante las licenciaturas durante la segunda mitad del siglo XX en la UDEA, y durante el siglo XXI en la Unicauca, en la del Univalle y en la UNAL Sede Medellín.

El auge de los procesos de extensión social se apoyó en el diagnóstico sobre el atraso de la universidad respecto a las dinámicas de modernización social del país que requerían la democratización de la universidad según los liberales, democratización entendida como apertura en acceso de matrícula y como generadora de aportes concretos en la resolución de los problemas sociales, así describía este fenómeno García Prada, congresista ponente de la reforma de 1935,

Nuestra universidad no realiza esfuerzo alguno por hacer extensivos a la población adulta no matriculada en sus libros de registro, quiero decir a la sociedad y al pueblo los beneficios de sus enseñanzas. Así la universidad es una empresa monástica, sin raíces en el suelo natal, quietista y anacrónica, que no sirve a los grandes intereses de la nación, y no preparar al ciudadano para habitar su propio país y dominarlo (1935, p. 19)

Por estas razones, el proyecto de reforma solicitó que se establecieran en la Universidad Nacional tres servicios, el de salud y educación física, el editorial de canjes y bibliotecas, y el de extensión universitaria, “cuyos objetivos son de índole tan clara y cuya existencia es tan necesaria, que es casi inútil hablar de ellos” (García Prada, 1935, p. 19). Este modelo se replicaría en las universidades oficiales a nivel regional.

El servicio de salud y educación física, organizado bajo la dirección de la Escuela de Medicina, estableció clínicas y enfermerías bien dotadas y servidas, exigiendo a todos los estudiantes las fichas médicas respectivas; también se construyeron campos de deporte y atletismo, gimnasios y baños, dormitorios y comedores, donde “no solo pueden vivir y comer, higiénica y decorosamente todos, sino a precios racionales, de modo que su salud vaya en continuo mejoramiento, para hacer de ellos ciudadanos sanos y fuertes, capaces de darle su servicio a la nación amenazada por grandes peligros no sólo en tiempo de paz sino en tiempo de guerra” (García Prada, 1935, p. 19)

El servicio editorial de canjes y biblioteca, centro de actividades culturales, unificó, simplificó e hizo menos costosa y más eficaz la edición y el canje de toda clase de publicaciones, de profesores y estudiantes, fomentando y estimulando toda actividad intelectual original e independiente. Si se estudia un poco nada más lo que son las publicaciones que, en forma aislada y dispersa, salen de las facultades y escuelas de la universidad, publicaciones que son costosas y que tiene una vida efímera y opaca, cuan eficaz nos parecerá la labor de simplificación que podrá hacer el servicio editorial, de canjes y bibliotecas que propone el proyecto (García Prada, 1935, p. 20)

El servicio de extensión universitaria tuvo como objeto llevar las disciplinas de la institución más allá de las aulas, laboratorios y bibliotecas, llegando a quienes, por una u otra razón, no pueden matricularse en ella como estudiantes regulares, esto es, los obreros e industriales, los comerciantes y las personas que no residan ni puedan residir en la capital de la República. Por medio de clases nocturnas, en unos casos y de correspondencia, en otros, la universidad hizo extensivos a muchos sus beneficios docentes y los frutos de sus investigaciones (García Prada, 1935, p. 20). Señalaba la propuesta de la reforma orgánica:

La universidad debe ser un conjunto moral que dé al estudiante de todas las regiones del país el sello universitario de la nacionalidad. Lo que hoy existe, escuelas mal servidas cada una con una orientación distinta, sin ninguna extensión universal de sus conocimientos, es moralmente, un camino de disolución de la personalidad y de agotamiento de la energía. Los estudiantes que llegan a Bogotá seguir una vida en que se mezclan por igual los vicios y truhanerías de la existencia universitaria de la edad media, cuando el estudio era la derivación lucrativa de las clases pobre, con los picarescos recursos infantiles del colegio secundario para obtener un título sin mayor esfuerzo. Pasan generalmente 5 a 6 años rodando por las casa de pensión y hoteles de inferior categoría, sin que tengan tiempo ni modo de practicar deporte alguno, de asistir a espectáculos culturales, de concurrir a exposiciones y conciertos los esfuerzos del profesor por ponerse en contacto con sus alumnos (García Prada, 1935, p. 21).

Esta investigación propone dos vías de apropiación de la extensión social en Colombia: la mirada latinoamericana de la extensión social (1918-1949) y la mirada “cultura y funcionalista” de la extensión social vía europea y norteamericana. Se considera que en el tránsito entre las dos mitades de siglo ocurrió un proceso de instrumentalización progresivo de la extensión social en el país, pasando de nominarse extensión cultural en su acepción más amplia a reducirse a dos tipos de función: la de bienestar estudiantil como procesos de recreación y la educación permanente. Ambas vías de apropiación tendrán influencia en la universidad colombiana y se institucionalizarían a través de la reforma del 35 en el gobierno de López Pumarejo.

- **La mirada latinoamericana de la extensión social (1918-1949) y sus ecos en la universidad colombiana**

La conexión entre las prácticas de extensión socio-cultural y la crítica a las formas y prácticas de enseñanza propias de la época a nivel universitario, tuvo directa relación con el Movimiento Estudiantil de Córdoba en Argentina, que en su *Manifiesto Liminar* de julio de 1918 estableció como uno de sus puntos centrales la necesidad de establecer cambios profundos en la organización universitaria de la época, tanto en las prácticas de enseñanza (libertad de cátedra, libre asistencia, etc.), como cambios organizativos de mayor envergadura dentro de las universidades latinoamericanas, que permitieran una apertura social de la universidad a las problemáticas de cada país y de la región.

El Movimiento Reformista de Córdoba, fue para muchos, la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos. El Manifiesto Liminar señaló la extensión universitaria como una estrategia de fortalecimiento de la función social de la universidad, que permitiría la “proyección al pueblo de la cultura universitaria, la preocupación por los problemas nacionales y la consolidación de la unidad latinoamericana”.

Como afirma Tünnermann (1998) la preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos, arranca de la Reforma de Córdoba de 1918 dado que ni la universidad colonial, ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. De acuerdo con este autor, la universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero la ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales. Tampoco se plantearon el problema de su extensión más allá de los reducidos límites de sus aulas. Toda su vida cultural se redujo a la celebración esporádica de actos culturales o veladas literarias y a la publicación, bajo sus auspicios, de algunas obras.

Ahora bien, con el énfasis del Movimiento de Córdoba en los procesos de extensión social de la universidad latinoamericana se buscó cuestionar: 1) El carácter elitista de las universidades de la época, por parte de la clase media emergente; 2) El hecho de que las universidades latinoamericanas fueran fiel reflejo de las estructuras sociales de la Independencia y que continuarán siendo “los virreinos del espíritu”, conservando el carácter de academias señoriales (Tünnermann, 1998, p. 103); 3) El positivismo reinante¹⁶⁴, por parte de la generación latinoamericana de 1910 o generación del Centenario; 4) La crítica al magistrocentrismo que encontró eco en la auto-docencia un movimiento que se agenció

¹⁶⁴ Pese a que también se señala que este movimiento, en rigor, dentro de la confusa crisis del positivismo y materialismo precedentes, no estuvo en condiciones de acuñar ninguna ideología propia y además entre las corrientes que lo nutrieron se observa un trasfondo de positivismo spenceriano o comteano (Methol Ferré citado por Tünnermann, 1998, p. 109).

por fuera de las aulas universitarias “las aulas no tenían nada que enseñarles” (Tünnermann, 1998, p. 107); 5) El carácter cerrado de la universidad que debía ser una escuela de acción social, adaptada a su medio y a su tiempo; 6) El molde profesionalista napoleónico característico y el lastre colonial en las formas de enseñanza de la mayoría de universidades latinoamericanas; 7) La enseñanza “colonial fuera de la colonia” como señalaba Alejandro Korn, donde predominaban las mediocridades, la rutina y la modorra en los hábitos académicos, la orientación exclusivamente profesional y utilitaria y la entronización de un marcado autoritarismo; 8) El control sobre la autonomía universitaria y la falta de libertad de cátedra: “Las cátedras estaban reservadas a los apellidos ilustres¹⁶⁵”.

El panorama universitario en el país aquejaba la mayoría de problemas pedagógicos latinoamericanos expuestos, como quedaría en evidencia en las reuniones de estudiantes realizadas en Medellín (1922) y en Bogotá (1924). Durante las décadas del 20 y del 30 se encuentran prácticas que denotan inconformismo cotidiano frente al tipo de enseñanza impartido y que señalan exigencias como la libertad de cátedra y de enseñanza al interior de las universidades.

En efecto los estudiantes, se constituyeron en un actor social importante en las primeras décadas del siglo XX para la universidad colombiana en relación con la solicitud de nuevas formas de pedagogía activa y social, cuyas solicitudes se expresaban a través de la Federación Colombiana de Estudiantes o mediante prácticas individuales. Como expresaba Gerardo Molina,

... la Federación Nacional de Estudiantes, en los años 20, sostenía que ya era tiempo de pensar en otra universidad en función del país, que se veía venir. Al mando de la Federación de Estudiantes estaban Carlos Lleras Restrepo y Germán Arciniegas, y en Antioquia Alberto Jaramillo Sánchez. Ellos ponían como ejemplo el caso de los muchachos de la universidad de Córdoba, Argentina, quienes en 1918 habían llevado a término un movimiento, con repercusiones en toda América Latina, centrado en: libertad de cátedra e investigación, establecimiento de seminarios como núcleos de trabajo, participación de estudiantes y profesores en el gobierno de las Casas de Estudio (Molina, 2001, p. 202)

¹⁶⁵ En Colombia se tienen entre otros: López Michelsen, Lleras Camargo, Nannetti, entre otros.

Hacia 1933 se encuentra una comunicación que la Federación dirige al entonces rector de la sede de Santa Clara de la Universidad Nacional, Juan Samper Sordo sobre la necesidad de una reforma educativa exponiendo su inconformismo frente a las prácticas pedagógicas de la Escuela de Derecho (Comunicación del 10 de mayo de 1933. En: Correspondencia Facultad de Derecho y Ciencias Política. Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Correspondencia fechas extremas 1925-1935. N° Caja 352 y 353). Como lo reafirma el ponente del proyecto de reforma universitaria del 35 “la enseñanza en la universidad colombiana ha sido casi siempre memorista, sometida al libro de texto, y grandemente aislada de la realidad nacional, salvándose de su influjo solo algunos estudiantes admirablemente dotados por la naturaleza, los cuales en la mayoría de casos, se han visto abogados a abandonar el país para ir a buscar en otros lo que el nuestro bien podría darles, si la universidad fuera lo que debe ser” (García Prada, 1935, p. 4).

Otro punto de discusión que fue posicionado política y pedagógicamente por los estudiantes fue la existencia y pertinencia de los exámenes de revisión¹⁶⁶. Al respecto, el archivo encontrado permite señalar que los procesos ocurridos entre las décadas del 20 y el 30, no fueron solo “expresiones reactivas” slogan bajo el cual se suelen leer este tipo de expresiones y movilizaciones; por el contrario, se afirma que más allá de las expresiones “reactivas” tales como paros y protestas estudiantiles, por lo menos durante la primera mitad de siglo, existieron unos cuestionamientos pedagógicos con fundamentación conceptual que se evidencia en sus reclamaciones a los Consejos, donde se citaba las reformas del Congreso Pedagógico de 1917 y la Misión Pedagógica Alemana de 1923. Además en la Revista Universidad se publicaban artículos de varios exponentes de la pedagogía moderna o activa como ya se mostró anteriormente.

¹⁶⁶ Entre otros artículos ver: *Los exámenes de revisión. Memorial al Congreso del Rector de la Facultad de Medicina*, donde se destaca la campaña de este rector en apoyar la reforma de instrucción propuesta por la Asamblea de Estudiantes, en cuanto a la creación de cursos de rehabilitación para los estudiantes fracasados en una primera prueba de los exámenes de revisión, evitando “echar una carga que impida todo avance a la Universidad” (Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. Año 1, p. 242); Datos sobre los exámenes de revisión en la Facultad de Medicina (Revista Universidad N° 2. Marzo 10 de 1921. Año I); Exámenes de revisión en la Escuela de Ingeniería (Revista Universidad N° 3. Marzo 23 de 1921; Más pruebas? (Revista Universidad N° 1. Febrero 24 de 1921. Año 1).

Hacia 1928 se encuentra correspondencia que da cuenta de solicitudes por parte de un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas para la instauración de una cátedra de legislación obrera y cuestión social, la cual solo se institucionalizaría oficialmente en 1935 en esa Facultad a través de la cátedra de Historia Constitucional de Colombia, Economía Social y Legislación Obrera (Acta Consejo Directivo Sesión 7 de junio de 1935. *Instauración de una cátedra de legislación obrera y cuestión social*¹⁶⁷).

Este proceso de inconformismo pedagógico estudiantil con su “apropiación criolla”, tuvo una clara influencia del Movimiento Reformista de Córdoba y expresión de ello, se muestra en tres asuntos: primero, existió un fuerte proceso de auto-formación política y pedagógica de algunos estudiantes y se generaron grupos de discusión al respecto; segundo, la petición de cambio pedagógico no respondía solo a un interés reformista político, sino que fue agenciado en sus lecturas de pedagogos como Luis López de Mesa, Miguel Jiménez López, Agustín Nieto Caballero y Felipe Lleras Camargo, además de José Ingenieros y tercero, propendieron por la libertad de cátedra y de enseñanza centrando los procesos de formación en el individuo pero apostando por la vía reformista¹⁶⁸. En rasgos generales se puede decir que, la libertad de cátedra se instaura luego de la reforma constitucional de 1936 con excepciones a destacar en la dictadura de Rojas Pinilla y durante el gobierno de Laureano Gómez “donde se desconoció la participación democrática del profesorado y los estudiantes y además se les persiguió” (Vargas Acosta, 2004¹⁶⁹).

Hacia 1949 en el marco del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas realizado en la Universidad de San Carlos en Guatemala, tendría lugar lo que podemos denominar la institucionalización regional de varias de las propuestas reformistas del

¹⁶⁷ En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaría de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Correspondencia fechas extremas 1925-1935. N° caja 352 y 353.

¹⁶⁸ Varios de ellos serían luego llamados durante el gobierno de los gobiernos liberales, peor en particular en el de López Pumarejo a ser Ministro de Educación, Rectores y en la construcción de la Ley 68 de 1935. Además muchos estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNAL, participaron activamente en la discusión y realización de documentos preparatorios para la discusión que los maestros de la universidad nacional realizaron en torno a la reforma universitaria que se pedía desde 1930, pero que se consolidaría oficialmente hasta 1935. Entre otros se destacan: Diego Montaña Cuellar, Marco Botero de la Calle y Juan José Turbay, además de Gerardo Molina y Germán Arciniegas.

¹⁶⁹ Vargas Acosta, Javier, 2004. *Universidad Nacional 137 años. La luz de la Ciudad Blanca*. Consultado en: escuela país.org. Fecha: 19 de junio 2017.

Movimiento Cordobés con unas variantes importantes. Entre otros énfasis del Congreso se tienen: la extensión universitaria, la educación física, los deberes del Estado respecto de la universidad, el carácter de autonomía universitaria, la cooperación con la UNESCO y la orientación vocacional.

Es indudable que existe en nuestras universidades la misma ansiedad espiritual de crear en la América una cultura auténtica. Para lograrlo no basta sólo la educación moral o intelectual de la juventud, sino, explicar una nueva concepción de la vida más de acuerdo con nuestras necesidades (...) es necesario también proyectar una filosofía de la vida, sin la cual el espíritu humano no podría encontrar solución, a todos sus problemas. *Las universidades pueden ayudar a la humanidad para liberarla de ciertos peligros y consolidar la paz del mundo (...)* Si cada joven que concurre a los escaños universitarios no domina sus pasiones conforme a una elevada jerarquía que lo capacite para ser más justo y generoso (UDUAL, 1949, p. 2, cursivas añadidas).

Además se señalaba como las duras experiencias que el mundo había sufrido, haciendo referencia a las guerras mundiales, obligaban a las universidades a formular una doctrina para la educación superior que se inspirase en la defensa de la paz de la democracia y de la justicia. En su concepto, la enseñanza superior tendría que reflejar los cambios que estaban ocurriendo en las estructuras políticas y económicas “la necesidad de asegurar la paz mundial, de incrementar la industria y hacer más cómoda la vida del hombre por medio de las máquinas, lo cual lleva ahora a la juventud al estudio de las ciencias en mayor escala” (p. 3).

Ahora bien pese a que la idea era generar una cooperación cultural regional, se generan tres discusiones. Primero, aunque se muestra como “latinoamericanista”, el surgimiento de esta unión de universidades se caracteriza por que la vinculación de un mayor número de universidades privadas¹⁷⁰; segundo, existe un marcado énfasis hacia la integración regional pero a través del eje de la extensión cultural y el bienestar universitario, orientación que será ratificada en 1957, cuando la Unión de América Latina y el Caribe UDUAL llevó a cabo la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, en Santiago de Chile y hacia 1972 cuando se consolidaría el viraje de la extensión cultural a las nuevas dinámicas modernizantes, en el marco de la Segunda Conferencia Latinoamericana

¹⁷⁰ Concurrieron al Congreso 112 delegados, por Colombia se vincularon: la Pontificia Bolivariana Nacional, la Pontificia Javeriana y la Universidad de los Andes.

de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, realizada en México, al esbozar la importancia de la integración de las nuevas tecnologías desde el eje tripartito de la Extensión Social Universitaria; y tercero, este proceso se puede considerar como la institucionalización regional de los derechos y deberes de los estudiantes universitarios, entre otros,

Dedicarse de la forma más intensa posible a su misión universitaria, ya de estudio, de formación, extensión cultural y servicio social; propugnar por la asociación obligatoria de todos los estudiantes; el respeto a su condición de estudiante, el derecho a recibir una enseñanza eficaz sin más limitaciones que las derivadas de su capacidad, dedicación y moralidad; el derecho a un servicio de bienestar estudiantil que comprenda por lo menos una ficha y examen de salud física y mental, y el derecho a participar en el gobierno de la universidad (UDUAL, 1949, p. 5).

Finalmente, se destaca como la extensión social y cultural aconsejó a nivel latinoamericano la creación de departamentos de educación física y deportes, el establecimiento de competencias deportivas universitarias latinoamericanas y crear de ser necesario las juntas de extensión universitaria con el fin de articular los conocimientos científicos, literarios y artísticos en las universidades. Los juegos universitarios latinoamericanos, se llevaron a cabo en Cuba en 1962 con la participación de la mayoría de países de América Latina.

Algunas de las prácticas que se llevarían a cabo, en las universidades analizadas como efecto de apropiación de esta primera vía latinoamericana de la extensión social son dos: la cátedra libre y las mesas redondas. La característica común de todas será su origen espontáneo y no institucionalizado.

La figura de la *cátedra libre* al igual que la de libre asistencia, deben su origen en perspectiva latinoamericana al Movimiento de Córdoba (Tünnermann, 1998) y era una forma de docencia donde entre los catedráticos libres debían seleccionarse los titulares. Allí se arbitraba un procedimiento capaz de terminar con los feudos profesionales; de permitir el acceso a la cátedra de intelectuales y profesionales de cualquier procedencia social o credo

ideológico, sobre la base de su competencia, y de mejorar el nivel de la enseñanza. En el caso de la Universidad Nacional, existía la figura de profesores de libre enseñanza¹⁷¹.

Las *cátedras libres* emergen como una idea de los estudiantes en el Claustro de Santa Clara sede de la carrera de derecho de la Universidad Nacional de Colombia entre 1927 y 1929. En su origen esta cátedra buscó la alternabilidad con conferencias de cultura general dictadas por figuras nacionales llevadas por los estudiantes; para la realización de la primera de ellas, los estudiantes convocaron a participar a Alfonso López Pumarejo y a Laureano Gómez en cátedras distintas¹⁷² y conversar sobre el tema de la economía social. Habría que esperar a la reforma orgánica de 1935 para que éstas cátedras quedasen institucionalizadas (Arciniegas; 1994).

La asistencia libre, que en el Movimiento Argentino, se propuso permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar, con un enfoque social (p. 121), no se apropió en la universidad colombiana, pues como se verá con las antropotécnicas, la asistencia fue controlada de manera directa mediante las fallas y de manera indirecta a través de los exámenes y los reglamentos que regularon la pérdida de áreas por inasistencia, reglamentos que se institucionalización entre décadas del 30 y 40.

Las *mesas redondas* en la Unicauca, eran consideradas como un movimiento intelectual promovido por la Asociación Cultural Universitaria que aunque relacionado con la extensión cultural no operó de manera institucionalizada. Entre sus publicaciones se

¹⁷¹ Entre sus funciones se encontraban: ‘Desempeñar las cátedras que les serán asignadas; publicar periódicamente las conferencias del curso, que deberán servir de textos en la cátedra libre respectiva; calificar periódicamente las pruebas y exámenes periódicos de sus alumnos e informar oportunamente los resultados obtenidos, revisar anualmente el programa de su curso y presentar las modificaciones que considere necesarias’.

¹⁷² De las 6 cátedras pactadas entre el consejo directivo en la rectoría de Juan Samper Sordo y López Pumarejo, solo dos fueron posibles al menos dentro de la universidad, la primera sobre economía, en el marco de una discusión de las esferas gubernamentales de Bogotá sobre un contrato de petróleo, el famoso Contrato Yates y la segunda sobre la teoría del despilfarro, por dos motivos a saber: de un parte se dijo en palabras de López ‘que no había ido sino a atacar al partido conservador y a sus hombres más notables’ (Arciniegas, 1994, p. 162) y además al solicitar como interlocutor en una nueva cátedra a Laureano Gómez, quien no pudo darla al interior del Claustro de Santa Clara pues ‘cuando el virulento periodista conservador trató de abrirse paso para llegar a Santa Clara, ya estaba la tropa delante de la puerta cerrada. No hubo conferencia’. Esta se llevaría a cabo en El Teatro Municipal bajo el nombre de: *Interrogantes sobre el progreso de Colombia*.

encuentra hasta 1956: *a 100 años de la publicación de hojas de hierba* (Homenaje a Walt Whitman), ponencia a cargo de Manuel Cepeda Vargas; *Destino La Novela en Latinoamérica* (Vigencia de Miguel Ángel Asturias), ponencia de Jaime Valencia Valencia, *La teoría del conocimiento según Santo Tomás*, a cargo del presbítero Francisco Paz. En la Universidad de Antioquia también se rastrea esta figura, en particular una serie que se realizó alrededor de la definición del tipo de campus que se requería para la Universidad Nacional sede Medellín durante los años 60's.

- **La influencia de la extensión social europea (culto-elitista) y la norteamericana (funcionalista-masificante) en la extensión universitaria en Colombia**

Herrera¹⁷³ señala que la mayoría de los países de América Latina atravesaron por procesos de modernización del aparato educativo durante la primera mitad del siglo XX, período en el cual intentaron hacer suyos los ideales de educación universal, valores que se materializaron en los países europeos a lo largo del siglo XIX. La dinámica que tomó el desarrollo de los países latinoamericanos en el presente siglo configuró nuevos perfiles en el campo de la educación, cifrándose en éste campo la posibilidad de inculcar valores ciudadanos acordes con la construcción de los Estados Nación, se trata de la formación culta y elitista, función que caracterizó gran parte del siglo XX la educación superior en nuestro país y que luego de la segunda mitad de siglo se complementaría con la formación pragmática y funcionalista herencia del modelo universitario norteamericano.

El texto de Ortega y Gasset, sobre la Misión de la Universidad escrito en 1930, expone la preocupación sobre el tipo de formación y la función de la universidad que para la época se daba en Europa. Señala el filósofo español que cualesquiera fueran las diferencias entre ellas, todas las universidades europeas ostentaban una fisonomía que en sus caracteres generales era homogénea, una enseñanza superior dedicada a dos asuntos fundamentales: la enseñanza de las profesiones intelectuales y la investigación científica destinada a la

¹⁷³ Herrera C, Martha Cecilia. *Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

preparación de futuros investigadores; al respecto se preguntaba ¿No es la enseñanza superior más que profesionalismo e investigación?

La misión primaria de la universidad según el principio que el filósofo español nomina como de economía, permite entenderla en *stricto sensu* como la institución en que se enseña “al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional”. Efectivamente, esas fueron dos de las características formativas de la universidad colombiana durante el siglo XX. Pero más allá del vínculo destacado por Ortega y Gasset entre formación culta y universidad, mantiene en su discurso una ambivalencia “muy europea”, que oscila entre la necesidad de una formación “cultura” y la de “abrir” simultáneamente la universidad a las clases sociales obreras a través de la extensión cultural. Esa ambivalencia, al igual que la necesidad de la reforma, hizo parte de las discusiones conceptuales de los intelectuales y políticos relacionados con la universidad en Colombia.

D’Andrea y otros¹⁷⁴ señalan como en Europa, durante muchos siglos la enseñanza superior estuvo reservada para las clases sociales privilegiadas y sería en el siglo XIX que aparecerían los primeros vestigios de lo que hoy se conoce como la tercera función sustantiva de la universidad: extensión o vinculación de la universidad; se constituyeron en los primeros intentos de acercar el conocimiento a aquellos que, por su condición económica, se encontraban excluidos “con el antecedente de los Colegios de la Clase Obrera de Sheffield, en 1867 se estableció, en la Universidad de Cambridge, el primer programa de extensión; este programa reconocía la responsabilidad de las universidades hacia los sectores populares, y se extendió luego a otras universidades inglesas”. Para el caso de los Estados Unidos de América, los autores sitúan los *Land Grant Colleges* instaurados en 1862, las cuales se constituyen en las primeras formas de difusión de la extensión de la educación superior a la mayoría de la población.

¹⁷⁴ D’Andrea, R. E, Zubiría, A y Sastre Vázquez, P. *Reseña histórica de la extensión universitaria*. En: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/resumenes/188.pdf>

Durante los primeros años del siglo XX continuó el impulso de la aparición de programas o departamentos de extensión en las universidades. Así, en 1900 la Universidad de Chicago, en Estados Unidos, crea la facultad de extensión universitaria. Un año después, la Universidad de Zaragoza, reestructura las conferencias de divulgación que venía desarrollando desde 1894 bajo el régimen de extensión universitaria. En 1902, también en España, en la Universidad de Valencia, se inauguran los cursos de Extensión Universitaria y en Barcelona, el Ateneo Enciclopédico Popular, dicta cursos, que funcionaban como una mezcla de Universidad Popular y Extensión, para obreros, estudiantes y empleados de comercio, intentando la mejora de vivienda, higiene y defensa de libertades públicas. En 1904 el Ateneo de Madrid, comienza a realizar su extensión organizando cátedras dominicales dirigidas especialmente a obreros (Ibíd, p. 7).

La extensión social universitaria vía Europea, priorizó el asunto de la difusión del conocimiento y de la alta cultura universitaria hacia sectores populares (entre otros, el modelo de extensión de la universidad de Salamanca); mientras que la vía norteamericana, buscó expandir prácticas de formación industrial a un sector amplio de la población a través de la educación permanente y la educación comunitaria (mirada funcionalista). Como herencia de esos modelos de extensión cultural¹⁷⁵ tanto europeos como norteamericanos, se rastrean varias prácticas de extensión socio-cultural en la universidad oficial colombiana.

La vía de apropiación de la extensión social europea, acoge una amplia variedad de prácticas, entre otras, las palestras, las conferencias y seminarios en los paraninfos, los cursos ofrecidos para los sindicatos de trabajadores, por ejemplo, la UNAL Sede Medellín hacia 1978 efectuaba como parte de las actividades de extensión cursos al sindicato de trabajadores, dichos cursos se realizaban en horarios no laborables, con una intensidad horaria de 25 a 30 horas en lenguaje, historia y economía.

Las *palestras* asociadas en Grecia con prácticas de lucha no necesariamente vinculadas a gimnasios, fueron apropiadas en Europa como una figura de libre enseñanza por fuera de las aulas, más típica de las universidades independientes y de carácter laico que venían

¹⁷⁵ Gonzalo Aquiles Serna Alcántara identifica cuatro tipos de modelos: el altruista, el divulgativo, el concientizador y el vinculatorio empresarial. Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles. *Misión Social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén*. Revista Iberoamericana de Educación. Número 43/3, 2007. Internet. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf>.

funcionando en Bogotá, tales como el Externado de Derecho y la Universidad Libre¹⁷⁶ donde además existían simpatías hacia el partido liberal (Herrera, 1999), también se realizaron aleatoriamente en la Universidad Nacional, de manera particular, durante la rectoría de Gerardo Molina, se trataba de prácticas asociadas a la extensión cultural que se proponían por facultades como zonas de discusión abierta para la comunidad universitaria, lideradas por maestros adscritos a la respectiva facultad, los temas elegidos eran entre otros, inflación y economía, derecho y economía en clave de problematizar y aportar a las políticas del país.

Las prácticas de extensión cultural que se realizaban en los paraninfos de las universidades, se corresponden como una expresión de origen griego en las universidades europeas de siglo XVIII, que recibiría entre otras denominaciones la de “Palacio de la ciencia y el saber”, en el cual se preparaban las actividades musicales, cinematográficas, literarias y artísticas, junto con las presentaciones de libros y los foros de discusión, congresos, simposios, programación musical (Lomba Serrano, 2013, p. 205). Para el caso colombiano, en los paraninfos de la universidad durante la primera mitad de siglo XX, se llevaron a cabo, actividades de celebración de los centenarios regionales como en el caso de la Universidad del Cauca, ciclos de conferencias y también cátedras libres.

Los coros universitarios y de cámara que en las universidades europeas recibieron también la denominación de orfeones universitarios y corales¹⁷⁷, fueron prácticas cotidianas en algunas universidades oficiales en Colombia durante la primera de siglo XX. Luego de la segunda guerra mundial, este tipo de prácticas culturales comenzaron a recibir financiación de asociaciones norteamericanas como la Fullbright, un programa de intercambio internacional creado en agosto de 1946 por el presidente Harry Truman. En este contexto se creó en Colombia la figura de *Club de Estudiantes Cantores*, en inglés Gles-Club, financiada

¹⁷⁶ Bajo la rectoría de Jorge Eliecer Gaitán, se dieron en el año de 1934 varias palestras al público no universitario, sobre el Concordato y la libertad de enseñanza, sobre la problemática económica, etc., queriendo que la universidad cumpliera el papel que le correspondía como ‘centro agitador y de examen ideológico’. Gaitán fue reelegido para la rectoría en 1935, se establecieron cursos para empleados y escuelas nocturnas para obreros y lo que se denominó el colegio de profesores, con el objetivo de abordar los problemas nacionales y contribuir a su solución (Herrera, 1999, p. 192)

¹⁷⁷ Entre otros: el Orfeón Universitario de Málaga, Coro universitario y el Coro de Cámara de la Universidad de Salamanca.

por ésta entidad desde junio de 1961; estos clubes promovían la realización de festivales interuniversitarios y conciertos. El primer festival de clubes de estudiantes cantores de las universidades de Colombia se realizó en 1962¹⁷⁸ (Acta Comisión de Decanos N° 30. Sesión octubre 3 de 1962. *Sobre la realización del primer festival de clubes de estudiantes cantores de las universidades de Colombia*¹⁷⁹).

A comienzos de la década de los años 70's se mencionaba la necesidad en la UNIVALLE de que se institucionalizara el coro estudiantil para poder participar en los festivales financiados por la Fullbright, entre otras condiciones se exigían: 1) los coros debían cantar en inglés, 2) debían ser de voces iguales, es decir, exclusivamente femeninos o masculinos, porque el funcionario de la Fullbrigh opinaba que era difícil mantener la disciplina cuando participaban hombres y mujeres simultáneamente, 3) se debían constituir con estudiantes full time (es decir tiempo completo), 4) debían ser dirigidos por un estudiante del grupo entrenado para hacer una especie de pantomima ante el grupo coral, aunque no tuviera el mínimo conocimiento no solo de la dirección de los coros sino de la música.

Entre las décadas de los años 60's y 70's, en el marco de los programas de “ayuda” económica, política y social de EEUU para América Latina, conocidos como la Alianza para el Progreso durante la presidencia de John F. Kennedy; se rastrean las primeras prácticas universitarias de educación comunitaria (vía funcionalista), entre otras: realización de Seminarios Interuniversitarios de Desarrollo de la Comunidad en la Universidad Nacional sede Bogotá y sede Medellín (Acta Consejo Directivo N° 13 del 7 de septiembre de 1960 UNAL Sede Bogotá); creación de comités de desarrollo de la comunidad (Acta Comisión de Decanos Sesión 20 de marzo de 1962. *Creación de comités de desarrollo de la comunidad*. Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de

¹⁷⁸ El Coro de la UIS nació en 1962 gracias a un convenio entre la ASCUN y los profesores Alfred y Elsie Greenfield, directores corales de la Universidad de Nueva York, por medio del cual se crearon clubes de estudiantes cantores en las diferentes universidades del país. Esa iniciativa cristalizó en la fundación de varios coros universitarios. Además se empezaron a realizar Concursos Nacionales de Coros Universitarios.

¹⁷⁹ En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374) y realización de programas de acción comunal ofrecidos por las Facultades de Minas y Agronomía de la UNAL Sede Medellín a nivel municipal (Acta Comisión de Decanos N° 50 Sesión 27 noviembre de 1964. *Sobre la realización de programas de acción comunal ofrecidos por las Facultades de Minas y Agronomía de la UNAL Sede Medellín a nivel municipal*).

A comienzos de los 80's aparecen actividades con énfasis comunitario en las universidades. La UNIVALLE desarrolló un proyecto de convenio con la caja agraria para participar en el programa de concentración de vivienda en el Valle del Cauca; de igual forma, se realizaban actividades de formas asociativas de producción (convenio con SENALDE y con FUNDES) y la colaboración con entidades oficiales y privadas que laboran sobre problemáticas del menor (ICBF, Secretaría de Educación) (*Informe de la decanatura de humanidades actividades de extensión*. Julio - diciembre 1981. UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124).

Otras prácticas de extensión social en la universidad colombiana herencia de la norteamericana, además del servicio comunitario, fueron la creación de las radios universitarias y las prácticas alrededor de la bibliotecología. Las emisoras en Europa y específicamente en España, aparecerían tardíamente, ya bien avanzada la segunda mitad del siglo pasado, situación que difiere mucho de lo sucedido en países del Continente americano; tanto Estados Unidos, en el norte, como Argentina, Colombia, Chile o México, más al sur, comienzan sus experiencias radiofónicas en la primera mitad de ese siglo, hecho que marca la profunda tradición que ostentan este tipo de emisoras en esos puntos geográficos. En el caso europeo¹⁸⁰, el fenómeno es bastante más tardío que en Norteamérica o Latinoamérica,

¹⁸⁰ Reino Unido y Francia comenzaron sus emisiones de carácter universitario en la década de los sesenta, al amparo del fenómeno de las radios libres (Cheval, 1997), y tanto Alemania como Italia, e incluso Portugal, serán un caso más parecido a la realidad vivida en España, donde comienzan a surgir y consolidarse estas experiencias más tarde, anales de la década de los ochenta e incluso en los primeros años de los noventa (Fidalgo, 2009). Vázquez (2012) apunta que son varias las razones por las cuales en Europa la radiodifusión universitaria no se ha desarrollado de forma tan rápida a como lo ha hecho en el Continente americano; una de las causas puede achacarse al monopolio sobre los medios de comunicación que ha existido en la mayoría de los estados europeos hasta bien entrada la última cuarta parte del siglo XX, así como las dictaduras vividas en muchos países, que hasta su caída no han permitido cierta liberalización del mercado audiovisual, y el

ya que se avanza en la segunda mitad de los años sesenta (Aguaded y Martin-Pena, 2016, p. 238).

Como refiere Gaviria (2004), la radio universitaria en Colombia¹⁸¹ se inicia con dos emisoras de universidades antioqueñas. La Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia y la Radio Bolivariana, de la Universidad Pontificia Bolivariana en 1948. En efecto, en la UDEA funcionó desde 1933 una emisora cultural cuyas bodas de plata fueron celebradas por resolución N° 142 de octubre 9 de 1948 en donde destacaba su labor cultural y educativa de extraordinario alcance “al ser la portadora de programas de positivo valor artístico y científico, en Función de Patria, preparados por los buenos hijos del Alma Mater, que luchan sin tregua por el engrandecimiento espiritual y material de nuestro pueblo” (Resolución N° 142 de 1958 hojas 1 y 2 de la Gobernación del Departamento de Antioquia). Esta universidad contrata los servicios del radio-periódico *El Mensaje*, que funcionaba desde el 15 de julio de 1935, para la emisión radial de dos boletines noticiosos durante varios meses de 1947 a través de la emisora cultural de la UDEA. Hacia 1961 la UNAL Sede Medellín en el marco de construcción de la ciudad universitaria propuesta por la Facultad de Arquitectura, se solicitaban terrenos para la Emisora Cultural (Acta Comisión de Decanos N° 14. Marzo 14 de 1961 UNAL Sede Medellín).

Comenzando la década de los años 80's, nace la Emisora Javeriana, la cual introdujo el formato base para la construcción de las parrillas de programación de lo que hoy entendemos como radio universitaria en Colombia, modelo retomado de los College Radio Station en los EEUU, que fomentaron el carácter activo del aprendizaje de los sujetos¹⁸². En

surgimiento de formas de comunicación alternativas a las establecidas hasta ese momento. Al respecto ver: Aguaded y Martin-Pena, 2016, p. 238.

¹⁸¹ En la búsqueda de un estatuto propio, las emisoras universitarias en Colombia han tenido varias fuentes de inspiración, entre ellas la radio llamada cultural (la de la alta cultura) y la educativa, particularmente los desarrollos de las escuelas radiofónicas de Acción Cultural Popular, más conocidas como Radio Sutatenza, llevados a cabo entre 1948 y 1989.

¹⁸² Lo fundamental que se puede señalar al respecto, es que en este formato co-existen músicas de múltiples géneros junto a los llamados programas temáticos o de contenido. Un formato que, en palabras del comunicador Juan Carlos Garay, entre otros asuntos “para satisfacer a los oyentes descontentos con su carácter pasivo, ávidos de aprendizaje y de una ampliación constante de sus gustos y conocimientos; sirve, en fin, para educar”. Garay, Juan Carlos. (1995). *Los cien mejores guitarristas del siglo XX: Diagnóstico y propuesta sobre el papel de la música en la radio universitaria de Bogotá*. Tesis de Grado. Universidad Javeriana, p. 83.

la misma década aparecen programas de las universidades en emisoras comunitarias, como es el caso de la emisora de la Universidad del Valle, específicamente en el Departamento de Humanidades, con el programa de radio en la Emisora de la Fundación Carvajal, a través de la conformación de un grupo de trabajo SENA-Univalle, pensando posibles programas de la cadena regional de televisión para la ciudad de Cali.

Las prácticas de bibliotecología por su parte, entre las décadas de los años 50's y 60's fueron financiadas por la Fundación Rockefeller y la Fundación Kellogg. Desde 1951 se efectuaron una serie de capacitaciones al personal técnico de la Universidad de Antioquia, especializándolo en técnicas de bibliotecología y con donaciones de libros y equipos científicos en las Facultades de Medicina y Odontología, al igual que en las Escuelas de Farmacia y Enfermería de la UDEA; ésta última fue modelo en su género y hacia 1957 era considerada la mejor de Sur América en su especialidad. Años después hacia 1968, la UDEA resuelve contratar los servicios de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, para organizar y planificar el funcionamiento de la Biblioteca Central de la Universidad. Su director inicial fue Gaston Litton (Acta Consejo Directivo 1587. Enero 23 de 1968 Resolución N° 2. UDEA).

3.4 Los ejercicios antropotécnicos y la configuración de la dimensión formativa del *homo ludens* en la universidad

La configuración de la dimensión formativa del *homo ludens*, se produjo a través de los ejercicios psico –antropotécnicos (formación activa de sí mismos) y socio – antropotécnicos (formación activa con los otros) que caracterizaron las prácticas formativas complementarios en la universidad colombiana. Estos ejercicios potenciaron, entre otras dinámicas, las funciones psico -biológicas y socio-culturales del juego, del deporte y la recreación lúdica; a través de actividades de la educación complementaria¹⁸³ que generaron procesos de rendimiento, disciplinamiento y formación activa de la voluntad de los sujetos durante el siglo XX.

¹⁸³ Prácticas de extensión social, bienestar universitario y algunas de medición del rendimiento de los sujetos que se generaron a través de los Institutos de Educación Física y de Psicotecnia.

Se asume la formación en la dimensión del *homo ludens*, como aquella que a través de los ejercicios antropotécnicos rastreados en las universidades analizadas, tenían como características: 1) formar a través de la ejercitación y la actividad repetitiva; 2) medir e incrementar el rendimiento corporal y mental, 3) modificar ciertas costumbres (como la quietud, la falta de adaptación y la velocidad para asumir el cambio, el progreso y de manera particular los procesos de modernización) que había que desarraigar de la juventud cuya fuerza laboral se iba a integrar a los procesos de modernización socio-económica del país; y 4) permitir la auto-regulación de las pasiones y emociones por parte de los sujetos.

En conjunto la dimensión del *homo ludens* permitió formar las capacidades y habilidades para aprender para la vida; Sloterdijk (2012) llama este proceso técnicas que permiten generar un ‘*superávit de vida*’¹⁸⁴ (p. 260) a la vez que posibilitan desarrollar habilidades como la disciplina, la voluntad y la obediencia para naturalizar disposiciones que luego serán necesarias en el empalme a las condiciones exigidas por el mundo laboral; “el trabajo desde una lectura moderna implica la existencia tanto de un antagonismo como de una conexión interna entre el mundo de los ejercicios y el mundo del trabajo, el mundo de la perfección y el mundo de la producción” (2012, p. 272).

3.4.1 Ejercicios psico- antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia

Este tipo de ejercicios contribuyeron en la formación de obediencia activa por parte de los sujetos a nivel de la educación superior, como formas de ejercitación y técnicas de auto-modelación/ auto-producción/ auto-disciplinamiento de sí mismos que les permiten a los individuos modificar sus conductas y voluntades (naturalizar “el hacer” como forma de vivir o buscar la perfectibilidad asociada al ser exitoso y competitivo). Se incluyen dos tipos:

¹⁸⁴ La palabra *vita*, no quiere decir otra cosa que la prueba en el frente exterior, los oficios y los cargos sociales (...) quien diga *vita* dirá más pronto o más tarde ‘vida de la vida’. Pero entonces “aprender para la vida” significaría aprender para un superávit de vida” (Sloterdijk, 2012, p. 260).

ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos, exámenes de revisión y admisión, orientación psicotécnica) y ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte.

Las funciones psico-biológicas que se desarrollan en los individuos a través de este tipo de antropotécnicas son: descarga del exceso de energía vital, desarrollo de obediencia, potenciamiento del impulso genético de imitación, satisfacción de una necesidad de relajamiento, ejercitación para actividades serias que la vida le pedirá más adelante, deseo de dominar o de entrar en competencia con otros, dominio de sí mismo, desarrollo del elemento inmaterial como principio activo del juego (Huizinga, 2007, p. 12), desarrollo de técnicas y capacidades para el manejo de la tensión, el azar y la incertidumbre y permiten acentuar el carácter agonístico del juego.

3.4.1.1 Ejercicios del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (becas, estímulos, exámenes de revisión y cultura, orientación psicotécnica)

Este tipo de ejercicios se constituyen en la primera serie de psico-antropotécnicas encaminadas a potenciar los procesos cognitivos y conductuales de los sujetos desde la formación de la voluntad, el auto-disciplinamiento y el potenciamiento del rendimiento.

- **Las becas como disciplina de la voluntad**

La disciplina de la voluntad en las universidades desde una dimensión de formación activa de la conducta incluyó técnicas como las becas. Este tipo de ejercicios asociaron rendimiento cognitivo con buena conducta, asistencia, disciplina, cumplimiento de los deberes y, en algunos casos, examen de salud aprobado; se trató de un auto-perfeccionamiento continuo de los sujetos, asociado en algunos casos con las condiciones socio-económicas de los estudiantes.

Para Nieto Caballero, entre otros pedagogos activos, el disciplinamiento de la voluntad requería la formación activa y participativa de hábitos de trabajo, honestidad, estudio y reflexión, los cuales son la clave de la disciplina interna activa, “una vez adquirido el hábito este se convertiría en segundo instinto, permitiendo así la economía de energías”; los hábitos se adquirirían por medio de la actividad más que por la enseñanza de las máximas morales. Pero no se trataba solo de la repetición mecánica de actos, sino del despliegue de una actividad enmarcada por un régimen de confianza, libertad y cooperación, de una actividad regulada por el interés del alumno en el trabajo que realiza. “Esta disciplina interior y de confianza tenía como objetivo la formación de un ciudadano responsable y auto-determinado, que actuara con base en hábitos y principios interiorizados y no por el temor al castigo de la ley y la autoridad (...) el problema de la disciplina estaba estrechamente ligado a una formación para la convivencia democrática” (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, Vol. 2. p. 121).

En 1926, siendo Rector Pedro M. Carreño de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNAL, se crearon becas con las asignaciones particulares de las Cátedras de Derecho Constitucional y Economía Política regentadas por Miguel Abadía Méndez, por solicitud directa, de éste último, en su condición de presidente de la República, a favor de Guillermo Franky, Jorge Eduardo Giraldo, Jorge Alberto Martínez y Lásaro Mejía Rojas. (Comunicación de Presidencia de la República N° 1272 del 8 de septiembre de 1926. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. 1925-1935. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. 1925-1935).

En 1928 el Ministerio de Instrucción Pública ofreció becas de perfeccionamiento de estudios subvencionados por el gobierno, mediante un proyecto-decreto presentado por el Doctor Carlos Bravo, por el cual se reglamentó el artículo 17 de la Ley 11 de 1927, con relación a alumnos y profesionales que debían ser enviados al exterior y perfeccionar sus estudios, se trataba de estudiantes pertenecientes a las Facultades de Derecho y Ciencias

Políticas y Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional (Acta Consejo Directivo 29 de octubre de 1928. UNAL Sede Bogotá).

En 1929, el periódico *El Trabajo* publicaba la manera como se adjudicarían las becas por la Gobernación del Departamento del Cauca¹⁸⁵, así: una beca para la Escuela de Medicina, tres para la Granja de Experimentación, una para la Escuela de Canto en Europa, una para pintura y escultura en el exterior, y una para que un joven caucano estudiara medicina fuera del país. Entre los requisitos para su adjudicación se tenían: falta de recursos sustentadas con declaración jurada, buena salud comprobada con certificado médico, conducta intachable del aspirante comprobada con 3 declaraciones juradas de ciudadanos intachables, aptitudes para el estudio que se certificarán con las calificaciones obtenidas en los exámenes anuales de las escuelas y colegios donde haya hecho su estudios (artículo 23), y entre las causales de suspensión estaban: pérdida de dos cursos o aplazamiento en tres, notoria indisciplina, falta de asistencia, incumplimiento de los deberes y cualquier otra falta grave (*El Trabajo Interdiario –matinal Independiente*. Mayo 29 de 1929 p. 6. Manera de adjudicar las becas).

En el mismo año, la Compañía Colombiana de Tabaco en el marco de su programa: *Educación de Jóvenes faltos de recursos*, abre un concurso por departamento y en las intendencias de Chocó y Meta para distribuir becas de estudio universitario, dirigido por el respectivo director de Instrucción Pública, “para que se escoja al más meritorio y obtenga beca para la carrera que elija el agraciado”. Además se abriría concurso para enviar al exterior a dos alumnos ya avanzados hasta el segundo año profesional, de acuerdo con el Ministerio de Instrucción Pública, mediante concurso¹⁸⁶.

Las becas, contrario a lo que se pueda pensar, eran una práctica muy común en los procesos de formación en las universidades, por supuesto estadísticamente puede resultar no

¹⁸⁵ Según Decreto 158 de 1929 (mayo 20) que reglamentó la ordenanza N° 27 de ese año. Esta ordenanza derogaba en su momento, las ordenanzas 42 de 1922, 12 y 40 de 1924, 18 de 1925, 49 de 1926, y artículos 1, 3 y 4 de la 23 de 1928 y todas las demás disposiciones sobre becas en el Cauca. Gobernación del Departamento.

¹⁸⁶ Comunicación del Ministerio Nacional de mayo 25 de 1929 dirigida al Rector de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas transcribiendo Oficio del Director de Educación Pública de Antioquia, de la Compañía Colombiana de Tabaco. En: Archivos del Claustro de Santa Clara. Correspondencia firmada por Juan de la C Posada. Director de la Compañía Colombiana de Tabacos.

tan significativo, pero si dan cuenta de la estrategia de formación de la voluntad que subyace a las mismas, tanto en los requisitos como en los condicionamientos para su mantenimiento. Además las becas se ofrecían para estudiantes y profesores. Hacia 1929, el periódico El Liberal señalaba en su crónica: “Un estudiante Caucano en Francia”,

Colombia tiene numerosos estudiantes en el extranjero; algunos de ellos se distinguen por su consagración al estudio y el aprovechamiento en sus clases. A este número pertenece el joven payanés Don Gerardo Paz, quien sigue en Alemania la carrera de médico, conforta el espíritu leer los informes que acerca de Paz hemos tenido ocasión de conocer, ora recogidos por la prensa de la capital ya certificados, autógrafos o sus traducciones de eminentes profesores alemanes, que se muestran encantados con el comportamiento de nuestro compatriota. El Cauca se preocupa ahora más que antes por los estudios de todo orden y todo grado y sostiene becados en Europa con el fin de que más tarde presten sus servicios aquí (El Liberal- Popayán. Abril 4 de 1929, p. 6).

Los países extranjeros daban certificados del comportamiento, conducta y disciplina de los estudiantes becados, así para el caso en mención Gerardo Paz, quien además había recibido la calificación “bien” en tres de sus principales asignaturas. El certificado o recomendación de Anton Eitel, catedrático de la Universidad de Munster y quien fuese jefe de la Misión Pedagógica que el Gobierno de Colombia trajo para estudiar la reforma educacionista entre 1925-1927 fue: “su moralidad y su conducta son absolutamente intachables bajo todos los aspectos hasta el punto que se puede proponer como un joven modelo; su aplicación y aprovechamiento en los estudios es muy notable (...) es de justicia que el gobierno colombiano –a ejemplo de otros países- le facilite todo lo posible para terminar su carrera en Alemania” (El Liberal- Popayán. Abril 4 de 1929. Un estudiante Caucano en Francia). En la década del 40 se crean 10 becas para estudiantes bolivarianos y centroamericanos, al igual que la matrícula y el grado de honor en la Universidad Nacional (Acta Consejo Directivo N° 38 de 1944. Sobre becas para estudiantes bolivarianos y centroamericanos y la figura de matrículas y grados de honor. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950).

En comunicación del 20 de octubre de 1935 del Ministerio de Instrucción Pública, se solicita a las universidades “ser lo más rígidos posibles con las calificaciones de los cursos

para aumentar el mérito académico”. En ese mismo año, las becas ofrecidas por la UNICAUCA, eran 10 para cada una de sus facultades (Derecho, Matemáticas, Ingeniería Industrial) y 30 para el Liceo. Los requisitos se mantenían como hacia 1920, y se debía certificar con declaración juramentada de dos ciudadanos la pobreza actual; certificado de la universidad donde constase que ha aprobado el curso anterior con las mejores calificaciones, certificado oficial en donde conste que ha sido vacunado contra la viruela (Acta Consejo Directivo Sesión 16 de julio de 1935. *Sobre los requisitos para mantener las becas*. En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 28. Años 1933-1940. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda).

De igual forma, la práctica de las becas generaría la necesidad de pensar la estrategia de los créditos-préstamo. En la UNAL en 1939 se creó una institución de crédito que otorgaba préstamos de honor a los estudiantes de los tres últimos años (Acuerdo Consejo Directivo N° 52. Marzo 23 de 1939. Por las cuales los estudiantes favorecidos se harán acreedores al pago de una suma mensual fijada por el Consejo Directivo. En: Acta N° 22 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo). El subsidio estudiantil regulado por el artículo 229 de los estatutos de la universidad, reconocía tres tipos de auxilios a los estudiantes, entre los que se encontraban las becas “por las cuales los estudiantes favorecidos se harán acreedores al pago de una suma mensual fijada por el Consejo Directivo, y a una total exención de derechos, tanto de matrículas como de exámenes preparatorios y de grado” (Acuerdo Consejo Directivo N° 122 de 1939. Sobre los tipos de auxilios a los estudiantes, incluidas las becas. En: Acta N° 58 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo).

Para la creación del sistema de becas en la UDEA, Gabriel Betancurt Mejía en 1942, se entrevistaría con Cipriano Restrepo Jaramillo por entonces presidente de la Compañía Colombiana de Tabaco en la búsqueda de apoyo financiero para realizar una especialización en Administración Pública en la Universidad de Syracuse donde había obtenido una beca

parcial, y allí conseguiría un préstamo de mil dólares y, de acuerdo con Betancurt, en ese instante nació el crédito educativo en la práctica (Acta Consejo Directivo N° 658 Sesión del 28 de febrero de 1942. Creación del sistema de becas en la UDEA. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001). No obstante, solo años después la idea se concretaría luego de que conversara con el Presidente Mariano Ospina Pérez con la creación del ICETEX. Su tesis de grado para el Magister en Administración Pública que hizo entre octubre de 1942 y diciembre de 1944 en Syracuse fue el Proyecto para la creación del Instituto Colombiano para Estudios Avanzados en el Exterior. Luego el 3 de agosto de 1950 con el apoyo de Ospina Pérez y de sus Ministros se aprobó el decreto que creó el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (ICETEX). Betancurt Mejía estudió su carrera de derecho y economía en la Universidad Javeriana. Decreto-Ley 3155 de diciembre 26 de 1968 (El Tiempo 'Así nació el ICETEX' del 5 de agosto del 2000).

Hacia 1980, se difundirán en Colombia con más fuerza las convocatorias de becas internacionales a través de los ICETEX regionales, como en el caso de la Universidad del Cauca. Los cursos ofrecidos en el Japón eran: Ingeniería de Ondas Portadoras Telefónicas, Entrenamiento en grupo sobre Gerencia de Radiotelevisión, Información, Educación y Comunicación en Planificación Familiar, Entrenamiento en grupo sobre Control de la Tuberculosis. Además en los Estados Unidos: Orientación sobre el Sistema Legal de los EEUU, el XVIII concurso sobre Educación, Comunicación e Investigación sobre población en los Estados Unidos y en Israel: curso para líderes sindicales (El Liberal-Popayán. Febrero 13 de 1980. Cursos en el Japón ofrece el ICETEX).

Cercano a la década de los años 50 aparecería en la UDEA la figura de *Bolsa Viajera* que era adjudicada para realizar estudios en el exterior, operaba a manera de beca para estudiantes destacados. También se usaba la figura de viaje de profesores para mirar el funcionamiento de escuelas de otros países. Como en el caso de Carlos Gaviria Díaz cuando fue decano de la facultad de derecho de la UDEA y fue comisionado para ir a conocer el funcionamiento de escuelas de este ramo en EEUU durante algunos días en marzo de 1968 (Acta Consejo Directivo N° 1591 Sesión 26 de febrero de 1968. Comisión Bolsa Viajera Carlos Gaviria Díaz. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Año 1968. 36 5 02

00004.N° 1587/1617 cc1010). De manera general, los profesores que se enviaban eran los más distinguidos en sus distintas facultades y se realizaban intercambios con Argentina entre otros lugares (Carta del 27 de marzo de 1931 Ministerio de Instrucción Nacional, sección 1 a N° 421. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones 1925-1935. Caja 352 y 353). Esta última figura funcionaba también en la UNAL como la que fue solicitada en la Rectoría de Gerardo Molina para el Dr. José Francisco Socarrás, quien solicitó ir a Francia para perfeccionar sus estudios en este país.

Por la misma época la Universidad de los Andes creó un sistema de becas, que ofertaba a instituciones de Colombia, entre otros, al Liceo de la Universidad de Antioquia, becas para que estudiantes de esta institución ingresaran a estudiar la carrera de economía. El graduado recibía el título de doctor en ciencias económicas y “contaría con un futuro muy halagador de trabajo y notable influencia en la vida colombiana”. Se exigían como requisitos: notas de estudio, comportamiento de los estudiantes y distribución geográfica asociada a estudiantes de bajos recursos (Carta del rector Roberto Franco de la Universidad de los Andes al rector del Liceo de la Universidad de Antioquia. Noviembre 25 de 1949).

- **Técnicas del rendimiento: estímulos, incentivos y concursos**

Los estímulos e incentivos son técnicas para generar conductas de perseverancia y mejoramiento del rendimiento, reforzando la voluntad de los sujetos. El asunto del rendimiento se hace explícito luego de la segunda mitad de siglo, cuando el uso de técnicas de estímulos e incentivos se “masificaron” en las universidades, pero comienzan a aparecer con mayor grado de frecuencia luego de la reforma del 35 como una práctica cuyo sustento teórico-conceptual se encuentra en los discursos de la pedagogía activa vía higienicista-psicologicista, como se señaló en el capítulo anterior.

En 1921 Hernández Arbeláez, escribía en la universidad javeriana un artículo sobre la necesidad del estímulo, en este señalaba como el progreso del país dependía del

mejoramiento de la instrucción pública, pues de otra manera, sucumbiría “en el abismo de la falta de nuestra preparación científica, tomada en relación con la de los demás Estados del orbe”

ahora bien, si profundizamos un poco en el estudio de la manera como se halla organizada la universidad, que es coronamiento del esfuerzo instructorista, es fácil de comprender que el mayor de sus defectos consiste, en que algunos profesores de acuerdo con sus métodos, dejan desprovistos de estímulo a sus discípulos, o a menos que *el estímulo consista en aquella satisfacción que se siente, cuando hemos logrado salir triunfantes a pesar de toda clase de inclemencias y aunque probablemente esta falta de estímulo no depende del querer del profesor, como nosotros lo creemos (...)* el hecho es que la falta de estímulo existe y las consecuencias que de ella se desprenden son de aquellas, que por su gravedad merecen se les preste atención (...) el profesor debía sentirse satisfecho al ver que su discípulo raciocina, porque esto demuestra que lo ha estimulado, pero si ese raciocinio, que en manera alguna nociva dejaría de influir en la calificación del examen final, viene a perjudicar al alumno y el estímulo desaparecerá en perjuicio remoto del estado (Hernández Arbeláez, 1921, p. 52 cursivas añadidas).

Para Nieto Caballero, educar era ante todo estimular interiormente, orientar el pensamiento antes que la acción, “modelar la conciencia, para que ella busque los caminos que conducen a la salvación verdadera. Formar siervos que obedecen solo en apariencia, mientras por dentro protestan, no es educar” (1924, p. 67). El estímulo predispone a realizar una determinada actividad y retomando a Binet, citado por Nieto Caballero, este pedagogo activo lo señala como la principal palanca, de la educación oponiéndolo al castigo: “quisiéramos poder aumentar estímulos y disminuir castigos. Desde luego comprendemos que es difícil acrecer los estímulos como es fácil concebir y aplicar sanciones” (2008, p. 69).

Así el estímulo se relaciona con el ejercicio de autoridad, no solo como una forma de evitar y disminuir el ejercicio de los castigos, sino también como un medio para generar autoridad a su eficacia; como señala Quiceno (1988) la autoridad no es la ley propiamente, sino su personalización, la intencionalidad por medio de la cual se cumple “los estímulos, becas (premios y castigos) son los medios que enganchan la autoridad a su eficacia” (p. 89). Al fijarse los estatutos de la UNAL, luego de 1939, se crean los estímulos para la calificación de las tesis a través de la calificación de mención honorífica, meritoria, aprobada y rechazada. (Acuerdo N° 66 de 1939. Mayo 4. Acta número 32. Art. 149. Capítulo XXII. *De los*

*exámenes*¹⁸⁷). En 1944 se crean la matrícula y el grado de honor (Acta Consejo Directivo N° 38 de 1944. Sobre becas para estudiantes bolivarianos y centroamericanos y la figura de matrículas y grados de honor. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950).

Los estímulos no solo funcionaban para valorar aspectos académicos también servían para incrementar la participación y garantizar la permanencia en actividades propuestas por el medio universitario, como en el caso de la participación en los coros y corales universitarias (Comunicación del marzo 10 de 1972 dirigida al Decano de Estudiantes por parte del jefe de departamento de música León J Simar de la UNIVALLE¹⁸⁸). Entre las décadas de los años 60 y 70's, aparecen los estímulos ligados a fomentar la investigación tanto para estudiantes como para profesores, también estímulos para la financiación de la misma, se crean Fondos Comunes, como en el caso de la UNIVALLE donados por la Fundación Rockefeller (Acta Comité de Investigaciones de la División de Humanidades N° 187 Informe de las Labores desarrolladas Sin fecha. Anexo 4. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124).

En 1973 en el reglamento estudiantil de la UNAL se encuentra un capítulo de incentivos (capítulo VI), en éste se otorgaban incentivos a los estudiantes que se distinguieran por su rendimiento académico¹⁸⁹, vocación profesional, espíritu de cooperación en la vida universitaria, o que sobresalieran en certámenes culturales o científicos, entre otros, se tenían: otorgamiento de delegaciones, representaciones o comisiones, exención del pago de derechos de matrícula por mejor promedio académico, matrícula de honor, becas para cursos de postgrado, tesis laureada, grado de honor (Acuerdo N° 30 de julio 6 de 1976. Consejo Superior Universitario UNAL Sede Bogotá. *Reglamento estudiantil UNAL*. Artículo 64. En:

¹⁸⁷ Reglamento general de la Universidad Nacional. En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

¹⁸⁸ En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

¹⁸⁹ En 1976, el reglamento estudiantil de esta universidad estipulaba que cuando por bajo rendimiento no se podía renovar la matrícula (Acuerdo Consejo Superior N° 30 julio 6 de 1976 UNAL. Julio. Art. 2).

Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante).

Además de los estímulos e incentivos existían prácticas como los concursos culturales, que buscaban generar incentivos a través de los premios, en la UDEA hacia 1946 los concursos estudiantiles eran regulados por el director de Biblioteca y la Junta de Extensión Cultural y se realizaban en el marco de la semana universitaria, entre otros se tenían: a) concurso para publicar el mejor ensayo sobre cuestiones colombianas bien fuesen geográficas, históricas, económicas, sociológicas, médicas, lingüísticas, literarias b) concurso para premiar el mejor cuento o la mejor novela sobre las costumbres colombianas y c) concurso de poemas (Acta Consejo Directivo N° 828. 4 de octubre de 1946. Acuerdo N° 23 UDEA. Estímulos e incentivos existían prácticas como los concursos culturales¹⁹⁰). Desde la década de los años 40 en la UNAL, se crean los concursos entre estudiantes, los cuales dependían de la sección de extensión cultural. En ese año se abrieron dos: uno de historia patria, y otro de un problema de actualidad nacional (de orden técnico, científico, económico o social) (Acuerdo N° 64. Junio 24 de 1944. Art. 7. Concursos entre estudiantes, los cuales dependían de la sección de extensión cultural. Libro: Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante).

- **Exámenes y rendimiento**

Los tipos de exámenes a nivel universitario se pueden dividir en dos¹⁹¹; aquellos relacionados con la admisión a la universidad¹⁹² que se denominaban en la década del 20 y

¹⁹⁰ En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

¹⁹¹ Existiría un tercer grupo de exámenes, que no se trabajarán en esta investigación, se trata de aquellos que se centraban en medir el rendimiento (de curso, de habilitación, preparatorios, de tesis y grado para conferir el título profesional y de concurso).

¹⁹² La dinámica de los exámenes de admisión se asocia con la matrícula de estudiantes, hacia 1935 la Universidad Nacional tenía el 43% de la matrícula en el sector oficial. La relación se mantiene hacia 1945 cuando se da un aumento considerable en la matrícula de estudiantes con 6512 y de estos 4370 en la Oficial. Pero en 1943 la Universidad Nacional presentaba el 70% de la matrícula de ese sector oficial. Los estudiantes de la universidad Superior Oficial casi triplicaban a los de la privada y se localizaban 3687. En 1949 se interviene la universidad pública por parte del gobierno y se derogó en la práctica el estatuto de 1935. Finalmente, Soto (2005) sitúa como último periodo la centralización de la universidad en el Estado 1968-1992, en el cual se da un intervencionismo estatal de 1968 a 1980. Se crea el ICFES que centralizará la política

del 30 exámenes de revisión y cultura; y, luego, aquellos que en la década del 40 se llamarían exámenes médicos o de orientación psicotécnica.

- **Exámenes de admisión, revisión, cultura y pruebas de suficiencia literaria 1920-1935**

Los exámenes de admisión funcionaban bajo directrices nacionales y de manera centralizada, las universidades regionales no tenían aún la fuerza de convocatoria de la UNAL, así que la migración de estudiantes para presentar los exámenes de admisión a la capital era característica.

La asamblea de estudiantes de la UNAL en 1920 envió una comunicación relacionada con los exámenes de revisión, felicitando al consejo directivo de la facultad de medicina por considerar que el acuerdo remedia una urgentísima necesidad universitaria y tiende a hacer de los estudios que son fundamento de las ciencias naturales y médicas, una preparación de científica solidez, por ello “considera que se debe adoptar la reforma de propuesta de los exámenes de revisión para la admisión, si se quiere que los estudios se den con la garantía a los ciudadanos y brillo a la Patria”. Frente a esta solicitud de la asamblea de estudiantes de medicina, el consejo directivo de la facultad de derecho y ciencias políticas destaca la importancia de la propuesta de los estudiantes de medicina de que se extienda a las otras facultades universitarias el acuerdo dictado por la facultad de medicina sobre exámenes de revisión, teniendo en cuenta que igual moción había hecho el Congreso Pedagógico de 1917¹⁹³ realizado en Bogotá, ya que de alta conveniencia el que los alumnos que cursan estudios en las facultades superiores tengan una preparación literaria suficiente (Acta Consejo Directivo Sesión 23 Septiembre de 1920. Sobre la preparación literaria suficiente

educativa, finalmente, aparecerá el Sistema Nacional Unificado de la Educación Post-Secundaria 1980-1992, que definirá las funciones del ICFES para con las universidades relacionadas con evaluación de estudiantes y de instituciones (Soto Arango, 2005).

¹⁹³ La influencia de este congreso posibilita la emergencia del acuerdo N° 1 de 1919, transcrito en el Acta de Consejo Directivo del 5 de octubre de 1920. La pedagogía influía de manera directa en la forma como se examinaba a los estudiantes desde el Congreso Pedagógico Nacional de 1917 hasta la influencia de la Pedagogía Activa a través de los rectores.

para las facultades superiores¹⁹⁴). Para la década el 20 ya existían los exámenes de admisión para estudiantes extranjeros¹⁹⁵.

La facultad de derecho y ciencias políticas de esta misma universidad, tuvo que aplazar los exámenes de prueba de 1921, debido a la deficiente preparación de los alumnos que venían de segunda enseñanza, y siendo para ésta época una medida adoptada por las escuelas de ingeniería, medicina y derecho, expresaba en un comunicado: “está en la conciencia pública la imperiosa necesidad de intensificar los estudios de bachillerato, necesidad que se viene reconociendo en los congresos pedagógicos, en las asambleas departamentales, en la prensa de las diversas parcialidades políticas, por ello resuelve mantener el acuerdo sobre exámenes de prueba, y aplazar la vigencia hasta el mes de febrero próximo” (Acta Consejo Directivo Sesión 21 Abril de 1921. Sobre los exámenes de prueba¹⁹⁶). En la UNICAUCA los contenidos de los exámenes de revisión para la época eran aritmética, castellano, francés e inglés (Acta sesión del 24 de octubre de 1921 Consejo Directivo UNICAUCA).

La facultad de derecho de la UNAL sede Bogotá, proponía el examen como requisito adicional de ingreso y el estudiante debería haber aprobado todos los componentes para poder ingresar como alumno de la misma. Estos acuerdos deberían ser sometidos a la aprobación del Ministro de Instrucción Pública (Acuerdos N° 9 de octubre 5 de 1920 y N° 11 de octubre de 1921. Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Sobre la Prueba de Suficiencia Literaria. UNAL¹⁹⁷). Al comienzo de cada sesión el secretario en presencia de los examinadores y examinados, insaculaba tantos números como alumnos estuvieren

¹⁹⁴ En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939.

¹⁹⁵ Entre otros requisitos: 1. Obtener del Ministerio de Instrucción Pública, el permiso para ingresar como alumno de esta Facultad. 2. Una vez obtenido este permiso el estudiante deberá someterse a un examen que se llama Preparatorio de Grado, en las materias siguientes: Derecho Civil, derecho mercantil, medicina legal, derecho internacional público, derecho internacional privado. Se debe aprobar el examen de esas materias y presentar un trabajo escrito sobre cualquier tema del derecho, en un examen que durará una hora y que se llamará Examen Final de Grado. Deberá pagar a la Facultad 100 pesos oro (Respuesta a las condiciones que un estudiante de Inglaterra, requiere para obtener el grado de Doctor en Derecho y Ciencias Políticas. Abril 12 de 1923. Correspondencia dirigida a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas).

¹⁹⁶ En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939.

¹⁹⁷ En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

presentes. Cada alumno sacaba a la suerte, un número con el cual debía firmar sus composiciones, escribía en la misma papeleta su nombre, y la entregaba al secretario; recogidas todas las papeletas, la cubierta era cerrada, sellada y firmada por el rector, y el secretario en presencia de los alumnos y no se abría sino cuando verificaban las calificaciones.

En 1923 los exámenes de revisión de la UDEA, art. 103, 104 y 105 de la sección A de Medicina y art. 58, 59 y 60 del reglamento de la escuela de derecho estipulaban que los alumnos que ingresaran a primer año a la escuela deberían presentar los exámenes de revisión en las siguientes materias: francés, inglés, experimental, química general, historia natural (Rollo N° 1220 Acta 15 de octubre de 1923 (Único acta del rollo) UDEA. Exámenes de revisión reglamento escuela de derecho. En: Actas de Consejo Directivo. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001).

Solo a partir de 1928 por solicitud de los rectores de los colegios los exámenes de admisión se comenzaron a hacer de manera descentralizada o municipalizada (Acta Consejo Directivo Sesión 11 de julio de 1928. Solicitud de los rectores de los colegios sobre la municipalización de los exámenes de admisión¹⁹⁸). De manera general, cada universidad solicitaba un delegado por cada facultad para conformar el comité de evaluación o tribunal examinador para la realización de estos exámenes.

En 1928 el Ministerio de Educación mediante nota N° 1006, ordenaba la constitución de comisiones para estudiar los programas de revisión en las universidades (Acta Consejo Directivo Sesión 13 Agosto de 1928. *Sobre la vigencia de los programas de revisión en 1930* y cita nota N° 1006 del Ministerio de Educación que ordenaba la constitución de comisiones para estudiar los programas de revisión en las universidades¹⁹⁹). Se proponía una revisión a

¹⁹⁸ En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

¹⁹⁹ En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

algunos de los libros que se usaban en los exámenes de revisión que eran entre otros: en filosofía los textos de Carrasquilla, Mercier y el texto en francés del Padre Gastón Sirtais; en historia el texto Esquema de la Historia Universal de H G Wells; en Historia Patria, los textos de los Sr. Henao y Arrubla; en geografía un texto de los hermanos maristas y del profesor José Alejandro Bermúdez; para castellano el texto de Bello y las apuntes críticas de Cuervo. El consejo directivo de la UNAL Santa Clara conceptuó que los programas de revisión solo podrían entrar en vigencia a partir de 1931 y sugirió añadir algo de psicología experimental y de historia de los países latinoamericanos.

Según Acuerdo N° 2 de 1931, los exámenes de admisión de los estudiantes se realizarían en forma escrita aunque también podían ser orales (art. 2); los exámenes se verificarían sobre las materias y conforme a los programas señalados especialmente para la facultad en el Decreto N° 1135 de 1928, siendo facultativo para el Consejo Examinador, formular interrogatorios generales sobre otras materias de segunda enseñanza cursadas por el alumno; las calificaciones serán de 1 a 3 (1. Insuficiente; 2. Regular y 3. Suficiente), para pasar el examen de revisión debe haber obtenido 3 en cada materia (art 4); los aspirantes a ingresar a la Facultad deberían cancelar los derechos de admisión y una suma de 25 pesos previamente (art. 5) (Decreto Ejecutivo 1790 del 7 octubre de 1931. Regulación nacional derechos de admisión universidades UNAL).

En 1933 en la UNICAUCA el examen de revisión recibía la nominación de examen de cultura general. Este era presidido a nivel regional por el director de educación pública del departamento (Resolución N° 3 del 15 de diciembre de 1934), que fijaba la forma como debían verificarse los exámenes, el sistema de calificación y las materias que debían presentar. El examen constaba de las siguientes materias: historia natural, latín, inglés, francés, historia de Colombia y álgebra; tenía una duración de dos horas y los cuestionarios fueron aprobados con anterioridad por el Director de Educación Pública como lo disponía la Resolución del Ministerio, luego eran evaluados por el jurado calificador, sus miembros se

denominaban examinadores (Acta Consejo Directivo Sesión 18 y 19 de diciembre de 1934. Sobre los exámenes de cultura general verificados los días²⁰⁰).

De otra parte, la denominada *prueba de suficiencia literaria* era un examen de competencia particular de las facultades aplicadas para los estudiantes de primer año de la carrera, debido a que se observaban “graves deficiencias en la preparación literaria de los alumnos” y con la característica de “poner remedio a este mal” se buscaba determinar una especie de acreditación de suficiencia literaria. La prueba consistía en un examen sobre francés (curso superior) especialmente la traducción al castellano y modismos de la lengua; castellano (curso superior) con referencia a la buena redacción y elocución; idioma latino y filosofía en todas sus partes; de manera especial, aquella que tenga relación con ciencias políticas y con nociones generales de historia universal.

En cuanto a su denominación antes de la reforma orgánica del 35 (Ley 68) éstos recibían el nombre de *exámenes de revisión*. El movimiento estudiantil de la época generó una fuerte movilización frente a la realización de dichos exámenes en las universidades regionales y a nivel central, entre otras razones, debido a que los consideraban como filtros excluyentes para la entrada de estudiantes que no contaban con el “nivel cultural elitista” previo requerido para el ingreso a la universidad²⁰¹. Estas críticas se mantendrían hasta pasada la mitad de siglo, así en 1957 el periódico El Liberal titulaba, refiriéndose a éstos procesos de exclusión: *De 233 aspirantes son admitidos 124 alumnos en las facultades*; se hacía mención a los cupos para exámenes de ingeniería, pues aunque los jóvenes aprobaron su examen reglamentario de admisión y tenían las mejores referencias, no habían cupos disponibles para su ingreso. El problema se hacía extensivo a las otras 2 facultades de la

²⁰⁰ En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 23. Años 1921-1924. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

²⁰¹ Entre otros artículos de crítica se tienen: *Los exámenes de revisión. Memorial al Congreso del Rector de la Facultad de Medicina*, donde se destaca la campaña de este rector en apoyar la reforma de instrucción propuesta por la Asamblea de Estudiantes, en cuanto a la creación de cursos de rehabilitación para los estudiantes fracasados en una primera prueba de los exámenes de revisión, evitando “echar una carga que impida todo avance a la Universidad” (Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. Año 1, p. 242); Datos sobre los exámenes de revisión en la Facultad de Medicina (Revista Universidad N° 2. Marzo 10 de 1921. Año I); Exámenes de revisión en la Escuela de Ingeniería (Revista Universidad N° 3. Marzo 23 de 1921; Más pruebas? (Revista Universidad N° 1. Febrero 24 de 1921. Año 1).

época en la UNICAUCA (El Liberal septiembre 26 de 1957. De 233 aspirantes son admitidos 124 alumnos en las facultades).

La polémica alrededor de la realización de los exámenes de revisión se mantendría hasta entrada la década del 40. Germán Arciniegas cuestionaba su existencia en un artículo titulado: *Un método para pensar al revés* frente al decreto del MEN de mayo 23 de 1934, en colaboración especial para el periódico El Tiempo “¿son responsables los estudiantes de que el Estado no haya sido capaz de fijar los términos de un bachillerato que los habilite para seguir estudios universitarios? En la universidad hay casos de bohemia, hay también muchachos que debido a su pobreza se ven obligados a trabajar largas horas del día robándole horas del día a las exigencias del estudio” (El Tiempo domingo julio 3 de 1934. Página Editorial. Un método para pensar al revés. Colaboración especial). Y en el Espectador se leía al respecto:

Los exámenes de revisión y el año preparatorio, no fueron adoptados con el simple propósito de hacer más largo y más difícil el pensum de estudios universitarios. Quienes llevaron a la práctica esas ciertas medidas, tuvieron más bien en cuenta una larga experiencia profesional que indica la necesidad de llevar al alumno completamente preparado en las materias básicas de la ciencia en que proyecta especializarse y se propusieron ante todo evitar el fracaso de los futuros licenciados y doctores, determinado generalmente por la deficiencia de la enseñanza secundaria (...) esta es la explicación clara e inequívoca del curso preparatorio que evita a los estudiantes el fracaso profesional y garantiza a la universidad el fracaso de su obra (El Espectador- Bogotá. Mayo 4 de 1938. *El curso preparatorio*).

- **Exámenes médicos y orientación psicotécnica**

La resolución N° 23 del 5 de febrero de 1935, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, señaló que para el ingreso a las facultades oficiales se debía realizar una prueba o test de capacidad a los estudiantes y, de acuerdo, con sus resultados se formarían 3 grupos, para determinar el orden de matrícula, debiendo el primero, es decir, el de más alta calificación, ingresar gratuitamente, el segundo mediante el pago de 100 pesos y el tercero, mediante el pago de 200 pesos. En la UNAL teniendo como consejeros a Mariano Ospina

Pérez, y Carlos Lozano Lozano, se presenta el Acuerdo N° 2 de 1935 con base en esa resolución²⁰².

Los test de inteligencia global, según Herrera (1999) permitían evaluar la inteligencia de una manera relativamente exacta, agregando que conocimientos, capacidades e intereses eran el triángulo que servía de base a ese eje majestuoso de la clasificación. El primer eje que se medía era sobre las materias enseñadas; el segundo eje, medía el cociente intelectual, que permitía catalogar los alumnos en mejor dotados, normales y débiles mentales. El aspecto referente a los intereses, era detectado por un tipo de test que permitía determinar los intereses de los estudiantes. La ficha psicopedagógica se convirtió en instrumento para medir las características de los estudiantes (Herrera, 1999, p. 116). Estos test se apoyaban en las herramientas de la psicología y la pedagogía.

Para 1941, la facultad de derecho realizaba los exámenes de aptitud, que incluían pruebas de psicotecnia y registro de ficha antropométrica, las indicaciones de fechas y horarios eran dados por la secretaría general de la UNAL. La sección de psicotecnia en la facultad de medicina fue fundada en 1939 durante la rectoría de Agustín Nieto Caballero, y sería la encargada de realizar las pruebas psicotécnicas de los exámenes de admisión. Sería la psicóloga Mercedes Rodrigo Bellido, como se mencionó en el capítulo anterior, quien coadyuvaría en su creación; Rodrigo psicopedagoga española, tuvo contacto con Claparède, Bouvet y la pedagogía moderna en el Instituto de Ginebra donde se formó. Ayudó en la traducción de textos de Darwin, Bergson, Montessori, Dewey y Bertrand Russell para los BILE o Boletines de la Institución de Libre Enseñanza ILE. A través de la sección de psicotecnia se establece una estrecha relación entre la pedagogía moderna y el evolucionismo a partir de la psicología del desarrollo. Bellido sería expulsada del país en 1950 durante la presidencia de Laureano Gómez.

²⁰² El Consejo Directivo hace una pequeña modificación al acuerdo y señala que los alumnos que obtengan nota de 4 o más, pagarán derecho a matrícula de 5 pesos por cada materia, y los alumnos con una calificación inferior a 4 pagarán a razón de 10 pesos por cada materia, teniendo en cuenta que han sido muy módicos los costos de las matrículas los últimos años (Acta N° 3 del 15 de marzo de 1935. Sobre los pagos de matrícula de las pruebas de capacidad).

Se incluían también en los exámenes de aptitud, las pruebas de psicotecnia y registro de ficha antropométrica²⁰³, las indicaciones de fechas y horarios eran dados por la Secretaría General de la universidad. Los exámenes incluían una nota promedio, medición de capacidad mental y capacidad adquisitiva, al igual que una nota del ministerio (Oficio N° 2866 de Secretaría General 12 de noviembre de 1941 dirigido a la Facultad de Derecho²⁰⁴). Para la publicación general de resultados se colocaba el número de citación (sin nombre del estudiante), el rango y el promedio.

Las mediciones no solo eran cuantitativas, también eran valoraciones cualitativas, como sucedió en la UDEA cuando en uno de los exámenes médicos que contrataba, se emitía el siguiente concepto: “los suscritos médicos conceptuamos, que el Señor Alberto Robledo Carrillo, dada su evidente constitución hiperemotiva, y el hallarse actualmente en estado de relajación psíquica, presentaba en el momento de su prueba, signos claros de inhibición mental, que no le permitieron exponer con claridad sus ideas en el examen psicotécnico” (Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc, 1925-1935).

Solo hacia 1947 aparecería el Instituto de Psicología Aplicada IPA, cuyo primer rector fue el pedagogo activo perteneciente a la línea socio-cultural Luis López de Mesa. Este instituto se creó con el fin de entrenar psicólogos profesionales para cumplir funciones de medición y evaluación aplicables, en diferentes áreas, especialmente en la educación, la selección de personal y la clínica. A partir de 1950 se daría la llegada del psicoanálisis a través de Socarrás, Lizarazo y Quijada y el 6 de mayo de 1956 se funda la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis.

²⁰³ *Ficha personal*: Datos personales; *examen médico*: aspecto general, defectos físicos, piel y mucosas, cuerpo tiroides, hernias, várices, varicocele, hemorroides y obesidad. Se revisaba también aparato circulatorio, aparato respiratorio, aparato genito-urinario, aparato digestivo, sistema nervioso, órganos de los sentidos, mínimo de estatura con relación a la edad, peso máximo con relación a la estatura.

²⁰⁴ En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

3.4.1.2 Ejercicios de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir (la educación física y el deporte)

Este tipo de ejercicios se constituyen en la segunda serie de psico-antropotécnicas encaminadas a potenciar los procesos de auto-modelado del cuerpo y de las conductas sociales; se trató de un disciplinamiento de la vida a través de la naturalización continua de la ejercitación del cuerpo mediante la educación física y la competencia activa que se generó a través del deporte universitario. En realidad este tipo de ejercicios hace simbiosis de las antropotécnicas, es decir, son psico-antropotécnicas tanto en la formación corporal como el modelamiento de la actitud psíquica en los sujetos a través de la ejercitación continua, pero a la vez, son socio-antropotécnicas porque son ejercicios que incrementan el sentido agonal del juego donde el elemento de tensión y de incertidumbre por el resultado alcanza su grado máximo (Huizinga, 2007, p. 69 y p. 253); acentúa como propiedad del juego el éxito logrado (Huizinga, 2007, p. 71; Friedman, 1991, p. 23) y el desarrollo de destreza, habilidad, conocimientos, valor y fuerza. Cuanto más dificultoso es el juego, mayor es la tensión (Huizinga, p. 69); efectividad, precisión y estrategia (Friedman, 1991) y exaltación de la victoria y el triunfo, como consecuencia permanente tenemos el honor y el prestigio (Huizinga, 2007, p. 72-73).

Se pueden rastrear ejercicios de manera discontinua desde la década del 20, pero será a partir de la reforma de 1935, con picos de intensificación en las décadas de los años 50-70 que se generalizarán los ejercicios de formación en educación física y deportiva a nivel universitario. Es decir entre los gobiernos del conservador Laureano Gómez (1950-1953), durante la dictadura militar de Gustavo Rojas Pinilla (1953-1957), luego en el periodo presidencial del liberal Alberto Lleras Camargo (1958-1962), del conservador Guillermo León Valencia (1962- 1966) y del liberal Carlos Lleras Restrepo (1966-1970). Es interesante analizar que los ejercicios relacionados con la educación física se mantuvieron en intensidad en la universidad durante un amplio periodo, antes y durante de procesos de intervención estatal en las universidades con la consecuente afectación de la autonomía. Se podría generalizar que durante dos decenios en Colombia los ejercicios alrededor del cuerpo, su

perfeccionamiento físico y el moldeamiento del hábito mental se mantuvieron constantes independientes del tipo de gobierno como una estrategia macro de control del conflicto y del moldeamiento social de la conducta.

Entre las décadas de los años 20 y 30 en Colombia existía una relación estrecha entre la educación física y la morfología, en tanto ciencia de la forma; se sostenía que “los ejercicios de fuerza deberían ser hechos después de los 17 años y los ejercicios atléticos no deberían comenzar sino en el estado adulto” (El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Popayán-Cauca. Enero 7 de 1930. Educación física. Morfología). Para el país además de la influencia de discursos sobre la anatomía, fisiología y psicología se observa en el campo de la formación activa de los sujetos mediada por el deporte y la educación física, una influencia notable de los discursos de training militar que incrementan el sentido agonal del juego (destreza, habilidad, valor, efectividad, precisión, estrategia, triunfo, honor y prestigio) y de conservación del alma a través del cuerpo propios de una formación pedagógica católica.

De acuerdo con Sloterdijk (2012) la explosión del culto al deporte desde 1900 operó como una empresa fundada en una especie de religión cultural, se emancipó de su designio religioso y se convirtió en un comportamiento humano basado en el esfuerzo y en el ejercicio, en la forma de organización más englobadora fuera del mundo laboral y bélico. Estos ejercicios de auto-modelado conllevan ejercitación continua, competición para la vida y adiestramiento del cuerpo, dado que la emergencia de lo deportivo se da en la modernidad como metáfora del rendimiento, de aquello que debe ser practicado (p. 126). La ejercitación y lo deportivo representarían un primer nivel de la ética, que se juega de acuerdo con este filósofo alemán, en lo corporal pero que permite, a la vez, una actitud psíquica que proporciona el fundamento para todo el aprendizaje ulterior de los sujetos, pues los dota de la tranquilidad de ánimo que permite la transformación de sus costumbres (p. 94).

Durante la década del 20, antes de la creación del Instituto de Educación Física en la UNAL hacia 1937 se rastrean prácticas de gimnasia en la antigua sede de Santa Clara²⁰⁵. En ésta década las prácticas de educación física aparecen asociadas a ejercicios de entrenamiento militar -relación que se reactivaría explícitamente hacia 1957 en el gobierno de la Junta Militar-; era común autorizar la participación de alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en los Juegos Olímpicos organizados por la Escuela Militar (Copia comunicación enviada al Ministro de Instrucción Pública como respuesta a la nota N° 661 de julio de 1921. (Sin firma)²⁰⁶); una práctica regular como se reafirma en nota dirigida al Ministro de Instrucción y Salubridad Pública en 1924, donde le solicita informe al Ministro de Guerra sobre la conveniencia de facilitar a los oficiales del ejército para que a una hora que no fuera inconveniente diera instrucción militar a los alumnos de esta Facultad

... por informes privados que tengo sé que el Ministro de Guerra está en muy buena disposición de apoyar esta idea y que está es acogida por los alumnos con entusiasmo, por lo demás esa instrucción podría darse en tal forma, que no perturbara las labores de la Facultad, ni desviara la atención de los estudiantes de sus trabajos Profesionales' (Copia de nota original dirigida al Ministro de Educación de fecha Julio 5 de 1924, por parte de Pedro María Carreño Rector de la Sede de Santa Clara²⁰⁷).

En 1921 aparece publicado en la Revista Universidad N° 14 de 1921 un artículo sobre la educación física en la formación de las mujeres, en éste se daba a conocer las ventajas de que gozaban las jóvenes educadas de Europa pues en esa región se propendía por el bienestar físico de las educandas y entre las prácticas se contaban cortos paseos al aire libre por extensos jardines y media hora de gimnasia diaria. "Entre los deportes femeninos, el tennis, que, según la opinión de los médicos, es un ejercicio muy saludable y de gran provecho, es allí la principal distracción de sus recreaciones" (p. 229). Luego de la reforma del 35, los

²⁰⁵ Este era usado también para oficiar misas, construido por solicitud de los estudiantes y con colaboración del gobierno de Francia en 1924. Comunicación de agosto 6 de 1928 en la cual Eduardo Restrepo solicitaba exención en el pago de 21 bultos de materiales provenientes de Francia como colaboración para la construcción del Gimnasio en la UNAL.

²⁰⁶ En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1920-1924

²⁰⁷ *Ibíd.*

deportes femeninos serán tenis, gimnasia, danzas los cuales tenían una intensidad horaria diferente que los hombres. Además existiría un director de hombres y otro para mujeres²⁰⁸.

A comienzos de la década del 30 se realizó el Torneo Nacional de Educación Física en la UNAL sede Medellín este proceso debía agenciarse a través de las comisiones departamentales, como por ejemplo, en Popayán-Cauca, dirigido y organizado por el profesor Hans Huber, jefe de la dirección cuarta de este Ministerio. Todos los departamentos debían celebrar sus torneos departamentales de Educación Física antes del Torneo Nacional (El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Popayán-Cauca. Mayo 22 de 1929). Simultáneamente se iba posicionando el denominado deporte social, a través del basket ball femenino, el boxeo como fuente de desarrollo cultural extendido en algunos casos al ejército y la policía nacional²⁰⁹ y el tenis club.

Se acostumbraba realizar unos torneos de juegos olímpicos nacionales y existía una junta organizadora con dos delegados de cada universidad. Los torneos de juegos, a manera de concursos eran de hombres y mujeres y en algunos casos mixtos (Football, basket ball, tenis). En el atletismo se convocaban carreras, saltos y lanzamientos.

A nivel universitario en 1938 comienzan a aparecer las comisiones de educación física planteadas mediante la Ley 80 de 1925 y por las indicaciones de la Misión Chilena, que exponían la importancia del fomento y auge de la educación física en el país. El Consejo Deportivo Universitario CDU, que se creó en 1939 con el fin de fomentar, organizar y dirigir la educación física y los deportes en las facultades e institutos de la UNAL (Acuerdo N° 34 de 1939. Febrero 25. Acta número 12 Capítulo XXXII. Consejo Deportivo Universitario). El CDU era el encargado de fomentar el intercambio de ideas, propaganda y correspondencia con todas las universidades, institutos y escuelas del exterior a fin de conocer los programas que sobre educación física, deportes, atletismo y actividades inherentes (art. 259) y otorgaba

²⁰⁸ El primer director de hombres será Tulio A. Raffo y la primera directora de mujeres Gilma Wills Olaya. Acuerdo N° 11 de 1939. Agosto.

²⁰⁹ Carta dirigida al director nacional de la policía por parte del señor Guillermo Honelmann, alemán decidido impulsador del deporte del boxeo (referido así), con el fin de imponer entre nosotros el viril deporte del boxeo. Bogotá 4 de mayo de 1934 citado en: El Espectador. Sección Deportes.

premios, menciones, certificados y distinciones como estímulo de la educación física (art. 260). El entonces rector Agustín Nieto Caballero, estimuló las prácticas deportivas en los estadios de la ciudad universitaria,

... para incrementar el interés por el deporte en la Universidad, se ha convenido en que todos los estudiantes que dispongan de tiempo de las 2 a las 6 de la tarde, pueden concurrir a las prácticas deportivas, en los estadios de la ciudad universitaria, todos los días de la semana, cualquiera que sea la facultad o escuela a que pertenecen. Es entendido sin embargo, que subsistirán los turnos establecidos para las prácticas de cada facultad o escuela en los días de la semana comprendidos para cada una de ellas, pero los estudiantes de otras dependencias podrán concurrir a las prácticas siempre que dispongan de tiempo para ello (Circular N° 36 del 18 de agosto de 1939).

Pese a la realización de dichos torneos las prácticas de educación física lucían desorganizadas a la vista social; así El Espectador titulaba en 1939 *Hay completa desorganización en el ramo de la Educación Física*, teniendo profesores nacionales se siguen trayendo técnicos, la obra de la Misión Chilena²¹⁰ fue teórica y casi inútil en el país. En este artículo se señalaba la importancia educativa de la educación física, y se mostraba cómo hasta el momento no se ha podido pasar de la teoría a la práctica “dentro de la disciplina y el orden que deben regular estas cuestiones”. La Misión Chilena, formada por Candelario Sepúlveda y Ramón Quintana, fue contratada por el gobierno nacional en 1936 para organizar el ramo de la educación física “conviene declarar terminantemente que las labores de los técnicos extranjeros no respondieron al objetivo buscado, ni se amoldaron a las circunstancias que exigían nuestra juventud. Se creó el Instituto Nacional de Educación Física, pero el decreto orgánico mostraría más tarde las deficiencias con que se iniciaron los trabajos”.

La Misión Chilena como se le llamó al trabajo y grupo de profesores chilenos crea el Instituto Nacional de Educación Física en Colombia, INEF (Decreto 1528 de Junio 25 de 1936) fue criticada por “un vacío protuberante en el exceso de teoría y la falta de práctica”

²¹⁰ En Colombia se habían dado dos Misiones Militares Chilenas anteriores a ésta, se trata de la primera y segunda Misión Chilena (1907 y 1909), que tenían como línea general la construcción política e ideológica conducente al mantenimiento del orden interno y constitucional, la subordinación al poder civil, a la no deliberación, a la neutralidad frente a los partidos y a la abstención electoral, la igual que la defensa de la soberanía y el territorio, todo esto con base en la disciplina y el espíritu del cuerpo. Al respecto ver: Torres del Río, César Miguel. (2015). Colombia Siglo XX. Desde la guerra de los Mil Días hasta la elección de Álvaro Uribe. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

(El Espectador. Jueves 10 de marzo de 1939. Hay completa desorganización en el ramo de la Educación Física. Luis Camacho Mendoza).

La Federación Interuniversitaria de Deportes de Occidente con sede en Popayán (invitando a Nariño y Antioquia), fue creada en 1956 por la jefatura de relaciones públicas del Comité de Deportes de la UNICAUCA y realizó un Triangular CVC, en que participaron deportistas universitarios de Cauca, Caldas y Valle y un seminario de Educación Física en la Ciudad de Cali. Las premiaciones eran presididas por la reina de los universitarios (El Liberal-Popayán. Noviembre 16 de 1956. La Federación Universitaria de Deportes fue creada en Popayán). Además aumentaba el número de estudiantes participantes en los torneos universitarios, el mayor número de estudiantes eran de Ingeniería, seguido por medicina y derecho.

Para 1957, la entonces Junta Militar de Gobierno de la República de Colombia, en uso de las facultades que trata el artículo 121 de la Constitución Nacional de 1886, creó los Juegos Nacionales Deportivos Universitarios, considerando que era necesario estudiar el movimiento deportivo en este nivel educativo con la realización de competencias nacionales; al respecto decretó: Art. 1. Que a partir del año de 1958 el Ministerio de Educación Nacional, por conducto de su sección de Deportes, celebrará anualmente los Juegos Nacionales Deportivos Universitarios, en el periodo del año en que resulte conveniente para el estudiantado de cada universidad del país; art. 2 Facúltese, a la sección de deportes del Ministerio de Educación, para convocar dentro de los 3 primeros meses, una asamblea de delegados de las universidades del país, a fin de estudiar la creación del reglamento de los eventos deportivos creados en este decreto; art. 3 La sede de los primeros juegos deportivos será la ciudad de Bogotá, y en lo sucesivo la sede será elegida por la asamblea²¹¹. Los gastos de los delegados que se debían enviar por cada universidad eran cubiertos en parte por el

²¹¹ Decreto N° 274 de 1957, 30 de Octubre. Ministerio de Educación Nacional. Dirección Nacional de Deportes. Firmado por: Mayor General Gabriel Paris, Contra-almirante Rubén Piedrahita Arango, Brigadier General Rafael Navas Pardo y el Brigadier Ordoñez, además por los Ministros de Gobierno, Relaciones Exteriores, Justicia, Hacienda y Crédito Público, Guerra y Agricultura, Trabajo, Salud Pública, Fomento, Minas y Petróleos. Firmado por el Mayor General Gabriel Paris.

Ministerio y en parte por cada universidad, si se trataba del caso de aquellas de “mayor reconocimiento” como la UDEA, se enviaban 2 delegados.

El comité de deportes de la UNICAUCA, realizó en ese mismo año el segundo torneo deportivo universitario, en el estadio Ciro López, con la asistencia de las reinas y princesas del deporte y del estudiantado, en el caso de esta universidad se enfrentaban los estudiantes del liceo con los de la facultad de derecho (El Liberal-Popayán. Febrero 4 de 1956. 5 deportes en el campeonato universitario).

“El torneo inter-facultades que viene a medir el alcance del deporte universitario y su influencia dentro de la juventud estudiosa, como otros años tiene el patrocinio y el control del comité de deportes de la Universidad del Cauca, tendrá una duración de 15 días, y en él tomarán parte varios deportes, por lo menos los más desarrollados en nuestro medio, tales como fútbol, basket, bolley-ball, tenis de mesa, atletismo, natación, base-balle, ajedrez y gimnasia (El Liberal-Popayán. Abril 7 de 1957. *El campeonato inter-facultades empieza el 19*. Página Deportiva).

En una columna denominada *Pláticas de Cuaresma*, Monseñor Félix Henao Botero, señalaba en un periódico de Cauca como el deporte hacía fuerte a la juventud, la disciplina y la alegría, al mismo tiempo “que siendo dirigida y controlada se evitan muchos pecados” además mostraba como el Pontífice de la época había tenido preciosas alocuciones a los deportistas de los diferentes países: “son joyas de arquitectura moral y espiritualista, en las que se conjugan la noble interpretación, de la sana alegría y las virtudes que son prenda del éxito, tales como: la pureza que da vigor; el autodomínio, fuente de esperanza; el saber perdonar para saber ganar; la disciplina y la obediencia; el espíritu del cuerpo, la noble hidalguía y la magnanimidad” (El Liberal-Popayán. Abril 10 de 1957. Sección Notas del momento. El Demonio Deportista. Por Monseñor Félix Botero Henao para el Colombiano).

La relación entre cuerpo, disciplina y religión, no sería un discurso particular del Cauca, en el mismo año, en Medellín, la madre Arriola, priora de Villa Lestonac publicaba su tesis de grado, en la cual de manera exhaustiva trata “del regocijo y goce femeninos, arrancando desde Grecia y llegando a nuestros días”. Se trataba de una tesis “de justo medio orientada por la Iglesia” que fue considerada de gran utilidad en colegios, universidades y ligas orientadas al deporte. Ésta señalaba que el cuerpo es sagrado como es sagrada el alma y que

el cuerpo del cristiano, es templo vivo del Espíritu Santo, cuando la gracia del Señor lo satura y glorifica.

El deporte robustece y vigoriza el cuerpo, lo cultiva y defiende contra la angustia enervante de la ciudad, cuando la moral preside las competencias (...) el demonio unas veces está asistiendo al sol y otras a sombra, unas se esconde en los camerinos y otras salta al ruedo o se sumerge en las aguas. Por ejemplo, en el basquet femenino algunos equipos van haciendo más ligeros los trajes y más cortos suscitando la curiosidad de muchos hombres, y los lúbricos comentarios respectivos, escuchados por los niños que acompañan a sus mamás. La desnudez de algunos atletas y de no pocos boxeadores, no solo es vergonzosa y vulgar sino que puede ser catalogada como exhibicionista, y el exhibicionismo es un delito contra la moralidad pública y las buenas costumbres. En el ballet acuático, hay veces que la falta de recato, ha llegado hasta límites inconcebibles en niñas cristianas que se pasan en medio de espectadores en que ulula la pobre bestia humana. Algunos deportistas, y nótese que decimos algunos, se creen Adonis y son narcisos. (...) No escasean los desviados sexuales, aunque según dicen entendidos son pequeña minoría. Las mamás no saben esto y permiten que sus hijas asedien a tales justadores con claro peligro de su alma. Son innumerables los deportistas correctos y amantes de la moral (El Liberal-Popayán. Abril 10 de 1957. *Sección Notas del momento. El Demonio Deportista*. Por Monseñor Félix Botero Henao para el Colombiano).

El club de atletismo de la UDEA participaba en competencias internacionales al igual que en campeonatos inter-clubes y el campeonato nacional de atletismo, auspiciadas por el Instituto de Educación Física de esta universidad (Comunicación al Consejo Directivo mayo 24 de 1957 dirigida por el Vice-presidente del Club de Atletismo de la UDEA). Al año siguiente, el día de la inauguración de los juegos la representación de la universidad “por su gallardía, disciplina y magnífica presentación, mereció aplausos y ser destacada por los comentarios de la prensa. No hubo detalle alguno de mal manejo en los días de permanencia y, por el contrario, todos los integrantes de la delegación, demostraron alto espíritu universitario, el tercer lugar que se ocupó es motivo de orgullo ya que se compitió frente a 23 delegaciones del país” (Comunicación dirigida al Consejo Directivo por parte del Instituto de Educación Física. Medellín agosto 12 de 1958. Informe sobre participación de la delegación de la UDEA a los Primeros Juegos Deportivos²¹²). Los puestos primero y segundo de estos primeros juegos universitarios, correspondieron a las Universidades Nacional de Medellín y del Valle “resultado lógico si se tiene en cuenta que las dos tienen entrenadores

²¹² En: Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1957-58. 36 3 03 00003.

permanentes y en su organización es obligatorio para todos los estudiantes dos horas semanales de Educación Física y de actividades deportivas” (Atletismo, natación y football, ping pong, sencillos y dobles).

En 1960 se realizaron los segundos juegos olímpicos, en la UNAL Sede Medellín y luego se reglamenta la obligatoriedad de los deportes en ésta universidad, carácter dado por el artículo 241 del reglamento universitario, decretando un ejercicio máximo de 2 horas a los estudiantes de 1 y 2 años profesionales, quedando establecidos 15 grupos en las tres facultades (Acta N° 12 Consejo de Decanos. Enero 25 de 1961. UNAL Sede Medellín); lo deportivo hacía alusión a “las prácticas de cultura física” para estudiantes y se estableció el sistema de créditos para este tipo de prácticas. En 1966 existía la figura de jefe de deportes, y se debía rendir informe de las actividades deportivas realizadas (Acta N° 106 de agosto 17 de 1966, Comisión de Decanos Medellín²¹³) y para 1976 se aprobó el reglamento de Deportes así: *Nivel de Deportes*: Comité de Deportes y Jefe de Bienestar Estudiantil; *Nivel de Ejecución*: Jefe de Deportes; *Nivel de Supervisión*: Promotores de Deportes de cada Facultad; *Nivel de Ejecución Directa*: Equipos, Clubs, Asociaciones de Deportistas²¹⁴.

En 1979, se realizaban los primeros juegos populares también denominados Olimpiadas Comunes de Popayán y se corría la maratón Nacional Universitaria (José María Córdoba), sede en Popayán, participaron la UNAL Sede Bogotá con 2 equipos de 3 atletas, también la Universidad Católica con un equipo que dirigirá el internacional Víctor Mora²¹⁵. La realización de estos primeros juegos “permitió capacitar a un grupo de personas por deporte para que estas a su vez sirvieran como multiplicadores en su comunidad”. Asimismo la Universidad del Cauca realizaba capacitaciones para el Nacional de Atletismo, XV

²¹³ En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

²¹⁴ Acta N° 76 Octubre 26 de 1965 Comisión de Decanos Medellín.

²¹⁵ El Liberal 25 de marzo de 1971. Artículo: 21 barrios intervendrán en el baloncesto, participaron 53 barrios y veredas circunscritas a Popayán, los cuales disputaron 4 disciplinas deportivas a saber: fútbol, baloncesto femenino y masculino, atletismo masculino y femenino, en categoría única, donde participaron más de 800 deportistas, coronándose campeón el barrio Ciudad Jardín, en beneficio de la comunidad y con participación de la ciudadanía. Organizados por el Alcalde Eduardo Carrillo Ñate. Sobre la maratón ver: El Liberal 15 de marzo de 1979: Maratón Nacional Universitaria.

Campeonato juvenil A y B damas y varones, cuya sede fue Popayán (El Liberal 15 de marzo de 1979. Maratón Nacional Universitaria. Capacitación para el Nacional de Atletismo).

Además de los eventos nacionales para éste mismo año, el 13 de septiembre, se realizaron Juegos Interuniversitarios Regionales en Cali con sede alter en Popayán para el ajedrez, el fútbol, el polo acuático y el fútbol; el 30 y 31 de agosto se realizó en Cali el torneo de tennis de mesa interuniversitario, que contó con la participación de la UNIVALLE, San Buenaventura, Industrial de Santander, Libre de Colombia y Unicauca. El campeonato Nacional Universitario de Baloncesto tuvo como sede a Bucaramanga (El Liberal-Popayán. Agosto 24 de 1979, Noticias Universitarias. Juegos Interregionales). Los escenarios eran supervisados por el Director de Coldeportes Mike Forero.

3.4.2 Ejercicios socio- antropotécnicos de formación activa de la conducta para la obediencia

Este tipo de ejercicios coadyuvaron en la formación activa de la obediencia de los sujetos a nivel de la educación superior desde su formación adaptativa socio-cultural tanto en el control de la conflictividad social a través de los procesos de interacción con los otros como en la generación de tolerancia social (Brown, 2015). Se trata de técnicas aplicadas por unos hombres sobre otros y orientadas hacia procesos de adaptabilidad y flexibilización de los modos de conducción de las conductas, en consonancia con las nuevas funciones sociales y éticas que la racionalidad neoliberal le da al Estado y a las instituciones -específicamente a la universidad- en la producción de lo social contemporáneamente, son técnicas de disciplinamiento social.

Las funciones socio-culturales que se desarrollan en los individuos a través de este tipo de antropotécnicas se dividen en dos: a) *funciones socio-culturales del juego con énfasis en lo antitético*: actividades lúdicas que asumen el carácter antitético del juego; perfilación de una vida lúdica, actividad que transcurre dentro de sí misma y se practica en razón de la satisfacción que produce su misma práctica (p. 20), la cultura surge en forma de juego (p. 67)

y el uso del disfraz (Scott, 2004²¹⁶); para la educación superior éstas incluyen dos tipos de ejercicios: los de adaptabilidad social (excursiones y seminarios teórico-prácticos) y los de entrenamiento socio-cultural y ejercitación artística: desarrollo de competencias morales y la democracia como vida, lo artístico (el teatro), formas de participación y gobierno estudiantil; b) *funciones con énfasis en lo agonístico* (Huizinga, 2007) y en la teoría de juegos (Friedman, 1991)²¹⁷; en este último grupo se inscriben los ejercicios relacionados con el deporte y la educación física que ya se vieron con las psico-antropotécnicas.

3.4.2.1 Ejercicios de adaptabilidad social (excursionismo universitario, seminarios teórico-prácticos)

Este primer tipo de socio-antropotécnicas incluye las excursiones y seminarios teóricos- prácticos, que se comenzaron a realizar en la educación superior durante el siglo XX apoyados en discursos de la pedagogía moderna o activa -línea de formación socio-cultural liberal-. Tanto las excursiones como los seminarios aparecen en la educación universitaria, como expresiones del método activo para el desarrollo mental y físico de los individuos, propios de la educación moderna que consideraba que para asimilar un conocimiento se hacía indispensable comprenderlo antes, y para comprender se necesitaba actuar, poner el movimiento el intelecto hacia el fin propuesto “es esa realización la que le dará al estudiante la certidumbre de que tiene una percepción clara de las cosas. Es así como aprende a esforzarse y obtener el goce del esfuerzo” (Nieto Caballero, 1923).

²¹⁶ En un interesante trabajo de Scott (2004) titulado *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*, se expone que actividades como el juego, las fiestas, los carnavales, el uso del disfraz se convierten en estrategias de los grupos subordinados frente a acciones que disciplinan, se trata de estrategias indirectas para controlar la ira y de expresión indirecta de dignidad y autoafirmación. Se trata de artes de ocultamiento político (p. 169). Dada la perspectiva de análisis de la presente investigación, no se abordará esta perspectiva de lo lúdico, de manera particular, en razón a que el archivo documentado no permite dar cuenta de la contra-cara de los procesos desde actores del movimiento estudiantil, por ejemplo.

²¹⁷ Éstas incrementan el sentido agonal del juego donde el elemento de tensión y de incertidumbre por el resultado alcanza su grado máximo (Huizinga, p. 69 y p. 253); acentúa como propiedad del juego el éxito logrado (Huizinga, p. 71; Friedman, 1991, p. 23) y el desarrollo de destreza, habilidad, conocimientos, valor y fuerza. Cuanto más dificultoso es el juego, mayor es la tensión (Huizinga, p. 69); efectividad, precisión y estrategia (Friedman) y exaltación de la victoria y el triunfo, como consecuencia permanente tenemos el honor y el prestigio (Huizinga, 2007, p. 72-73).

Cubillos Bernal (2007) sostiene que para los pedagogos activos conocer implica investigar y la clave de la enseñanza es hacerla activa; es por esto que las clases al aire libre, en pleno campo “dan tan admirables rendimientos”. El individuo frente a la realidad tiene la posibilidad de moverse libremente, de observar, de preguntar, de comentar su inteligencia y sus sentimientos se abren a la vida, y su interés por conocer se incrementa; lo que interesa satisface y “lo que satisface se graba inteligentemente”. El excursionismo educativo buscó además el conocimiento del país, mirar la geografía “el trato con sus gentes, el estudio de la realidad de sus problemas” (Nieto Caballero, 1957, p. 102); pues la enseñanza no debía, de acuerdo con la pedagogía moderna, estar limitada a las cuatro paredes de la clase, sino que debería permitir colocar al alumno en contacto directo con la realidad.

Nieto Caballero (1957) en su apropiación de Decroly sostiene que las excursiones además de fortalecer el cuerpo de los sujetos, flexibilizándolos y endureciéndolos simultáneamente, formaban para la vida “la excursión penetra en la vida misma, y nos muestra las cosas como son, despierta un interés que a su turno hace surgir otros intereses” (p. 98). Se consideraba que las excursiones eran funcionales a los procesos de adaptación social, pues sometían a prueba la voluntad de los sujetos “purificando su mente con la rica contemplación de los paisajes, recreando todas sus facultades, estimulando sus capacidades de acción, trayendo al primer plano de la conciencia los valores de la naturaleza (...) la hacen activamente sociable” (p. 102), extendiendo así los horizontes de su espíritu, “recordemos que se aprende más con los ojos que con los oídos. Ver las cosas es mejor que oír hablar de ellas. En la excursión se va a ver y a contemplar” (p. 102).

En cuanto a la formación del carácter la excursión toma un hondo sentido educativo. El buen excursionista –lo saben nuestros estudiantes- no es sólo el buen caminante; es el buen compañero, abnegado, generoso, alegre sin vulgaridades; es quien tiene frescura de ánimo, entereza varonil frente a las adversidades o pequeños contratiempos del camino. Es aquel que goza con el ejercicio físico y da ejemplo de sano comportamiento (p. 97).

En el Congreso Pedagógico Nacional de 1917²¹⁸ se expusieron, entre otros asuntos, la necesidad de generar excursiones escolares como una de las reformas necesarias para las Escuelas Normales en el marco amplio de la “educación popular” y la pedagogía activa. Estas excursiones se consideraban como métodos activos, que usaban ejercicios de observación del medio natural en contraposición a los métodos verbales y de presentación a las lecciones de cosas de la metodología Pestalozziana “las enseñanzas de la naturaleza no pueden recogerse, ni sus maravillas contemplarse, de mejor modo que en el seno de la misma naturaleza” (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997, Volumen 2, pp. 141-143).

Apoyados en los postulados pedagógicos expuestos en el congreso en mención, los estudiantes universitarios comenzaron a solicitar la realización del excursionismo como práctica educativa a éste nivel, a través de comunicaciones dirigidas a los consejos directivos de la facultad de derecho como en el caso de la UNAL Sede Bogotá y de artículos publicados en la revista Universidad, donde se mostraban procesos de excursionismo escolar realizados por instituciones y escuelas, como el caso de la Escuela Ricaurte, exponiendo las condiciones pedagógicas de las escuelas del Departamento de Quindío (Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. Los estudiantes y el concepto de lo social en la universidad; Ernesto Lleras Camargo. Año 1).

Las prácticas de excursionismo educativo herencia de prácticas libertarias o de educación libre en Europa, a través entre otros, del Instituto de Libre Enseñanza ILE con el arribo al país de los maestros excursionistas Francisco Giner de los Ríos y Miguel

²¹⁸ El día 7 de agosto de 1917, en conmemoración del primer centenario de la batalla de Boyacá, se reunirá en la ciudad de Tunja un Congreso Pedagógico Nacional extraordinario, sujeto a las disposiciones generales de la presente ley. Artículo 9° El personal del Congreso Pedagógico de Colombia, será el siguiente: a) Un Maestro y una Maestra de Escuela Primaria designados por cada Asamblea Pedagógica Departamental; b) Los Directores y Directoras de las Escuelas Normales; c) Los Inspectores Nacionales de Instrucción Pública de las Intendencias y Comisarias; d) Los Directores Generales de Instrucción Pública de los Departamentos; e) Los Rectores de las Universidades de Antioquia, Bolívar, Cauca, Nariño, del Instituto Universitario de Caldas y del Colegio de Boyacá; f) Los miembros del Consejo Universitario; g) Los Profesores de los establecimientos oficiales o subvencionados de enseñanza secundaria y profesional de la ciudad en que deba reunirse el congreso; h) Los demás Institutores que quieran concurrir y que así lo manifiesten previamente a la Junta organizadora de los trabajos preparatorios del Congreso (Diario Oficial Número 15971 sábado 16 de diciembre de 1916 Ley 62 de 1916 (diciembre 12) por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas.

Fornaguera²¹⁹, se comenzarían a realizar en el Gimnasio Moderno y en algunas universidades de Colombia entre las décadas de los años 20 y 30.

Las primeras excursiones se rastrean hacia 1924 en el Claustro de Santa Clara donde funcionaba la Escuela de derecho y ciencias políticas, posteriormente se encuentran registros de prácticas hacia 1928 tanto en la UNAL como en la UNICAUCA. Se trataba de prácticas aisladas sin ninguna reglamentación específica, aún luego de que la política se oficializara en 1925 con la Ley 33²²⁰ del Ministerio de Instrucción Pública (se abrían concursos para poder realizarlas de acuerdo al presupuesto y en la mayoría de casos requería aval ministerial y en muchos casos, autorización presupuestal del contralor), éstas prácticas excursionistas siguieron funcionando, de manera descentralizada y debido a la cantidad de trámites exigidos, por iniciativas aisladas de estudiantes y profesores hasta 1935-36 aproximadamente. Luego se puede considerar que se lleva a cabo un proceso de institucionalización de dicha práctica excursionista en la educación superior al menos durante la primera mitad de siglo y se puede hablar de una descentralización financiera dependiente de los consejos directivos de cada universidad. Por ejemplo, en 1926 en carta dirigida por parte del rector de la Facultad de derecho y ciencias políticas de Santa Clara al contralor de la república se lee:

este rectorado ha tenido conocimiento de que el Ministro de Instrucción y Salubridad Públicas ha consultado a su despacho sobre la imputación a la partida del presupuesto de dicho Ministerio de un dinero, destinado a auxiliar la excursión escolar de los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional (...) Me permito insistir en la importancia que reviste esta excursión que se propone por los departamentos del Litoral Pacífico y luego a Panamá, el cual es un desarrollo práctico de la Ley 33 de 1925, que estimula este importante deporte físico, que a la par contribuye en grado sumo al bienestar de los alumnos sirve para estrechar sus lazos de fraternidad de las diversas regiones del país, con un carácter de simpatía internacional por involucrar a Panamá. Además para el prestigio de esta facultad es muy importante el desarrollo de los preceptos legales sobre las excursiones escolares, ya que en institutos similares de orden particular han resultado ya provechosísimas con el agradecimiento por parte de las regiones recorridas (...) la partida solicitada se destinará

²¹⁹ También se cuentan Manuel B Cossio-, Gregorio Marañón, Rafael Altamira, discípulos de Giner de los Ríos. Fornaguera libre pensador español estuvo en el Cauca 1931-1934 como vicerrector invitado por Piedrahita.

²²⁰ La ley 33 de 1925, publicada en el Diario Oficial N° 19848 sobre el establecimiento de las referidas excursiones científicas escolares, no tuvo cumplimiento en el mismo año en que se dictó porque las disposiciones contenidas en ella exigían la reglamentación correspondiente.

únicamente a gastos de representación que correspondan al decoro de la Facultad ya que la comisión organizadora ha fijado una cuota mínima para subvenir al sostenimiento y equipo de los alumnos excursionistas (Comunicación del 31 de mayo de 1926 al Contralor de la República por parte del Rector UNAL Sede Santa Clara²²¹).

En 1928 en la Facultad de derecho y ciencias políticas, las excursiones eran referidas como de carácter científico y en general eran solicitadas por grupos de estudiantes como en el caso de la excursión a los panópticos de Tunja e Ibagué de segundo y tercer año de la facultad de derecho y ciencias políticas (Acta Consejo Directivo Sesión 5 de septiembre de 1928. Sobre la excursión a los panópticos de Tunja e Ibagué de segundo y tercer año de la facultad de derecho y ciencias políticas²²²), cuya solicitud de subvención se realizaba por intermedio del Consejo Directivo previa aprobación de la partida presupuestal necesaria. En la UNICAUCA, se encuentra una solicitud de los estudiantes de ingeniería para llevar a cabo una excursión de estudio, la cual fue negada sin mayor argumentación al respecto (Acta Consejo Directivo Sesión 29 de mayo de 1928. Solicitud de los estudiantes de ingeniería para llevar a cabo una excursión de estudio²²³).

En julio de 1936 amparados en la resolución N° 33 del mismo año, el consejo directivo de la UNAL aprueba una excursión a Cúcuta y a la región del Catatumbo, “la cual será de gran provecho para los estudiantes de derecho” y se proyectó la realización de otra hacia el departamento de Nariño (Acta Consejo Directivo Sesión 13 de julio de 1936. Sobre la aprobación de una excursión a Cúcuta y a la región del Catatumbo para los estudiantes de derecho. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950).

²²¹ En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

²²² En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

²²³ En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 27. Años 1928-1930. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

El acuerdo N° 41 de 1937 de la UNAL cataloga a las excursiones como actividades científicas que complementaban la enseñanza (art. 305) las cuales obedecían a un trabajo práctico, experimental o de aplicación (art. 306) e incluían una descripción detallada de los recursos e indicación de los lugares que convendrá visitar, de un programa de observaciones y estudios que deban realizarse durante la excursión, con el itinerario y la enumeración de las materias que se tratarán en cada día y el presupuesto de costo (art. 307). Luego de finalizada la excursión los estudiantes deberían presentar a los profesores de sus respectivas clases un informe relacionado con la excursión y los trabajos considerados “interesantes” eran publicados en la revista universidad.

Así se observa en el informe del profesor Antonio García Nossa al entonces decano Jorge Soto de Corral, sobre la excursión realizada en 1941 con estudiantes de cuarto año de la carrera de derecho al occidente colombiano, informe que incluye descripción de la ruta y del tiempo del recorrido (21 al 31 de julio); personal de la excursión relacionado con los estudiantes que asistieron haciendo un balance de cuantos salieron, luego al medio y cuantos finalizaban. De igual forma, se debían describir aspectos como disciplina: “puedo asegurar que la disciplina fue mantenida y que fueron los mismos estudiantes los que la impusieron sin ningún problema y con sentido de responsabilidad, no se presentó ningún escándalo”. Al finalizar el profesor debía dar también cuenta pormenorizada de los gastos (Informe Antonio García a decanatura Facultad de Derecho UNAL Sede Bogotá. Agosto 19 de 1941).

En la UDEA, en 1941 las excursiones eran aprobadas a través de la figura de un tesorero quien reclamaba los dineros como en el caso de la excursión al Ecuador; en 1943 también se realizó una excursión por el Rio Magdalena (Acta Consejo Directivo N° 709 Sesión 6 de agosto de 1943. Excursión por el Rio Magdalena. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001). Hacia 1947 existía una figura denominada *Gira de Estudios* la cual era transversal a las facultades y escuelas, consistía en un viaje semestral o anual para estudiantes que por deficiencia del plantel o escuela a la que pertenecen no pueda dársele *la adecuada instrucción práctica*, en determinados tópicos. Esta *Gira de Estudios*, se vinculaba con una mirada de su formación cultural general, se contaba con el apoyo de empresas de transportes y que solo involucraba días de vacaciones y el apoyo de la empresa

naviera colombiana, no se incluían viáticos y generalmente iba un profesor y un médico acompañando la excursión que tenía parte marítima y otra por tierra.

Luego de mitad de siglo y posterior a la creación de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN durante la primera Conferencia Nacional de Rectores Universitarios realizada del 12 al 14 de Octubre de 1957 en Medellín²²⁴, los ejercicios de excursionismo perderían el carácter académico de investigación de la realidad propios de la primera mitad de siglo y se centrarían más en el carácter de excursión o viaje de final de año. En parte se relaciona con las funciones misionales de ASCUN que desde su creación tuvo como finalidad establecer relaciones con asociaciones universitarias de carácter internacional y fomentar vínculos entre éstas y sus integrantes y establecer, en cooperación con sus asociados, vínculos con organismos internacionales, nacionales y regionales al igual que colaborar con las instituciones para el desarrollo de actividades relacionadas con el bienestar universitario.

En 1966 a nivel nacional, operó una figura que se llamaba *Giras Culturales* de estudiantes colombianos por Europa, en estas giras participaban grupos de estudiantes colombianos de Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali, Bucaramanga y otras ciudades en los periodos de vacaciones de fin de año. Para colaborar con estas iniciativas, funcionarios de las oficinas de relaciones públicas de la empresa Air France, preparaban programas en los que se conocerían España, Francia, Alemania, Italia e inclusive el Medio y Lejano Oriente, con visitas a los museos, establecimientos educativos, casas de la cultura “los excursionistas asistirían a diversos espectáculos como estrenos teatrales, ballet, opera y deportes al aire libre y bajo techo” (El Liberal- Popayán. Octubre 11 de 1966. Giros Culturales realizarán por tiempos estudiantes colombianos).

En otras universidades como la UNIVALLE, las excursiones en la década del 70 no tenían un carácter académico sino de festejo por la culminación de año, en este sentido, no se asociarían tanto a la formación del cuerpo como a un espacio de socialización; funcionaban asociadas con la dependencia de bienestar estudiantil la manera para solicitar las excursiones

²²⁴ Con naturaleza jurídica de asociación de personas jurídicas, de utilidad común y sin ánimo de lucro, con personería según Resolución No. 2762 del 28 de agosto de 1959, reconocida por el Ministerio de Justicia y expedida por la División de Personas Jurídicas de la Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C

era a través de comunicaciones dirigidas al consejo directivo firmadas por el encargado de la decanatura de estudiantes, figura particular de esta universidad. Hacia 1972, se acostumbraba realizar las excursiones de final de año en la facultad de humanidades que habían aprobado los requisitos los dineros para su excursión (Comunicación de noviembre 27 de 1972 dirigida al Consejo Académico UNIVALLE²²⁵).

En 1969 la Universidad Santiago de Cali USACA, promovía viajes de algunos estudiantes por Centro-América en compañía de profesores, se intentó denominar a esos viajes: misiones de investigación, pero el Consejo Superior Universitario decidió que se llamaran simplemente excursiones, se auxilió finalmente a los estudiantes de 5to año de derecho de la USACA, con una suma de 10.000 pesos para gastos de representación. Se designa una comisión con el fin de elaborar la reglamentación sobre viajes de estudio, de observación, excursiones de estudiantes y profesores tanto en el país como en el exterior.

La figura de los seminarios teórico-prácticos, por su parte, fue una modalidad de la pedagogía moderna, donde los sujetos (estudiantes y maestros) ocupaban un lugar activo en la producción de conocimiento que los llevaba a convertirse en investigadores desde el aprender a aprender y desde el cuestionamiento al “uso de los libros de texto, y las conferencias magistrales sin vida que el maestro repite a sus alumnos sobre un determinado objeto. Así sus alumnos no investigan: oyen solamente, continúan formando solamente el viejo auditorio de la vieja pedagogía, no el laboratorio de la pedagogía presente” (Nieto Caballero, 1924²²⁶).

A nivel universitario, estos seminarios aparecen en la UNAL en 1939 asociados a cátedras del plan de estudios, bajo los siguientes criterios: a) participación obligatoria ya que ningún estudiante podría presentar exámenes finales sin haber asistido el mínimo de trabajos establecidos (art. 3); b) la función práctica de los seminarios determinará los métodos de investigación y consulta, entre otras funciones se cuentan: organización de lecturas colectivas, sobre cuestiones tratadas en las cátedras, las de profundización y trabajo de

²²⁵ En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

²²⁶ Carta de 14 de enero de 1924, dirigida a nuestro compañero Tomás Rueda Vargas. En: La escuela activa. Agustín Nieto Caballero. Selección de artículos. Grupo Editorial 87 Ltda. Editorial Presencia. (1987). FES.

campo; organización de investigaciones sobre los problemas de orden nacional con miras a formar un sentido crítico y unas técnicas de investigación; verificación de interrogatorios para medir la eficacia de la enseñanza y para aclarar conceptos de las cátedras; c) el número máximo de estudiantes era de 25 (art. 8); d) los directores de los seminarios harán por lo menos una reunión mensual con los profesores titulares con el objeto de hacer un debate crítico sobre las experiencias de investigación (art. 41); e) su medición se realizaría mediante trabajos de investigación (50), asistencia (30) y trabajos en clase (20).

Se asumen cómo una serie de actividades destinadas a fomentar la investigación científica entre los estudiantes en contacto con problemas concretos, dirigidos por la figura de profesor agregado que debía coordinar la realización de trabajos prácticos (Acuerdo Consejo Directivo N° 94 de 1938. Sobre las actividades destinadas a fomentar la investigación científica entre los estudiantes en contacto con problemas concretos²²⁷). Recibían la denominación de salas de conferencias y trabajos prácticos, los primeros que se crearon fueron el de ciencias sociales y económicas (Antonio García Nossa y Alberto Miramón), el de derecho público (Bernardo Uribe Holguín) y el derecho penal (Juan Uribe Durán). Luego se crearían el seminario de derecho español y derecho indiano (Dr. José María Ots Capdequi) y el seminario de sociología americana (Germán Arciniegas, Luis de Zulueta y Luis López de Mesa) (Resolución N° 70 de 1939. Febrero 25).

Los seminarios pedagógicamente hablando funcionaban con una preparación previa por parte del profesor que lo dirigía, la salida a campo (práctica) con estudiantes y el informe que debían presentar tanto estudiantes como profesores; un ejemplo al respecto lo encontramos en el informe elaborado por el profesor Antonio García Nossa sobre el Seminario de historia política y económica de Colombia, en el marco del cual desarrolló una investigación en los *Ejidros de Mariquita*; los asuntos temáticos que se trabajaron en el seminario fueron: naturaleza del Ejido, el Ejido como renta municipal, condiciones de vida

²²⁷ En: Acta N° 116 Octubre 29. Art. 2. En: Acta N° 22 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

de los arrendatarios, sistema de regadíos, problemas del crédito agrícola, plan de medidas para la mejor utilización de los Ejidos de Mariquita.

Respecto al contenido y organización del seminario, García Nossa describe la importancia de Mariquita como zona de investigación que permitía el estudio objetivo de la política de colonización; en cuanto al plan a desarrollar, indicaba una investigación directa en la zona, repartiendo los cuestionarios por comisiones, estudiando los materiales recolectados y determinando el plan de medidas para la mejor utilización de los ejidos de Mariquita al igual que la parte presupuestal. Los resultados individuales se calificarán como trabajo de cada estudiante. Al final realizaba un balance: organización de una empresa ejidal con una dirección municipal y en combinación con los actuales arrendatarios; organización de los ejidos, organización de un sistema de aparcería nacional, parcelación combinada con organización cooperativa (Correspondencia recibida. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas 1938. UNAL. Seminario de Ciencias Económicas).

Para 1947, los seminarios tenían un doble carácter en el proceso de formación del cuerpo y de la mente en teoría, porque aunque su carácter era práctico, esa especificidad se fue perdiendo si se comparan los criterios de evaluación del seminario en 1939 y para la época. Se incluía asistencia al seminario durante el año (1 a 20); exposiciones orales (1 a 10); intervención en los debates (1 a 20); trabajos escritos de investigación producto del trabajo de campo (1 a 50). La calificación final del seminario, deducida por la secretaría es la misma, prevista para las cátedras, pero se medía así: nota final de la asignatura afín: 65% y nota final del Seminario: 35%. El resultado de esta proporción reducido a 1 sobre 5 será la calificación definitiva de la materia afín (Acuerdo Consejo Directivo N° 4 Sesión 18 de marzo de 1947. Por el cual se modifica el sistema de calificaciones finales y se dictan otras normas sobre exámenes²²⁸).

²²⁸ En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

3.4.2.2 Ejercicios de entrenamiento socio-cultural y ejercitación artística (teatro, danza y co-gobierno)

El enfoque desde el que López Pumarejo miraba los problemas del país y que sostiene la reforma del 35 en la universidad colombiana, integraba la perspectiva social, y sus análisis se apartaban del determinismo biológico y racial para entrar en una dimensión más socio-cultural. Por ese motivo, “en algunos espacios institucionales, enfatizó la necesidad de estudios y procesos que enfatizaran la necesidad de estudios que elaborasen un saber sobre lo social apoyado en los enfoques socio-culturales, que tenían predominancia en las instituciones de investigación” (Herrera, 1999, p. 150). Es claro que a partir de la década del 30, los discursos culturalistas comenzaron a permear algunas de las instituciones y de los intelectuales colombianos que reflexionaron sobre los problemas del país y sus características como nación, entrando a disputar o a compartir los escenarios con los deterministas organicistas.

El asunto de la cultura no fue específico de la universidad, el contexto de la época así lo muestra, en especial durante las décadas de los años 40's y 50's, donde el ministerio de educación llevó a cabo diversas estrategias relacionadas con la difusión cultural empleando diferentes medios de comunicación y de escenarios institucionales que abarcaron desde la escuela hasta distintos escenarios públicos, entre otras estrategias se cuentan: la campaña de cultura aldeana, la biblioteca popular de la cultura, el uso de otros medios de comunicación como el cine y la radio. Al igual que la presencia de espectáculos y actividades culturales que involucraran los sectores populares (Herrera, 1999, p. 154 y ss).

Bernal Jiménez (1950) pedagogo representante de la pedagogía activa (línea higienicista-psicologicista conservadora) asoció el asunto de la cultura con la reforma que se requería a nivel universitario; este político conservador consideraba que la *autonomía* de la universidad al igual que su centralización debía estudiarse con criterio de relatividad histórica. En su concepto ella es conveniente o inconveniente, posible o imposible, según el estado de desarrollo cultural de cada país (p. 16). En principio decía: “simpatizo con la autonomía universitaria, pero me asaltan fuerte escrúpulos sobre la posibilidad de realizarla

en Colombia y sobre su conveniencia en estas primeras etapas de nuestra naciente cultura”. El mejor rendimiento cultural de la universidad, y la cultura como producto de la universidad, debe propender por la formación de los hombres dirigentes en todas las actividades sociales, para no ser inferiores a los problemas que confronta la República. Si ese producto de élite no se mejora en proporción a la gravedad y complejidad de los problemas emergentes socio-culturales, la nación va a hallarse en presencia de tremendas dificultades (p. 20).

También García Nossa (1985) situaba como una de las bases de la *reforma universitaria* la adopción de un régimen de autonomía plena no solo administrativa sino cultural; así la universidad requería, en su concepto, de una *orientación humanista*, en el sentido del objetivo político y de la moral de servicio; *una orientación nacionalista*, en cuanto el crecimiento orgánico y funcional de la universidad que se guie por las necesidades de desarrollo de la nación colombiana; *una orientación democrática* desde el punto de vista de su funcionamiento interno y del papel desempeñado en la vida social; pero ante todo *una orientación social*, en cuanto la universidad debe organizar servicios culturales de penetración en los sectores del pueblo que no pueden concurrir a las aulas y en cuanto está obligada a organizar los servicios de protección del estudiantado (p. 37-39). Así pues la cultura en la universidad siempre fue vista en relación con la orientación social y moral de la formación de los estudiantes y como punta de lanza para cumplir el eje misional de la extensión social de las universidades.

Este segundo tipo de socio-antropotécnicas que involucran lo lúdico y la cultura en las universidades se juega en dos niveles; de un lado, una serie de ejercicios lúdicos que asumen el carácter antitético del juego, buscando la perfilación de una vida lúdica y de la cultura que surge en forma de juego (Huizinga, 2007, p. 67) y actividades que transcurren dentro de sí mismas y se practican en razón de la satisfacción que produce su misma práctica (Huizinga, 2007, p. 20); a nivel universitario este primer tipo de ejercicios socio-antropotécnicos incluyen lo lúdico y lo artístico (el teatro y la danza). De otro lado, están los ejercicios para el desarrollo de competencias morales y de habilidades para naturalizar las prácticas democráticas, aquí se incluyen las distintas formas de organización y participación del

gobierno estudiantil universitario (co-gobierno, asambleas, federaciones, entre otras). Las habilidades artísticas como arte de la vida, implican disciplina. Mientras la actividad física se funda en un conjunto de ejercicios para mantenerse en forma, la actividad artística se puede equiparar a un des-entrenamiento de la aptitud y capacidad de los sujetos (Sloterdijk, 2012, p. 96).

Las socio-antropotécnicas relacionadas con lo artístico y lo lúdico, posibilitan que los sujetos a nivel universitario hagan uso de lo que James Scott denomina el disfraz²²⁹. En un interesante trabajo titulado *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*, éste antropólogo norteamericano expone que actividades como el juego, las fiestas, los carnavales, el uso del disfraz se convierten en estrategias de los grupos subordinados frente a acciones que disciplinan, se trata de estrategias indirectas para controlar la ira y de expresión indirecta de dignidad y autoafirmación, son artes de ocultamiento político (p. 169). Se afirma que los espacios institucionales creados como la fiesta del estudiante, las expresiones artísticas como el teatro y algunas formas de organización estudiantil universitarias institucionalizadas luego de la reforma de 1935 fueron aprovechadas en un doble juego por los estudiantes y, de manera general, por el movimiento estudiantil.

- **La ejercitación artística: adaptabilidad en el arte de vivir creativamente**

Según Quiceno, Sáenz y Vahos (2004) entre 1930 y 1957 se presentó un conjunto vertiginoso de transformaciones sociales en el país, que señalaron el contexto de lo posible y lo deseable del reformismo educativo: el proceso de modernización de la cultura, especialmente en los centros urbanos. De manera particular, durante el gobierno de López se estableció la libertad académica, se creó la extensión cultural, el bienestar estudiantil y se abrió la universidad a la mujer. No obstante, existe una presencia variable de prácticas relacionadas con expresiones culturales de las distintas universidades. Por ejemplo, existen

²²⁹ A diferencia de los otros ejercicios antropotécnicos que se han analizado, éstos abren la posibilidad de resistencias y contra-conductas por parte de los sujetos, pero no será objeto de análisis de esta investigación, pues implicaría un análisis riguroso a las acciones generadas por el potente movimiento estudiantil que caracterizaría el siglo XX, lo cual extravasa el archivo documental recogido.

desde finales de siglo XIX y comienzos de siglo XX, expresiones culturales y festivas “institucionalizadas” en las universidades colombianas a través de la denominada fiesta del estudiante.

Esta celebración no debe confundirse con la fiesta de los estudiantes una festividad que se conmemora en varios países y que para el caso colombiano se denomina de los estudiantes caídos (8 y 9 de junio). Pues esta celebración tendría su origen en el año de 1929 cuando los estudiantes de la Universidad Nacional deciden manifestarse en contra del gobierno conservador de la época al que se le exigía pronunciarse y generar destituciones en el marco de la masacre de las bananeras. El 8 de junio los estudiantes se pronuncian por el fallecimiento del estudiante Gonzalo Bravo a través de una gigantesca marcha. Luego 25 años después de los sucesos ocurridos en 1929, el 8 de junio de 1954 en el marco de la dictadura del general Rojas Pinilla fallece el estudiante Uriel Gutiérrez. Esta celebración del día del estudiante tiene una emergencia socio-política.

Los ejercicios artísticos aquí rastreados existían desde comienzos de siglo XX, a través de la celebración de una fiesta anual de estudiantes (estudiantes nuevos y antiguos) y luego se anexarían a éstos, procesos como la elección de la reina de los estudiantes, mediante un concurso y selección de candidatas como en un reinado. Es importante notar que la generalización de cursos de formación en teatro se daría en el marco de la hegemonía liberal mediante la extensión social universitaria. Este tipo de ejercicios artísticos tuvieron un fuerte grado de apropiación entre los estudiantes, quienes exigían a través de los mecanismos de participación y representatividad democrática la creación de los mismos en las universidades. Se pueden asociar la presencia de mayor número de ejercicios artísticos con el tipo de gobierno de la época, así: entre 1945 y 1946 (primer gobierno del liberal Alberto Lleras Camargo) y entre 1958 y 1962 (en su segundo periodo presidencial); al igual que entre 1966–1970 (presidencia del liberal Carlos Lleras Restrepo). Los gobiernos liberales daban a la difusión cultural y la formación integral de los estudiantes a través de lo artístico.

En la sede de Santa Clara de la UNAL se creaba mediante resolución IX la asociación y la fiesta anual de los antiguos y los nuevos alumnos,

“conviene reunirlos a través de la asociación y de la fiesta anual para agrupar a unos y otros de espíritu y de corazón, a fin de que tengan ocasión de evocar así reunidos los recuerdos, para que formen un haz de inteligencias y de energías que fieles a las enseñanzas recibidas, las perpetúen en el dominio de la razón y extiendan a la acción formando una legión de hombres de ciencia, repartidos por toda la República” (Resolución IX, 1919 Actas de Consejo Directivo UNAL Sede Santa Clara).

En 1944 la UNAL Sede Bogotá crea un curso de extensión que tenía por objeto la formación de conjuntos teatrales (Acta Consejo Directivo 33 junio 14 de 1944. Acuerdo N° 61 de 1944 junio 13. Creación de un curso de extensión que tenía por objeto la formación de conjuntos teatrales. Bogotá art. 1²³⁰). En la UNAL Sede Medellín las fiestas universitarias se celebraban el 12 de octubre (Acta Comisión de Decanos marzo 18 de 1964. Sobre las fiestas universitarias que se celebraban el 12 de octubre²³¹).

Existían también comités de fiestas del estudiante organizados por facultades y, en algunas universidades, como por ejemplo, la del Cauca se elegía la reina de los estudiantes. Aunque las tensiones políticas se hacían evidentes en algunos casos como en 1966 cuando la elegida reina de ingeniería María Nelly Paz, declinó la elección por los ultrajes de palabra a que fue sometida en la fiesta universitaria (El Liberal Noviembre 5 de 1966. Tensiones políticas con la reina de los estudiantes).

En la Universidad del Cauca, la fiesta del estudiante se rodeaba de la elección de la respectiva reina creando comités para cada una de las candidatas, mediante la expedición de un decreto que estipulaba que cada comité tenía un número determinado de presidentes honorarios nombrados y elegidos por las respectiva candidata y todo lo relacionado con el programa de celebración de la fiesta universitaria; era costumbre que el decreto fuese publicado en el periódico El Liberal. La figura de la reina tuvo una considerable importancia durante la primera mitad de siglo y hasta la década de los 70's, incidiendo en los eventos culturales y deportivos de las universidades.

²³⁰ En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

²³¹ En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

En la misma época, siendo Estanislao Zuleta vicerrector y encargado del bienestar estudiantil de la USACA²³², presentó un balance sobre las fiestas del estudiante realizadas en diciembre del año anterior, en donde se señalaba la realización entre otras actividades del cine-club (con películas de Metro Films de Bogotá), obras de teatro (Grupo TEUSACA dirigidas por Enrique Buenaventura), becerrada y fiesta bailable (Acta N° 44 Consejo Superior Universitario, Cali 29 enero de 1970). El grupo TEUSACA, en 1969 realizó una gira por Francia y varios países Europeos²³³.

El desarrollo de grupos de teatro en las universidades tiene su auge entre los años 60's y 70's. El teatro universitario nace ligado al teatro moderno colombiano, y tiene contacto con toda la intelectualidad que aboga por una transformación cultural. De los que fueron sus estudiantes y trabajaron con ella, se pueden mencionar según Meneses Duarte (2013) tres de ellos: Paco Barrero, Carlos Duplat y Carlos Perozzo. Los tres teatristas se educaron poco a poco en el medio teatral colombiano, siendo parte de las escuelas teatrales, de la televisión, de los festivales y de los eventos importantes que marcaron el teatro colombiano en los 60's.

Toda esta experiencia, personalizada por el camino y postura que cada uno tomó, estuvo relacionada con la influencia de Dina Moscovici. Después, estos tres directores fueron secretarios generales de la Asociación Nacional de Teatro Universitario (ASONATU), representando al movimiento teatral universitario desde la U. Distrital y la U. Nacional, respectivamente (p. 39). Así existió una relación entre el teatro experimental y el teatro universitario. Entre otros grupos se encontraban: el Teatro Experimental de la U. Nacional director Enrique Pontón, Teatro Estudio de Cali (U. del Valle) Jaime Errázuriz, Teatro Experimental de la U. Nacional, Fernando Gonzales Cajiao (Responsable: D. Moscovici), Teatro de la U. del Valle (Jaime Errázuriz).

Según Meneses Duarte (2013) en la década de los años 60's surge la idea de crear la primera facultad de teatro en la U. Nacional, los primeros festivales de teatro universitario,

²³² Quién fue posicionado mediante Acta N° 14 de marzo 12 de 1969 siendo rector Álvaro Pío Valencia y creó además el Departamento de Antropología Acta N° 31 Cali Octubre 16 de 1969 y Acta N° 20 Cali julio 10 de 1969) para renunciar según Acta N° 53 Cali Mayo 21 de 1970. Consejo Superior Universitario.

²³³ En Nancy ocuparon un tercer puesto y las críticas fueron muy favorables. El grupo fue auxiliado con una suma de 52762 pesos.

la proliferación de los viajes al exterior de jóvenes teatristas, etc. Muchos universitarios, por ejemplo, comenzaron a vincularse al teatro desde sus carreras, hasta tomar decisiones de abandonar sus estudios y dedicarse por completo a las artes escénicas. Muchos viajaron a otras partes del país para formar grupos y escuelas en otros ambientes culturales.

el teatro universitario que surge a finales de los 50 y comienzos de los 60, no es un teatro espontáneo de los estudiantes, sino que tiene un peso e impulso de la intelectualidad colombiana a través de directores formados y con una visión moderna del teatro. Es decir, es característica de este teatro universitario su relación con la intelectualidad, su apuesta por montar obras de vanguardia y su participación en los espacios destinados a promover el teatro por parte de las élites colombianas (Meneses Duarte, 2013, p. 23).

En esta misma década se encuentra un crecimiento importante en la cantidad de grupos de teatro universitario funcionando y participando en diversos escenarios. Diferentes universidades a lo largo del país comienzan a formar sus grupos y las universidades que ya los tenían empiezan a fortalecerlos. Para 1969 las universidades de América, Antioquia, Atlántico, Los Andes, Caldas, Cartagena, Cauca, Medellín, Nariño, Tolima, del Valle, Distrital, Externado, La Gran Colombia, Libre, Nacional, Pedagógica, Pontificia Bolivariana, Javeriana, Santiago de Cali, Tecnológica del Pereira, Tecnológica del Magdalena, Quindío, La Salle y del Rosario tenían grupos de teatro. Pero así como aumentó el número, hubo también un cambio cualitativo en la forma de funcionamiento de algunos grupos (Meneses Duarte, 2013, p. 25).

En 1962, la compañía de teatro de la UNAL Medellín, solicitaba auxilio para gastos de representación y transporte a la semana universitaria en Bogotá (Acta Comisión de Decanos N° 28 de abril de 1962. Sobre la solicitud de la compañía de teatro UNAL Medellín de un auxilio para gastos de representación y transporte a la semana universitaria en Bogotá²³⁴). En abril de 1966 se realizó el festival regional de teatro universitario en la Universidad de Antioquia, donde participaron entre otros grupos, el de la UNAL Sede Medellín con la obra titulada el Juicio Final (Acta Comisión de Decanos N° 94 Sesión abril 27 de 1966. Sobre festival regional de teatro universitario en la Universidad de Antioquia. Oficina de Bienestar

²³⁴ En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Estudiantil²³⁵). En 1966 se llevó a cabo el *Primer Festival de Teatro Universitario*, en el cual participó el grupo de Teatro de la UNAL Sede Medellín, dirigido por el profesor Bernardo de Nalda.

Por su parte, en la USACA hacia 1969 Enrique Buenaventura dramaturgo y director del TEC –Teatro Experimental de Cali, presentó un proyecto de organización del departamento de teatro y de artes plásticas, con el fin de que se formaran, directores, actores y críticos, el departamento de artes plásticas contaría con la presencia de artistas como Lucy Tejada, Negreiros, Alcantara, Barstelsman, entre otros (Acta Consejo Superior Universitario N° 22 de 1969 Universidad Santiago de Cali). Luego en 1972 Patricia Rivas presidenta de la Corporación Colombiana de Teatro con sede en Bogotá y Enrique Buenaventura, viajaron a Popayán con el fin de que fuese sede del primer taller de teatro nacional, el cual se pensaba realizar bienalmente con la participación de Santiago García del grupo de teatro de la Candelaria, el grupo la “Máscara”, el taller de la Universidad del Valle, el grupo Esquina Latina y el grupo de Teatro Obrero de Palmira; además se realizaban mesas redondas sobre el nuevo teatro latinoamericano, se eligió Popayán por los medios universitarios y culturales y el movimiento teatral de la región expresado a través de grupos universitarios como el de Jorge Obando, Guillermo Borrero, María Cristina Aragón, Adolfo Castro, entre otros (El Liberal Enero 23 de 1979. Popayán sede del Primer Taller de Teatro Nacional).

En ese mismo año, se convino la creación de un grupo de teatro en la UNIVALLE se denominaba Grupo 26 de febrero, estaba conformado en su gran mayoría por estudiantes nuevos de la universidad que se vinculaban de manera espontánea (Comunicación Oficina del Decano, anexo N° 6, marzo 7 de 1972²³⁶).

En la mayoría de universidades analizadas se sugiere la reglamentación de las fiestas al igual que de la semana universitaria. En la década de los años 70's la semana universitaria

²³⁵ Acta Comisión de Decanos N° 94 Sesión abril 27 de 1966. Sobre festival regional de teatro universitario en la Universidad de Antioquia. Oficina de Bienestar Estudiantil. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

²³⁶ En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

cultural de la facultad de ciencias humanas era celebrada por la asociación de ex -alumnos del programa de economía, entre otras actividades se incluían: exposición de libros sobre ciencias económicas, exposición de pintura, concierto orquesta de cámara de conservatorio y mesas redondas, simultáneas de ajedrez, concierto de música colombiana estudiantina UNAL y conferencias (Comunicación del 5 de octubre de 1970. Consejo Directivo Facultad de Economía).

- **Formas de participación activa en la vida democrática universitaria**

La universidad latinoamericana y, de manera particular, el movimiento de Córdoba representa una aspiración, quizás no plenamente lograda de búsqueda de soluciones propias a problemas socio-culturales determinados a través de la participación activa de estudiantes y maestros en los consejos y representaciones democráticas al interior de la universidad. Desde 1918 la reforma propuesta por el Movimiento de Córdoba es, la principal fuerza renovadora de las universidades latinoamericanas, “la carta de presentación de América Latina para hacer su ingreso decoroso en los procesos democráticos del siglo XX”. (Tünnermann, 1991). Estas formas de democracia representativa no existían durante las primeras tres décadas en las universidades colombianas, aunque fueron “exigencia” de algunos estudiantes colombianos de las carreras de medicina y derecho, con influencia del movimiento cordobés.

En el marco anteriormente expuesto Tünnermann (1991) muestra como para el caso colombiano, los estudiantes proclaman la reforma en Medellín (1922) y en Bogotá (1924) “la universidad, dicen los estudiantes colombianos con gran entusiasmo, pertenece a la juventud. Únicamente la juventud puede guiarla con acierto, poniéndole al servicio de la raza, el pensamiento y de la vida social” “ahí están los claustros inmóviles, urgidos de nuestra decisión para renovarse” (p. 149). Por esta época Germán Arciniegas publica: *El estudiante de la mesa redonda*, donde expresaba

Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella, fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del Movimiento Reformista que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. Esto viene de la mano con los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas (Tünnermann, 1991, p. 149, cursivas añadidas).

La reforma de Córdoba organizó el funcionamiento de la universidad con una concepción tripartita de los elementos que integran la comunidad universitaria: investigación, docencia y proyección social. Se proclama además el derecho de los estudiantes a designar representantes ante los órganos directivos, la asistencia y la docencia libres, la misión social de la universidad, la periodicidad de cátedra, la asistencia social a los estudiantes, la autonomía universitaria en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera, asistencia libre, mejoramiento de la formación cultural de los profesionales, re-organización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza, unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo, etc.

Mediante la Ley 68 de 1935 le otorgó una autonomía relativa a la Universidad Nacional, mediante la creación de un Consejo Directivo con representación de dos estudiantes y dos profesores. De igual forma, la crisis política y social del periodo denominado de la violencia condujo a la intervención directa del gobierno en la universidad pública en los años de 1948 a 1957 y su consecuente pérdida de autonomía. Durante el gobierno de Laureano Gómez, se modificaron los consejos directivos de las universidades oficiales –a nivel central y regional-, debilitando su carácter y vinculándolas de manera directa a la voluntad estatal.

En el país las formas de gobierno estudiantil, se institucionalizan como una serie de ejercicios de participación activa de los sujetos en la vida “democrática” universitaria a partir de 1936; en realidad fue la reforma orgánica de la universidad promovida por la denominada República Liberal, la que instaura cuales serían las formas de participación y expresión formal de los estudiantes con la creación de los denominados “conductos regulares”. En décadas anteriores, se logra rastrear que no existían esas formas institucionalizadas de participación, por ejemplo, para presentar alguna queja o solicitud, los estudiantes durante la hegemonía conservadora debían presentar una solicitud escrita a los consejos directivos de la facultad correspondiente, pero estas prácticas no se inscribían en la lógica de representatividad y de las elecciones estudiantiles, ni tampoco en la de seguir un protocolo jerárquico de ascenso para el estudio de las solicitudes.

Esta nueva forma de organización estudiantil propia del siglo XX en la universidad colombiana, se inscribiría en una serie de mecanismos de participación que se introducirían luego de la reforma de 1935 para la re-organización de la universidad colombiana, primero a nivel central y luego en las universidades regionales que la retomarían como modelo. En el proyecto de Ley Orgánica de la UNAL de 1935 se propuso que el gobierno de la universidad será ejercido por un presidente²³⁷, un tesorero²³⁸ y un registrador que tendrían voz pero no voto en el consejo directivo (Prada García, 1935, Proyecto Ley Orgánica de la UNAL, art. 6). Este consejo estaría formado por un miembro nombrado por el presidente de la República quien lo presidía, un miembro nombrado por el MEN, un delegado de los Rectores y Directores de las facultades, escuelas y servicios universitarios, un delegado del profesorado de la universidad y un delegado de los estudiantes, escogido entre los universitarios titulados²³⁹. El consejo académico, por su parte estaría formado permanentemente por los rectores y directores de las facultades, escuelas y servicios universitarios (art.8)²⁴⁰. Se trata de la entronización de la lógica de la representatividad y la elección democrática dentro de la universidad colombiana, bajo el slogan de la democratización.

En el reglamento general de la universidad (Acuerdo N° 66 de 1939 de mayo 4) se ubicaba la universidad como una institución de enseñanza superior e investigación científica dentro de la constitución y las leyes; además se situaba la universidad ajena a la política militante, pero como instituto de desinteresada investigación científica que se ocupa de todos

²³⁷ Por el Presidente, centro de coordinación de todas las funciones de la universidad, que será nombrado por el Gobierno Nacional, de terna que le presentará el Consejo Directivo, para un periodo de 6 años.

²³⁸ Será elegido para un periodo de seis años y por mayoría absoluta de votos, por su Consejo Directivo. Este elaborará el presupuesto anual.

²³⁹ Entre otras funciones se cuentan: confirmar y aprobar los nombramientos que haga el Presidente de la universidad para rectores de las facultades, directores de las escuelas y servicios universitarios, profesores, instructores, y demás empleados administrativos y docentes; renovar, impulsar las funciones de la universidad Abaratar, proteger y mejorar la vida de los universitarios por medio de becas, cooperativas de consumo, cajas de préstamos, dormitorios, enfermerías y comedores para estudiantes y profesores, seguros de vida, jubilaciones, etc; aceptar o repudiar donaciones, legados, herencias y préstamos; organizar nuevas facultades, escuelas y servicios, reglamentar uso de edificios y bibliotecas y dictar sus propios reglamentos y los de la universidad (art. 9).

²⁴⁰ Funciones: nombrar de dentro de su seno a su decano, que será su vocero ante el Presidente y Consejo Directivo de la universidad; fijar los planes y métodos de enseñanza y de investigación de acuerdo con el Presidente y con los jefes de los departamentos; reglamentar los ascensos en el escalafón académico; fijar los requisitos para otorgar certificados y títulos y calificaciones de los estudiantes; reglamentar la división del año académico y su calendario; y los exámenes y pruebas de trabajo y estudio; y en general todo lo que se relacione con las funciones puramente académicas de la Universidad.

los temas relacionados con la vida social y política (art. 2). Este reglamento que se institucionalizó en la rectoría de Nieto Caballero, acoge los parámetros del proyecto de reforma orgánica de la universidad de 1935.

El Acuerdo 129 de noviembre 17 de 1940, adicionó a este Estatuto el capítulo referente a asambleas y consejos estudiantiles (Acta 85. Circular N° 11 del 7 de febrero de 1941). En este se regulan, entre otros aspectos: en cada facultad o escuela habrá un consejo estudiantil formado por tantos miembros cuantos correspondan a cada año de estudio (art. 1); el consejo estudiantil será el intermediario entre el consejo de la facultad o escuela y los estudiantes de la misma (art. 3); las sesiones del consejo estudiantil serán privadas, pero cualquier estudiante podrá solicitar autorización para asistir a ellas. Un extracto de las actas deberá ser publicado lo más pronto posible después de cada reunión (art. 5); los decanos y directores de las facultades o escuelas tendrán facultad de convocar, cuando lo estimen conveniente, los consejos estudiantiles (art. 9); el rector de la universidad y los representantes de los estudiantes en el consejo directivo o en el consejo de la respectiva facultad o escuela, también podrá convocarlos cuando a bien lo tengan (art. 10).

Con relación a las elecciones universitarias, se estableció que los períodos legales, tanto de las personas que ejercen el gobierno de la universidad e igualmente los de consejos estudiantiles empezarán a correr el 1 de abril de 1936 (art. 266); cada dos años a partir de 1940 y durante la tercera semana de marzo, la asamblea universitaria elegirá los dos estudiantes que deben integrar como vocales el consejo directivo (art. 267); para ser vocales de los estudiantes en el consejo directivo, se requería: ser estudiante regularmente matriculado; tener más de 21 años de edad y estar en ejercicio de la ciudadanía; no haber sido reprobado en ninguna materia en el año anterior a la elección; no haber sido suspendido temporalmente, ni censurado, ni expulsado de una facultad o escuela de cualquier universidad del país (art. 270) (Acuerdo N° 135 de diciembre 9 de 1943. Acta Número 67 Consejo Directivo UNAL).

En la UDEA mediante la reforma al reglamento estudiantil de 1940, se acuerda que en cada facultad y escuela profesional habrá un consejo estudiantil compuesto por un representante de cada una de las facultades y la fecha de las elecciones era designada por el

rector (Acta N° 661 sesión del 25 de enero de 1942 Consejo Directivo, UDEA). La figura de corporación estudiantil, en la UNAL Sede Medellín se creó para potenciar la publicación de notas estudiantiles y de libros en pequeña escala a manera de materiales estudiantiles (Acta N° 74 del 7 octubre de 1965. Consejo de Decanos. UNAL Sede Medellín).

Cada universidad tenía autonomía de crear otra serie de figuras de organización interna, en cuanto cumplieran con la estructura arborescente general planteada por la reforma; por ejemplo, en 1950 la UDEA crea el consejo consultivo universitario del cual hacían parte, dos profesores elegidos por el consejo de profesores, dos representantes de los estudiantes elegidos por el consejo estudiantil. Los consejos de estudiantes y profesores elegían a sus representantes y entre otras funciones se tenían: expedir el reglamento interno de la facultad, estudiar y adoptar los programas de enseñanza, reglamentar las excursiones y misiones culturales y nombrar los comités de fiestas.

Sin embargo, luego de mitad de siglo en las universidades estas formas de “organización democrática” comenzarían a ser interrogadas por diagnósticos internacionales como el Informe Atcon y por las amplias movilizaciones estudiantiles que se dieron durante la década del 70 en Latinoamérica y, de manera específica, en Colombia, movilizaciones que desencadenarían en una propuesta de reforma y de gobierno universitarios sintetizadas en lo que se conoce como programa mínimo de los estudiantes colombianos.

Atcon (1966) criticó la figura del consejo superior universitario existente en muchas universidades de América Latina, en su concepto, el consejo se limitaba a dar su visto bueno a medidas administrativas que ascendían hacia él de las distintas facultades, o que descendían de la rectoría; y señaló también la importancia de aumentar la participación de los estudiantes en los diferentes niveles de participación, “siempre que los estudiantes hacen parte del Consejo –no importa en qué proporción numérica- sus derechos equiparados y su voto en bloque simplemente introducen un nuevo y soberano, aunque más articulado y dinámico, interés en este cuerpo supremo ejecutivo” (p. 45). En cuanto a la elección del rector Atcon como para la época, el Estado tiene parte de su control pues normalmente se recibe una terna de nombres, de los cuales la costumbre demanda que sea designado el primer nombre, en

algunos casos el Estado escoge al Rector y lo nombra, y en las universidades católicas todos los nombramientos vienen de arriba (p. 46).

Pese a la existencia de algunas formas de colectivización asamblearia y de participación institucional, Atcon consideraba que la universidad latinoamericana carecía de una política universitaria, las relaciones personales y la estructura institucional impedían la formación de un trabajo continuo y el mantenimiento de un objetivo común,

“la asamblea general de profesores de la universidad no se compara con una reunión de alcaldía en una población de Nueva Inglaterra, ni es parecida al sistema suizo de representación directa personal, en los cuales cada miembro responsable de la comunidad de vez en cuando se reúne con sus iguales para discutir y resolver problemas comunales. Tan sólo existe un consejo universitario compuesto de representantes de grupos de intereses hostiles entre sí. Así no es posible establecer una política” (p. 47).

En la década de los 60's en Colombia y en el mundo se vivieron diversas protestas estudiantiles de jóvenes que pertenecieron a la generación de la posguerra. En este contexto sobresalen el mayo francés, las luchas en Estados Unidos por los derechos civiles de los afroamericanos en contra de la guerra de Vietnam y la lucha por los derechos de las mujeres. Mientras en México se protestaba contra la corrupción, en Argentina estudiantes y obreros protestaban contra la dictadura de Onganía; el movimiento estudiantil durante este periodo la protesta universitaria conjugó elementos tales como, la oposición al régimen político, los conflictos generacionales y la crítica al modelo universitario basado en la apuesta desarrollista que los Estados Unidos hicieran hegemónica en América Latina (Acevedo y Villabona, el co-gobierno en la Universidad de Antioquia, 1970-1973: una victoria del movimiento estudiantil y profesoral. Ponencia).

Enmarcada en este contexto general latinoamericano desde 1968 a 1972 en Colombia, se vivieron protestas estudiantiles que tomaron fuerza con la llegada de Misael Pastrana y la radicalización de campesinos y obreros petroleros. Algunos sectores de la izquierda colombiana se alinearon con Gustavo Rojas Pinilla, como fue el caso del Movimiento Obrero Independiente y Revolucionario (MOIR) y algunos sacerdotes de Golconda. Esta situación llevó a Misael Pastrana a impulsar reformas sociales y a recurrir a los partidos, la opinión

pública y los medios de comunicación para atenuar su falta de gobernabilidad en el Congreso (Archila, 2012).

Este movimiento hacia 1971 representaría la mayor movilización de estudiantes en la historia universitaria durante el siglo XX; las protestas se iniciaron desde el mes de enero con la manifestación de estudiantes de la Universidad del Cauca (Popayán). Se trataba de cuestionamientos a las formas de organización y participación al interior de las universidades, de manera particular, la presencia de representantes del sector eclesiástico y del privado; en la Universidad del Valle, el 7 de febrero los estudiantes dan comienzo a una huelga²⁴¹ que buscó una re-organización del consejo superior universitario y rechazó las condiciones de los créditos otorgados por entidades internacionales a las instituciones educativas. Producto de las luchas del movimiento estudiantil de esa época²⁴², se logra la instauración en algunas universidades de otras formas de participación, relevando los antidemocráticos consejos superiores universitarios por el co-gobierno (23 octubre UNAL Sede Bogotá y en noviembre en la UDEA). “La fórmula adoptada fue la creación de un consejo provisional universitario conformado por el ministro de educación o el rector, cuatro decanos, dos estudiantes, dos profesores y un ex -alumno; exceptuando al gobierno, en los nuevos consejos fue suprimida la participación de todos los sectores extrauniversitarios” (Pardo y Urrego, 2003, p. 1).

²⁴¹ La protesta del 26 de febrero fue sangrientamente reprimida por el ejército, los enfrentamientos dejaron un saldo de más de 20 muertos. De inmediato el gobierno declaró, por medio del decreto 250, el estado de sitio en todo el país. El gobierno, además de la represión militar y las expulsiones y detenciones, expidió, desde el mes de abril, decretos con el fin de restablecer “el orden público universitario” (decretos 580 y 581), y respaldó las posiciones de grupos de estudiantes que pedían la desmovilización. Como si fuera poco, el Ministro de Defensa, Hernando Correa Cubides, sindicó públicamente a Marcelo Torres, Leonardo Posada y Morris Ackerman como los principales agitadores y señaló que el propósito fundamental de las reivindicaciones propuestas era entorpecer la realización de los Juegos Panamericanos y el secuestro de los extranjeros que vendrían a competir. A la vez que se amenazó con el servicio militar obligatorio a los estudiantes que habían sido expulsados o aquellos que se negaran a reintegrarse a las actividades académicas (Pardo y Urrego, 2003, p. 1).

²⁴² El 1 de marzo los estudiantes de la Universidad Nacional, la principal del país, acordaron la realización de un paro en solidaridad con los estudiantes de la Universidad del Valle, momento a partir del cual se iniciaron las marchas y los enfrentamientos entre estudiantes y fuerza pública. El gobierno respondió decretando el toque de queda en Cali (3 de marzo), Medellín y Popayán (4 de marzo) y Bucaramanga (abril 16) y amenazando con penas de 30 a 180 ochenta días de arresto a las personas que desobedecieran la ley o promovieran el cese de actividades académicas. A pesar de la represión, los estudiantes realizaron sus manifestaciones en Bogotá, Medellín, Cali, Armenia y Popayán. Pardo, Miguel Á y Urrego, Miguel Á. (2003). *El Movimiento Estudiantil de 1971 en Colombia*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades de América y Europa. Julio 10-12. Universidad de Córdoba-Argentina.

El asunto del co-gobierno, fue incluido dentro del Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil, que comenzó a perfilarse a partir del II Encuentro Nacional Universitario, realizado en Bogotá entre marzo 13 y 14, dado a conocer el 25 del mismo mes y ratificado en el III Encuentro Nacional Universitario, que sesionó en Palmira el 14 el abril.

El programa mínimo constaba de seis puntos: 1 Abolición de los Consejos Superiores Universitarios, en los cuales tenían representación los gremios y el clero, y sustitución por un organismo conformado por tres estudiantes, tres profesores, el rector (sin voto) y un representante del Ministerio de Educación. Conformación de una comisión (tres estudiantes, tres profesores y un representante del Ministerio de Educación) para estudiar un proyecto de Ley Orgánica de las Universidades. Establecimiento de un sistema democrático para la elección de autoridades universitarias en los establecimientos públicos y privados; 2- Cumplimiento de la asignación del 15 por ciento como mínimo del presupuesto total de educación para la Universidad Nacional; 3. Conformación inmediata de una comisión (tres estudiantes, tres maestros y un representante del Ministerio de Educación) que debía estudiar el carácter rector de la Universidad Nacional en la educación superior, liquidación del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), financiación estatal y adecuada de la educación superior, investigación científica financiada exclusivamente por la nación y planificada por investigadores nacionales, revisión de todos los contratos celebrados con entidades extranjeras. El informe debía ser aprobado previamente por un Encuentro Nacional Universitario y puesto en marcha por el gobierno; 4. Retiro definitivo de la Universidad del Valle y ruptura con la Fundación para la Educación Superior (FES); 5. Legalización del derecho a crear organizaciones gremiales en cualquier tipo de establecimiento educativo y 6. Reapertura de la Facultad de Sociología de la Universidad Javeriana (Pardo, y Urrego, 2003, p. 3).

En la UDEA entre 1970 y 1973, se buscó mediante el co-gobierno ampliar la participación de ciertos estamentos en los órganos de decisión de la universidad y cuestionar el predominio de un enfoque anti-autoritario que proclamaba el principio de extra-territorialidad de la fuerza pública de los campus, entre otros asuntos.

Es importante recordar que el co-gobierno estudiantil había sido uno de los postulados del manifiesto de la reforma de Córdoba Argentina en 1918, se asumió en algunas universidades como un mecanismo de participación democrática de los estudiantes al interior de la universidad; sin embargo, al producirse su institucionalización asumió la lógica de representatividad con voz pero sin voto y se limitó a la participación por elección de un representante estudiantil en cada una de las diferentes instancias (comités y consejos). En Colombia, el co-gobierno obtenido en la UDEA y en la UNAL²⁴³ a nivel de universidades oficiales, tendría una corta duración y luego el decreto 1259 restituiría a los rectores autocráticos suspendiendo la participación de estudiantes.

Algunos de sus bemoles en la práctica se pueden leer en un balance de su funcionamiento realizado en la USACA²⁴⁴ hacia 1970 “el co-gobierno no ha sido bien entendido, ni por profesores, ni por estudiantes, porque para ellos solo implica hacer exigencias perentorias” (Acta Consejo División de Humanidades N° 43 Sesión 28 febrero de 1970. Problemas de co-gobierno renuncia decano facultad de educación²⁴⁵). Sin embargo, pese a las dificultades de ejecución los estudiantes consideraban que solo una consulta permanente de este tipo podría decidir realmente y eliminar el burocratismo.

Finalmente, sería el Decreto 080 de 1980 el que propondría una re-organización interna, creando el Consejo Superior Universitario²⁴⁶, como aquel que se encargaría de la dirección de las instituciones universitarias, junto al rector y al Consejo Académico; era integrado por Ministro de Educación Nacional, el Gobernador, un miembro designado por el presidente de la República, decano, profesor delegado, estudiante de la institución, egresado, rector de la institución con voz pero sin voto (p. 57). Además estableció como criterios de re-organización: los órganos de carácter decisorio se denominan Consejos, los demás se

²⁴³ Instalado, el primero, el 26 de noviembre de 1971 y, el segundo, en enero de 1972, fueron declarados ilegales y disueltos a fines de mayo 1972, mediante decretos 856 y 886. Con ellos se restauró la vigencia del decreto 1259.

²⁴⁴ Según sus estatutos con algunas variantes la figura de co-gobierno sigue existiendo actualmente.

²⁴⁵ En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

²⁴⁶ Funciones: formular y evaluar periódicamente las políticas y objetivos de la institución teniendo en cuenta planes y programas del Sistema de Educación Superior; expedir o modificar el estatuto general; expedir el reglamento académico, administrativo y estudiantil; expedir el presupuesto de rentas y gastos de la institución.

llamarán Comités; las dependencias del área académica se denominarán facultades, escuelas, institutos, departamentos o centros; las dependencias de carácter asesor se denominarán oficinas y las áreas académicas y administrativas se delimitarán debidamente en la estructura de la institución (art. 68). La Ley 30 de 1992, mantendría en su base el esquema de organización propuesto por el Decreto 080 de 1980, en cuanto a la organización y elección de directivas.

4. Ética pragmática y neoliberalización en la educación superior: labor activa y ocupación continua de la vida

Hasta el momento se ha expuesto la forma como se desarrollaron los dos proyectos de formación adaptativa y ex -aptativa en la educación superior en el país durante el periodo en análisis; de igual forma, se mostró la manera como se configuró la dimensión del *homo ludens* en este nivel formativo, señalando metodológicamente, dichos procesos de ejercitación a través de las antropotécnicas. En este capítulo de cierre se propone una mirada extensiva de dichos proyectos formativos enfatizando en las relaciones entre los procesos de modernización-dependencia y la formación adaptativa y el proyecto de constitución de sujetos que requirió el neoliberalismo con la formación ex –aptativa de la educación superior; para ello, se sitúan tres asuntos: 1) la relación entre formación ex –aptativa, labor y trabajo; 2) la asociación entre vida activa y la ocupación continua como generadoras de formas de esclavitud, obediencia y domesticación contemporáneas y 3) la naturalización de una ética pragmática que implica la hegemonía de lo activo y procesos como el de la formación continua.

Además, se desarrolla la noción de prácticas de neoliberalización²⁴⁷, con el fin de señalar las primeras “huellas” de entrada de la racionalidad neoliberal en la universidad entre las décadas de los años 70’s y 80’s; para ello, se abordan: 1) la relación entre las prácticas de neoliberalización educativa y el desarrollo capitalista periférico, como legitimadoras de dinámicas de dependencia y colonialidad en las relaciones sociales y 2) la correspondencia entre el desarrollo capitalista periférico, la tecnologización y la internacionalización de la educación superior.

²⁴⁷ Esta noción se usó en el capítulo introductorio para señalar como en las décadas de los años 70’s y 80’s comienzan a aparecer las primeras prácticas del proyecto neoliberal a nivel de la educación superior en el país, por ello se asocia con lo que esta investigación posiciona como formación ex –aptativa. Entre otros procesos, se caracteriza por: una dinámica de reorientación generada por las tendencias neoliberales en los modelos de formación, una centralidad en la responsabilidad que debe asumir el sujeto, lo que se conoce hoy como corresponsabilidad ética, una combinación sinérgica entre trabajo y labor, es decir, con la vida misma. Los sujetos ya no solo trabajarán en espacios de exterioridad de su vida sino que dependiendo del proyecto formativo, harán en unos casos de su trabajo su forma de vida, o en otros, de su vida una forma de trabajo (modelo iluminatti y masificante).

Se propone siguiendo a Dávalos (2008), una mirada no reduccionista de la racionalidad neoliberal, para ello, lo asume como la compleja búsqueda de los centros del poder, por sistematizar, legitimar socialmente y racionalizar la regulación del sistema-mundo en una fase particular, aquella de la pre-eminencia del poder financiero mundial, pero a la vez, lo percibe en su funcionamiento totalizante e histórico al interior del sistema-mundo capitalista²⁴⁸. Se entiende por regulación del sistema-mundo capitalista las formas por las cuales el capitalismo busca su propia re-producción, esto es, la forma por la cual el propio sistema crea y re-crea las condiciones históricas que le son propicias para su existencia en términos de tiempo y espacio. Esa regulación del sistema-mundo, que abarca múltiples aspectos, en lo que se refiere a lo económico se establecería en la disputa y el control sobre dos dimensiones básicas: la primera, en tanto administración de los recursos (los problemas de la asignación de recursos “escasos”); y, la segunda, como la regulación social (las decisiones sociales sobre: qué, cómo, cuánto, producir, distribuir y consumir).

El sistema-mundo luego de la última posguerra experimentó cambios importantes en el orden económico, social y político. El Estado se convirtió en el centro de gravedad político que permitió re-articular las relaciones internacionales al interior de cada país, de ahí nace el sistema de Naciones Unidas y los nuevos formatos de regulación pública que asume el Estado. Nadie pensaba en que el Estado no debía intervenir en la economía, sino que el debate estaba signado por las formas y la intensidad por las cuales debería intervenir el Estado (Dávalos, 2008).

²⁴⁸ Señala el autor que el “poder financiero mundial”, emerge desde la crisis del sistema de Bretton Woods en 1973, y que conforma un espacio propio de control y arbitraje de recursos financieros, que empieza con la creación de los euromercados de capitales (1973-1979), se continúa con el financiamiento privado al desarrollo, la crisis de la deuda externa (1982), y culmina con la creación de una finanza corporativa transnacionalizada, autónoma y autárquica, que ha creado marcos institucionales propios y con una gran capacidad de intervención mundial, como las bancas de inversión o las negociaciones sobre el mostrador (Over The Counter, OTC“s), que tienen capacidad de movilizar enormes sumas de capital en forma instantánea y hacia cualquier parte del mundo, que pueden generar decisiones de arbitraje a nivel mundial sobre las decisiones de producción, inversión, empleo y valor de los tipos de cambio, entre otros procesos y fenómenos económicos. Este “poder financiero mundial” se imbrica con la banca multilateral de desarrollo, la OMC, el G8 y el Foro de Davos, en un complejo proceso que otorga sustento institucional a nivel global a la regulación neoliberal del sistema-mundo (Dávalos, 2008).

La academia norteamericana, de acuerdo con éste autor, creó la teoría del desarrollo para generar marcos de intervención en la periferia del sistema-mundo capitalista. Es en esa coyuntura cuando se generan las nociones teleológicas del desarrollo y parte del proyecto de la modernidad se apropia como modernización²⁴⁹; es decir, como una tarea imprescindible en virtud de la cual los marcos civilizatorios de la modernidad se convierten en mecanismos específicos de direccionamiento económico bajo la tutela de los Estados que intervienen activamente utilizando las políticas de demanda (fiscal y monetaria).

Según Wallerstein²⁵⁰ luego de 1945 en un gran número de países que no habían tenido instituciones o no tenían ninguna, se impulsó la educación universitaria; la presión para expandirse vino de arriba y de abajo. Desde arriba, los gobiernos sintieron una importante necesidad de contar con graduados universitarios que garantizaran su posibilidad de competir en las tecnologías más complejas requeridas en la explosiva expansión de la economía-mundo. Y desde abajo, grandes cantidades de los estratos medios y aun de los estratos más bajos de las poblaciones del mundo insistieron en que debían tener acceso a la educación superior para mejorar considerablemente sus perspectivas económicas y sociales.

La educación superior se mundializó debido en parte a la nueva configuración geopolítica; en concepto de este sociólogo estadounidense, tres acontecimientos tuvieron lugar en esa época. En principio, Estados Unidos se convirtió en la potencia hegemónica indiscutida del sistema-mundo y, por ende, su sistema universitario pasó a ser el más influyente. En segundo lugar, los países del entonces denominado Tercer Mundo se habían convertido en escenario de conflictos políticos y auto-afirmación geopolítica. Finalmente, la

²⁴⁹ Según Parra Sandoval (1985) dos tendencias fundamentales informan la interpretación y la política educativas durante la modernización: “la teoría de los recursos humanos y la teoría de la dependencia (...) la crisis posterior tanto del modelo modernizador de desarrollo como de la universidad como arena política nacional privilegiada hace también entrar en crisis a estas dos formas de interpretación de la educación. Surge entonces una tercera vía de análisis, y comprensión que se orienta hacia el estudio de las instituciones educativas en su interior y en sus relaciones con los procesos generales de la sociedad. Esta tendencia da un puesto central a los fenómenos pedagógicos, especialmente a lo que sucede en el aula, la cultura escolar, la comunidad académica, la calidad de la educación y sus relaciones con la crisis de la modernización y la cultura escolar” (p. 81).

²⁵⁰ Cisneros Sosa, Armando. (1998). *1968: Entrevista con Immanuel Wallerstein*. En: *Revista Sociológica*, año 13, número 38. 1968. Significados y efectos sociales.

combinación de una economía-mundo en expansión con un fuerte incremento de las tendencias democratizantes que llevaron a una expansión increíble del sistema universitario mundial (en términos de profesores, alumnos y número de universidades) como una “combinación de la economía-mundo con tendencias democratizantes”. Estos tres cambios en su conjunto conllevaron también la reconfiguración de los saberes en la forma de comprensión de la realidad luego de la década de los años 70’s (Wallerstein, 1987, p. 11).

Además su sistema-mundo era el más influyente, pues contaba con recursos naturales y con un mercado comprador interno que le permitía iniciar un desarrollo más autónomo en relación con las economías periféricas, es más, en algunos casos la ubicaba en situación de competencia con respecto a los países productores de materias primas. La relación de dependencia adquiere así una connotación de control del desarrollo de otras economías, tanto de la producción de materias primas como de la posible formación de otros centros económicos (Cardoso y Faletto, 2007, p. 33).

De otra parte, es innegable como a lo largo del siglo XX el proyecto de modernidad occidental, en su configuración dominante produjo guerras, destrucción y explotación económica, social, cultural y ecológica, procesos que derivados de la inmanencia de la expansión capitalista conllevaron la naturalización de modos de vida que, según Contreras Nátera (2015), han ocasionado que ese proyecto se conciba “superior”, y genere prácticas de exclusión con tres cuartas partes de la población mundial por cuestiones de clase social, de discriminación racial, de género, sexual, social, religiosa y cultural, entre otras; el horizonte fáctico de la modernidad es el de una sucesión de fracasos y tragedias: de colonización y exclusión, de fractura y fragmentación, de desgarro y de conflicto de los pueblos y culturas a escala mundial. Sumado a lo anterior y, de manera paralela a las guerras, la modernidad permitió la constitución de una *ética pragmática sobre la vida* (p. 9, cursivas añadidas). Esta serie de procesos han sido leídos en clave de colonización cultural y espiritual que operaron como contra-cara de la modernidad y sus efectos de apropiación en América Latina.

Arendt (2014) señala también como la modernidad potenció la capacidad productiva del hombre al centrar sus capacidades, en el hacer, en la producción del conocimiento a partir éstas “se da una específica sospecha moderna hacia la capacidad receptora de la verdad que tiene el hombre, la desconfianza en lo dado, y de ahí la nueva confianza en el hacer y la introspección inspirada en la esperanza de que en la conciencia humana habría una esfera donde coincidieran el saber y el producir” (p. 317).

Existiría en lo brevemente expuesto convergencia entre el proyecto del sistema-mundo capitalista en su fase neoliberal y el proyecto de la modernidad en, por lo menos, dos tránsitos de apropiación con relación a la educación superior: 1) *la dominación de la vida a través de la labor continua*, descrita como una de las mayores formas de esclavitud humana que incluye el manejo del ocio y del tiempo libre de los individuos (Arendt, 2014); y 2) *la hegemonía de lo activo* en función de lo útil y lo práctico²⁵¹, a través de la instauración de prácticas de formación continua con las prácticas de educación y capacitación permanente y de perfeccionamiento individual.

Los dos aspectos se inscriben en la configuración de la *ética pragmática* que resultó ser además una combinación de la relación entre la herencia del hacer (*homo faber*), la labor (*animal laborans*) y “la *vita activa*”, como una naturalización de la condición humana introducida por la modernidad perfeccionada por la racionalidad neoliberal en clave de la revolución tecnológica y de la ética de mercado a partir de los 70’s. El neoliberalismo acoge y potencia esos elementos de la producción moderna de los individuos, para el desarrollo de sus capacidades hacia afuera, a través de una labor activa, pero a la vez, buscará la producción de los individuos hacia adentro; lo activo no será solo accionar hacia afuera, sino subjetivar espiritual y emocionalmente la producción del sujeto hacia adentro, lo que en últimas facilitará la naturalización de su lógica y del funcionamiento de la ética de mercado.

²⁵¹ Se considera, siguiendo a Pulido-Cortés (2015), que el siglo XX representa para la universidad colombiana el fortalecimiento de un modelo de universidad ubicada en lo práctico y en lo útil para responder a las dinámicas propias de la expansión capitalista de comienzos de siglo, pues aunque durante la regeneración la universidad muta en algunas de sus prácticas al modelo llamado tradicional (confesional, estatal), su énfasis sigue estando en los aspectos experimentales, científicos y tecnológicos, es decir, la aspiración de esta institución sigue siendo la formación de élites intelectuales y burguesas, que respondan a las nuevas demandas que el país exige en los destinos de orden laboral y económico.

Esta investigación permitió ver, entre otros asuntos, el funcionamiento de esta *ética pragmática* en la educación superior del país; la cual asumió como fines de formación, el moldeamiento de la conducta de los sujetos, la modulación de su comportamiento vía control de la protesta social, la formación de los sujetos para la adaptabilidad y flexibilidad frente al cambio social e introdujo, de la mano con la pedagogía moderna, la centralidad en el sujeto y en su libertad de aprendizaje. Sloterdijk (2012) plantea la existencia de dos niveles en la configuración de dicha *ética pragmática*, que se pueden leer en el ámbito universitario.

El primer nivel se asocia con lo corporal, que no pasa solo por un nivel de ejercitación física o de adiestramiento sino por la generación de una actitud psíquica “que proporcione el fundamento para todo el aprendizaje ulterior, una forzada tranquilidad de ánimo que promueva la transformación de costumbres” (p. 94). La configuración de este primer nivel de la *ética pragmática* a nivel universitario se mostró en el tercer capítulo con la constitución de la dimensión formativa del *homo ludens*, y los aspectos de ejercitación activa relacionados con el deporte, la educación física, el rendimiento, el disciplinamiento individual y social, que se leyeron en clave de las psico y las socio- antropotécnicas; entendidas como un tipo de ejercicios que buscaron afectar la formación de los individuos, generando moldeamiento de conductas tanto a nivel corporal (para mantenerse en forma) como psicológico (para crear la disposición psíquica para el cambio y los aprendizajes ulteriores).

El segundo nivel de configuración de la *ética pragmática*, se relaciona con lo artístico; de acuerdo con este filósofo alemán, toda actividad artística trae consigo una segunda serie de ejercicios para equiparar a un des-entrenamiento de su aptitud y capacidad, así mientras la actividad física se funda en un conjunto de ejercicios para mantenerse en forma, la actividad artística puede equipararse a un des-entrenamiento de sus aptitudes y capacidades, para ser aplicadas en otros escenarios y condiciones. Ambas se constituyen en ejercicios para ser aplicados durante su vida a partir del moldeamiento de la conducta de los individuos.

La vida activa fue una consigna de la modernidad (Sloterdijk, 2012) y de los procesos de apropiación de la misma que se dieron en nuestro país (Saldarriaga, Sáenz y Ospina, 1997). Así además de los procesos de diversificación profesionalizantes y masificantes propios de la segunda mitad de siglo, durante las primeras décadas y a lo largo del siglo, se

observó un marcado énfasis en los ejercicios de formación para la vida activa (pedagogía moderna línea socio-cultural) en combinación con prácticas de formación pasiva (pedagogía católica y pedagogía moderna línea higienicista- psicologicista).

De otra parte, esta investigación señala también que el desarrollo de esta ética pragmática sobre la vida facilitó la adaptación a las lógicas de neoliberalización económica cultural y educativa, que se dieron en los países latinoamericanos, incluido Colombia, luego de las décadas de los años 70's-80's, con un pico de entronización a partir del Consenso de Washington CW en 1989.

Martínez y Soto (2012) consideran que a partir del CW²⁵², “el futuro” de América Latina se configuró a través de la combinación de políticas de liberalización y estabilización que impulsaron el crecimiento económico. Las reformas de política económica se basaron en una lógica de mercado caracterizada por la apertura y disciplina macroeconómica y el fundamento teórico de sus propuestas se fundamentaron en la teoría económica neoclásica y el modelo ideológico-político del neoliberalismo (p. 44). Entre sus principales planteamientos se encuentran: los ejes de disciplina fiscal (en tanto re -organización de las prioridades del gasto público y la eliminación paulatina de las subvenciones que permitirían asignar esos recursos en áreas estratégicas de carácter social); de reforma fiscal (pp. 46-47); de liberalización financiera, de tipo de cambio competitivo (política orientada al exterior y a la expansión de las exportaciones era necesaria para la recuperación de América Latina); de liberalización del comercio y de la inversión extranjera directa: un complemento más de la política orientada al exterior. Se contemplaba que la inversión extranjera que “traería capital, conocimiento y experiencia, ya sea produciendo bienes necesarios para el mercado nacional

²⁵² América Latina requería (de acuerdo con los resolutivos del CW) de un modelo económico abierto y estable. De un lado, la apertura económica consistía principalmente en una serie de medidas que permitieran y facilitaran el comercio internacional entre los países en vías de desarrollo y los desarrollados, con la finalidad de impulsar el crecimiento económico de la región. Por otra parte, la disciplina macroeconómica proporcionaría la estabilidad económica a partir del control de las finanzas públicas del Estado, para lograr efectos económicos, políticos y sociales positivos (Martínez y Soto, 2012, p. 43).

o para contribuir a la expansión de exportaciones”; de las privatizaciones y al desregulación²⁵³.

Según Harvey (2007) las prácticas de neoliberalización acarrearón un acusado proceso de destrucción creativa, no solo de los marcos y de los poderes institucionales previamente existentes (desafiando incluso las formas tradicionales de soberanía estatal) sino también de las divisiones del trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción, de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón. En tanto que la racionalidad neoliberal valora el intercambio del mercado como una ética en sí misma, capaz de actuar como una guía para toda la acción humana y todas las *creencias éticas* anteriormente mantenidas (p. 7, cursivas añadidas). Además el neoliberalismo interpreta esferas que incluso no generan riqueza de manera directa -como aprendizaje, citas o ejercicio-, en términos de mercado, y las somete a indicadores de mercado gobernándolas con prácticas y técnicas de mercado (Brown, 2015).

Estas prácticas de neoliberalización a nivel universitario en el país, se relacionaron tanto con aspectos normativos institucionales como con los diagnósticos de las misiones educativas, y se vincularon de manera directa e indirecta con procesos de financiarización²⁵⁴. El primer momento se configuró, entre las décadas de los años 70's y 80's, donde emerge lo que esta investigación señaló como formación ex -aptativa (multifuncional y multidimensional). Estas décadas a nivel de modelo económico, representaron para América Latina una época caracterizada por el estancamiento a causa de los elevados precios

²⁵³ El proceso de desregulación está vinculado con la privatización, pues la venta de entidades paraestatales necesita la modificación de leyes y reglamentos que permitan la entrada de nuevos inversionistas y empresas nacionales y extranjeras, lo que a su vez beneficia a la inversión extranjera directa.

²⁵⁴ Las dinámicas de neoliberalización en la educación que se comienzan a posicionar en nuestro país, luego de la segunda guerra mundial, en el marco de la teoría de los recursos humanos y de la teoría de la dependencia, aparecen mediadas por dispositivos de financiación y endeudamiento educativo a nivel internacional (BM, FMI, BID) así como de regulación cultural como la OEA y la UNESCO, tanto en nuestro país como en la mayoría de países latinoamericanos. Estos organismos internacionales revistieron las nacionalizaciones y privatizaron los activos públicos, abrieron los recursos naturales a la explotación privada y desregulada, privatizaron la Seguridad Social y facilitaron la inversión extranjera directa y una mayor libertad de comercio. Aunque se comienzan a dar las primeras prácticas masivas de créditos universitarios para estudiantes en todas las modalidades formativas a nivel de la educación superior, luego estos procesos serían no solo de desfinanciarización estatal sino de auto-financiarización o auto-endeudamiento.

del petróleo y el aumento de los costos de la deuda externa, originados en los altos niveles de los tipos de interés. Ante esta problemática, muchos países latinoamericanos como Brasil, México y Argentina, se vieron forzados a suspender el servicio de la deuda externa, lo cual obligó a los organismos financieros internacionales a negar el refinanciamiento de ésta (Martínez y Soto, 2012, p. 41).

Con las medidas restrictivas la moneda estadounidense se aprecia y, con ello, la deuda externa latinoamericana alcanza valores récord, debido a que los préstamos adquiridos –con los organismos internacionales– habían sido en dólares. Los países más endeudados fueron Brasil, México, Argentina, Venezuela, Perú, Colombia y Chile; pues entre 1970 y 1980 su deuda aumentó en promedio siete veces (p. 42). Entre las prácticas de neoliberalización educativa asociadas a los procesos de modernización del país en la educación superior se tienen: modernización de los mercados formativos y creación de mecanismos de competencia, modernización de los modos investigación, modernización de la cultura, la ciencia y la tecnología para el desarrollo y tecnologización de las formas de aprendizaje.

A nivel de la educación superior, las prácticas de neoliberalización se nutrieron del informe para las universidades latinoamericanas realizado por Rudolph Atcon (1966) que se constituyó en un diagnóstico a nivel latinoamericano posicionando, entre otros asuntos, la necesidad de implementar la lógica de la planificación y la organización administrativa, al igual que la lógica de competencia; a nivel normativo nacional, aparece el decreto 080 de 1980 que instauró en la educación superior del país la lógica de la oferta formativa “en función del mercado”, división de las modalidades formativas, que retomó el modelo de EEUU de generación intensiva del trabajo poco calificado en servicios y de una amplia diversificación laboral (Piketty, 2015, p. 88).

El segundo momento, se configuró hacia la década de los años 90's, en el marco del consenso de Washington y posicionó, entre otros aspectos, la liberalización de las prácticas económicas, y la emergencia de la Ley de la educación superior, Ley 30 de 1992 al igual que los diagnósticos del Informe de la Misión de Sabios 1993-1994. Estas prácticas de neoliberalización económica se configuraron entre prácticas de libre competencia del

mercado y, a la vez, de planificación estatal. En efecto, para Hayek (2010), en el neoliberalismo el acertado aprovechamiento de la competencia no excluye formas de intervencionismo estatal planificador, como por ejemplo, la limitación de las horas de trabajo, la exigencia de algunas condiciones sanitarias, el establecimiento de un extenso sostenimiento de la libre competencia. Así,

aunque la competencia puede resistir alguna mezcla de reglamentación, no puede combinarse con la planificación en cualquier grado que queramos sin que deje de funcionar como guía eficaz de la producción. Tanto la libre competencia como la dirección central se convierten en herramientas pobres e insuficientes si son incompletas, y una mezcla de ambos sistemas daría por resultado que ninguno de los dos funcionase eficazmente (Hayek, 2010, p. 22).

La planificación y la libre competencia solamente pueden combinarse si se planifica en pro de la competencia y no en contra de ella. La planificación que se critica, según Hayek (2010) es únicamente la que se hace contra la competencia (p. 22). Es importante, entender la interacción de estos dos elementos del neoliberalismo, que ayudan a su vez, a comprender la necesidad de formar al mismo tiempo en lo activo (generación de conductas adaptativas para la competencia, el cambio y las crisis de modelo) y en lo pasivo (adaptación para aceptar la lógica de organización implícita en los discursos de planificación y organización).

Atcon (1966) fue uno de los primeros en señalar para la universidad, ambos tipos de prácticas: las de competencia y las de planificación. En cuanto a la competencia, señaló como era necesario, una sana emulación de ésta, a nivel económico en todos los niveles y en todos los sectores de la vida universitaria. En su concepto, la protección del individuo, de sus derechos y privilegios, se justifica sólo si la excelencia individual es el criterio de selección y la competencia individual la causa única del ascenso. En una era colectiva de producción en masa y de investigación en grupo, la importancia del individuo como tal, por más que no haya dejado de ser un factor primordial, se ha desplazado hacia una integración fructífera para el esfuerzo cooperativo de muchos dedicado al servicio de todos. Así las prerrogativas individuales deben subordinarse a la acción del grupo encaminada a un objetivo común (p. 73).

La competencia debería ser la base para la selección y el ascenso de un individuo, sin protegerlo en cuanto individuo al proporcionarle derechos sin obligaciones. El éxito o el fracaso debían medirse en términos de producción y no en función de los privilegios, “donde la producción significa servicio útil, no copiosas y eruditas trivialidades carentes de sentido y finalidad”. De acuerdo con Atcon quien fue asesor de la UNESCO entre las décadas de 1950 -1970, la excelencia individual debía estimularse por medio de la oportunidad y de la accesibilidad de una carrera. La seguridad individual, por su parte, debería estimularse por medio de la oportunidad y de la accesibilidad a una carrera. “La seguridad individual debe ser una función de la producción útil orientada al progreso, y no un derecho de nacimiento de la mediocridad privilegiada” (p. 73). Así pues se trata de una competencia que requería de una formación adaptativa individual.

Con relación al asunto de la planificación educativa, Atcon (1966) señalaba como era necesaria en la universidad una filosofía de planeamiento socio-económico y de asistencia técnica, basada en el reconocimiento de que los equilibrios sociales son indivisibles, con sólidas interconexiones entre las creencias, las instituciones y la producción; sentemos la afirmación categórica, dice: “en ninguna parte de América Latina encontramos una verdadera administración universitaria. En primer lugar no hay administradores; en segundo, la estructura actual imposibilita desarrollar una administración uniforme y coordinada para el conjunto de la universidad” (Atcon, 1966, p. 50). La verdadera planeación presupone conocimientos, don de mando, trabajo duro y un deseo genuino de resolver los problemas con lo mejor de nuestras capacidades. Pese a indolentes creencias en contrario, no requiere grandes sumas de dinero (...) pero la falta de fondos es invocada como excusa a la ausencia de una planeación de conjunto (Atcon, 1966, p. 69).

En la universidad la *formación adaptativa moralizante* y las prácticas asociadas que se mostraron en el segundo capítulo resultaron funcionales a los discursos de la planificación que para el caso de la educación superior, se expresaron en la re-organización interna de la universidad a nivel administrativo; de sus modalidades de formación con el decreto 080 de 1980 y luego con el perfeccionamiento del modelo en función de las prácticas de neoliberalización económica y educativa promovidas por la Ley 30 de 1992. El mejoramiento

cualitativo de la educación colocó en el centro las prácticas de organización y planificación educativa desde el Ministerio de Educación hasta las instituciones educativas en todos los niveles formativos, requirió prácticas propias de la formación adaptativa en la universidad a las lógicas organizacionales, regulación de los procedimientos y sometimiento al establecimiento de protocolos y aceptación de conductos regulares; como lo nota Hayek (2010) “con la planificación sólo podemos obedecer toda una serie de órdenes y prohibiciones” (p. 39). En Colombia las prácticas de planificación entrarían a través del planeamiento integral de la educación, la re-organización administrativa del Ministerio de Educación Nacional y la de las universidades en sí mismas.

Pero la formación adaptativa no sería suficiente, se requería luego de las décadas de los años 60's y 70's, el desarrollo de otro tipo de “capacidades” por parte de los individuos. Hayek uno de los principales promotores de la libertad del *laissez faire* del neoliberalismo, detractor de Keynes, en su libro *Camino de servidumbre* de 1944, hacía evidentes los riesgos de lo que se prometía como el camino a la libertad de la planificación económica que, solo sería en su concepto, el camino a la servidumbre porque no sería difícil prever cuáles serán las consecuencias cuando la democracia se embarcara en un sistema de planificación económica (2010, p. 24).

Se dice a menudo que la libertad política nada significa sin libertad económica, lo cual es muy cierto, aunque en un sentido casi completamente opuesto al que dan a la frase nuestros planificadores. Aquella libertad económica que es requisito previo de cualquiera otra, no puede ser la liberación de las preocupaciones económicas que nos prometen los socialistas y que solamente podría alcanzarse privándonos del poder de elección: tiene que ser aquella libertad de actividad económica que, junto con el derecho la elección lleva el riesgo y la responsabilidad de tal derecho (Hayek, 2010, p. 39).

De allí que se requiriera una formación activa pero multifuncional de los sujetos, donde el asunto de la competencia resultaría clave. Lo que esta investigación denomina como *formación ex -aptativa* (multifuncional- multidimensional) se asocia con el asunto de la competencia en clave del libre mercado, es un tipo de formación que adquiriría mayor auge en la década de los años 90's posterior a la declaración del Consenso de Washington y de la consolidación de la lógica de acreditación y perfeccionamiento en la educación superior en el país; mediante la creación del Consejo Nacional de Acreditación que promovería el asunto

de mediciones comparativas interuniversitarias a nivel regional, nacional e internacional, prácticas de medición comparativa de sujetos y grupos de investigación basadas en la competición de instituciones y sujetos.

En ambos tipos de formación se trata de sujetos con un uso relativo de la libertad, o mejor un uso “orientado” de su libertad, la cual queda sometida, de un lado, a la lógica de mercado (desde la libertad de elección, de preferencias y, sobre todo, con la elección de sus propias necesidades); de otro lado, al cumplimiento de las normas, leyes, protocolos y procedimientos propios de la lógica de la planificación.

4.1 Neoliberalización educativa y desarrollo capitalista periférico²⁵⁵: prácticas de dependencia y colonialidad en las relaciones sociales

Esta investigación considera que no es posible entender la dinámica del neoliberalismo, ni las prácticas de neoliberalización educativa de la educación superior en Colombia sino se analiza en clave del modo de desarrollo capitalista²⁵⁶ periférico, característico del modelo de desarrollo latinoamericano; lo anterior, a partir de dos asuntos neurales en las nuevas relaciones de dominación: la dependencia y la colonialidad. Es necesario, entonces, entender la colonialidad y la dependencia en la educación superior en el país durante el siglo XX, en clave de la apropiación de modelos europeos y norteamericanos como se mostró en la investigación, de manera particular en los procesos de formación complementaria²⁵⁷.

²⁵⁵ Cardoso y Faletto (2007) proponen hablar de economías centrales y economías periféricas en lugar de hablar de economías desarrolladas y subdesarrolladas, pues de esta manera se puede incorporar la noción de desigualdad de posiciones y de funciones dentro de una estructura de producción global (p. 24). No hay una relación biunívoca entre desarrollo y sociedad moderna, por un lado; y de otro, entre subdesarrollo y sociedad tradicional (...). Puede darse el caso de que la sociedad se modernice en sus pautas de consumo, educación, etc, sin que en forma correlativa, se logre un desarrollo efectivo, si por ello, se entiende una menor dependencia y un desplazamiento del sistema económico de la periferia al centro (p. 13).

²⁵⁶ Entre los conceptos de desarrollo y sistema capitalista se produjo tal confusión que llegó a suponer que para lograr el desarrollo en los países de la periferia era necesario repetir la fase evolutiva de los países con economías centrales (Cardoso y Faletto, 2007, p. 31).

²⁵⁷ Sería parte, de una investigación complementaria analizar estos procesos en función de las mallas curriculares y de los procesos de apropiación de las ciencias y disciplinas modernas pero, por ahora, baste con decir que se dejó en evidencia la forma como la necesidad de un tipo de formación adaptativa instaurada por los procesos de modernización permite ver de otra manera la dependencia, mostrando de otra forma el funcionamiento de la colonialidad de los procesos de modernización a nivel cultural.

Según Cardoso y Faletto, filósofos de la teoría de la dependencia latinoamericana, entre las décadas de los años 60's -70's, el Estado viabilizó el desarrollo capitalista periférico adoptando un modelo de crecimiento basado en la réplica del estilo de consumo y el patrón de industrialización de los países capitalistas centrales. En este periodo se produjo en América Latina, un proceso económico de urbanización y enriquecimiento que redefinió sin eliminar los problemas existenciales, sociales y económicos de la mayoría de la población (2007, p. 194).

Luego del auge de la perspectiva desarrollista y su potencialización desde fines de la década de 1950, esa perspectiva optimista se fue desvaneciendo y era difícil explicar por qué con tantas “condiciones aparentemente favorables”²⁵⁸ para pasar de la etapa de sustitución de importaciones a otra en que se abrieran nuevos campos de producción autónoma orientados hacia el mercado interno, no se tomaron las medidas necesarias para garantizar las condiciones del desarrollo o por qué las mismas no alcanzaron sus objetivos (p. 5). La situación de subdesarrollo se produjo históricamente con la expansión del capitalismo comercial y luego del capitalismo industrial que vinculó a un mismo mercado, economías que además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista; “entre las economías desarrolladas y las no desarrolladas existía no solo una simple diferencia de etapa o de estado del sistema productivo, sino también de función o posición dentro de una misma estructura económica internacional de producción y distribución. Ello supuso, por otro lado, una estructura definida de relaciones de dominación” (Cardoso y Faletto, 2007, p.23).

²⁵⁸ Entre otras condiciones: Un mercado interno suficiente para el consumo de los productos industriales formado desde el siglo pasado por la integración, por la economía agropecuaria, o minera al mercado mundial; una base industrial formada lentamente en los últimos 80 años, que comprendía industrias livianas de consumo (alimenticias, textiles) y en ciertos casos la producción de algunos bienes relacionados con la economía de exportación; una abundante fuente de divisas, constituida por la explotación de agropecuaria y minera; fuertes estímulos para el crecimiento económico, especialmente en países como Brasil y Colombia, gracias al fortalecimiento del sector externo a partir de la segunda mitad de la década de 1950 (Henrique Cardoso y Faletto, 2007, p. 4-5).

Las relaciones de dominación generaron al interior de los países re-ordenamientos en sus economías internas, a través de los capitales, la técnica y la organización transferidos por el sector externo, inaugurándose un nuevo eje de ordenamiento de la economía nacional (Cardoso y Faletto, 2007, p. 149). Al tratar de integrarse en la era de producción industrial relativamente moderna mediante la transferencia de capitales externos, y con ellos, de la técnica y de la organización productiva modernas, algunos países de la región han alcanzado, en grados distintos, la intensificación del proceso de industrialización, pero con consecuencias evidentemente restrictivas en cuanto a la autonomía del sistema económico nacional y de las decisiones de políticas de desarrollo.

Se mencionó antes, como la racionalidad neoliberal en tanto nueva fase del sistema-mundo capitalista para la época, asumió como prácticas centrales la planificación y el “libre mercado” también denominado “mercado abierto”; este último aspecto, en efecto, fue eje central de las relaciones de dominación y dependencia en el marco del desarrollo capitalista periférico “el tipo de competencia económica impuesta por el “mercado abierto”, las normas de calidad industrial y de productividad, la magnitud de las inversiones requeridas, las pautas de consumo creadas, obligaban a determinadas formas de organización y control de la producción, cuyas repercusiones afectan al conjunto de la economía de los países”, lo cual no significó tampoco que las formas anteriores de organización y control de la producción, incluso en lo que atañe a la dependencia, desaparecieran de la escena, sino que,

el esquema político de sostén de esta nueva forma de desarrollo –donde se articulan la economía del sector público, las empresas monopolistas internacionales y el sector capitalista moderno de la economía nacional- requirió que se lograra estructurar un adecuado *sistema de relaciones entre los grupos sociales* que controlan tales sectores económicos: este sistema necesita una expresión política que posibilite la acción económica de los distintos grupos que abarca. En efecto, para esta forma de desarrollo se supone el funcionamiento de un mercado cuyo dinamismo se basa, principalmente, en el incremento de las relaciones entre productores que se constituyen en los “consumidores” más significativos para la expansión económica (Cardoso y Faletto, 2007, p. 150-151).

Las dinámicas de dependencia económica requirieron del afianzamiento de un sistema de relaciones sociales que acentuaron el carácter de dependencia del modelo capitalista para la región, incluida Colombia. Esta implicó socialmente una forma de dominación que se manifestó por una serie de características en el modo de actuación y en el modo de

orientación de los grupos que en el sistema económico aparecen como productores (de conocimiento, de fuerza de trabajo, etc) o consumidores (de mercancías, de formación, etc), “no se puede considerar a la dependencia como una variable externa, sino que es dable analizarla a partir de la configuración del sistema de relaciones entre las distintas clases sociales en el ámbito mismo de las naciones dependientes” (p. 30).

Además, la “población”, señalan Cardoso y Faletto, se visualiza como recurso para la acumulación de capitales más que como potencial efectivo para la creación de un modelo de sociedad basada en sus intereses. En estas condiciones se dio un proceso de separación entre el Estado y la nación: todo lo que es auténticamente popular se hace sospechoso es considerado subversivo y encuentra como respuesta la represión, además “los problemas que las democracias capitalistas occidentales enfrentaban y absorbieron aparecen como un desafío para el orden vigente. Además la nación se confunde cada vez más -en la óptica a unificar sus intereses con los de ellas-, confundiendo el interés público con la defensa del sistema de empresas” (p. 194).

Lo enunciado explica, en parte, la necesidad del doble tipo de formación que esta investigación mostró a nivel universitario a lo largo del siglo XX: la adaptativa (activa-pasiva) de control y regulación moral de la conducta (capítulos 2 y 3) y la ex- aptativa (multifuncional-multidimensional) funcional al modelo formativo diversificado de la lógica de mercado (capítulo 2). En conjunto, estos procesos de formación buscaron no solo la acumulación de capital por parte de la “población” en términos de Cardoso y Faletto, sino a la vez, y con el afianzamiento del modelo neoliberal en la formación universitaria luego de los 90’s, la capitalización de la vida misma a través, entre otras prácticas de formación de la denominada educación a lo largo de toda la vida (capacitaciones, procesos de formación permanente y sus efectos de endeudamiento continuo, entre otros asuntos).

Además permite analizar como los procesos de formación y discursos de la época a nivel universitario, entre otros, el de la pedagogía moderna, la psicología en sus múltiples variantes, la antropología y sociología modernas rastreados en prácticas y ejercicios de “formación complementaria” contribuyeron y nutrieron esta dinámica economicista de la vida y de la sociedad, en especial, luego de la segunda mitad de siglo XX. Su *modus operandi*

nutrió aspectos de colonialidad y dependencia de la vida que reforzarían la dependencia tecnológica, económica y socio-cultural que ya vivía el país y la región, producto del desarrollo del capitalismo periférico como lo situaron en su momento, los teóricos de la dependencia.

Ambos tipos de formación (adaptativa y ex –aptativa) centrados en ejercicios y prácticas de modulamiento de la conducta y del cuerpo reforzarían la aceptación de dinámicas de dependencia a través del desarrollo de obediencia activa-pasiva, más aún si se considera que fue la universidad que se puede denominar “oficial” en el siglo XX, de manera particular, antes de la década de los 80’s, el mayor motor movilizador del pensamiento crítico, en clave de pensamiento latinoamericano que se oponía a las dinámicas de dependencia y de colonialismo periférico del mercado mundial; pues como bien lo señalaran en su momento Cardoso y Faletto, la dependencia y el colonialismo operan en dinámicas tanto a nivel externo como interno²⁵⁹.

Estos autores señalaban como se deberían estudiar también los factores, las formas de conducta y los procesos sociales y económicos, que a primera vista constituyen formas desviadas del patrón clásico de desarrollo (núcleos de análisis para hacer inteligible el sistema económico-social) (Cardoso y Faletto, 2007, p. 32); de manera particular, debido a que las prácticas de dependencia no son solo económicas sino también culturales. En efecto, como se señaló para el caso de la universidad colombiana durante el siglo XX, primero, el modelo europeo (francés especialmente) y, posteriormente, el modelo norteamericano tendrían una amplia influencia, no solo a nivel organizativo, con la existencia de las facultades e institutos propios del modelo francés o la emergencia de la departamentalización y de la separación de

²⁵⁹ La noción de dependencia alude directamente a las condiciones de existencia y funcionamiento del sistema económico y del sistema político mostrando las vinculaciones entre ambos, tanto en lo que se refiere al plano interno de los países como al externo. La noción de subdesarrollo caracteriza a un estado o grado de diferenciación del sistema productivo -a pesar de que implique consecuencias sociales- sin acentuar las decisiones de producción y consumo, ya sean internamente (socialismo, capitalismo) o externamente (colonialismo, periferia del mercado mundial); las nociones de centro y periferia subrayan las funciones que cumplen las economías subdesarrolladas en el mercado mundial, sin destacar los factores político-sociales implicados en la relación de dependencia, por su parte, subrayan las funciones que cumplen las economías subdesarrolladas en el mercado mundial, sin destacar los factores político-sociales implicados en la situación de dependencia (Henrique Cardoso y Faletto, 2007, p. 24).

la investigación entre pre-grado y post-grado, al igual que, la financiación por créditos (propia del modelo norteamericano). Las prácticas de colonialidad del pensamiento y de dependencia a modelos se potenciaron a través de: a) las influencias de la pedagogía moderna (vía europea y norteamericana) (capítulo dos); b) de las tres variantes de adaptación²⁶⁰ y c) de los ejercicios activos promovidos por las dimensiones psico-biológicas y socio-culturales del juego, del deporte y lo lúdico (Huizinga, 2007) en la configuración de la dimensión formativa del *homo ludens* a través de la extensión social universitaria (capítulo tres).

Se trató de una dependencia activa y obediente a la captación y aceptación de modelos y modos de ser foráneos económicos y culturales, que facilitó entre otros aspectos: 1) la apropiación de la modernidad europea como se vio y el profundo arraigo de sus modelos culturales activos, altamente elitistas y segregadores (acentuadores de la necesidad de que la cultura alta iluminara a la proletaria), que naturalizaron la existencia de una educación superior de élite para algunos de clase burguesa especialmente, durante la primera mitad de siglo XX y asimismo el acceso diferencial de la población a la misma y 2) la apropiación del modelo universitario estadounidense de tendencia masificante, introducido a través de las políticas de organismos internacionales y de la cooperación técnica internacional a través del modelo de Atcon (1966), que estableció la lógica de la planificación y de la competencia a nivel universitario, como ya se indicó. Además naturalizó la investigación en función de unos pocos en una escala ascendente (especialización²⁶¹, maestría y doctorado) y jerárquica de formación, relacionada, además, con un tipo de investigación dependiente de los procesos de tecnologización foráneos.

Estos dos modelos externos de dependencia, caracterizarían la consolidación del *animal laborans* que se mencionó en el capítulo introductorio, debido a que constituyen los proyectos illuminati o elitista y el masificante y se relacionaban con el aprender a estar ocupados por “voluntad propia”; la ocupación requiere del *homo ludens*, porque es volitiva,

²⁶⁰ A saber: 1) adaptación por evolución orgánica y moral del individuo: “la supervivencia de los más aptos”; 2) adaptación a la vida en función del interés, el estímulo y el control de los instintos y 3) adaptación por imitación-habitación a modelos y generación de hábitos activos.

²⁶¹ Para el caso centro y latinoamericano es importante notar que la mayoría de énfasis de los postgrados se dio en las especializaciones, solo como excepciones se citan a Brasil y a México.

activa y produce satisfacción, pero va más allá, dado que tanto trabajo como ocupación, precisan de lo activo, sin embargo, se podría decir que “yo me ocupo libremente” y “trabajo por necesidad”. Entender lo anterior, permite explicar prácticas contemporáneas como las de la formación continua o de educación a lo largo de toda la vida, o prácticas de la producción de la vida de los individuos a través de la relación labor-trabajo-vida, en tanto formas de una “esclavitud elegida” que requieren analizar la noción de ocupación *in extenso*. En nuestro concepto, la ocupación es una forma de colonización de la vida que implica una aparente economía del menor esfuerzo.

Así no basta con explicar que la universidad se masificó por efecto de la entrada y profundización del neoliberalismo en la educación para entender la educación del siglo XX, habría que contemplar, en nuestro concepto, otros aspectos: a) el profundo arraigo de las prácticas católicas y su importancia en la formación de obediencia moralizante y pasiva; b) las dinámicas de resistencia propias de cada país, que para el caso de la educación superior en Colombia se centraron en el fuerte movimiento estudiantil y en cierta medida, en el movimiento profesoral a nivel universitario y c) la formación de obediencia activa a través de los procesos de formación complementaria (deporte, actividad lúdica, juegos universitarios).

Para el caso de la educación superior se vio la hegemonía e influencia de los modelos europeos (primera mitad de siglo XX) y estadounidenses (segunda mitad de siglo XX); también se observó que estos tuvieron procesos de apropiación específicos, que se visibilizan en algunas prácticas y ejercicios propios de la mirada latinoamericana, tanto en la apropiación de la pedagogía moderna o activa como de las formas de la extensión social universitaria.

El asunto del colonialismo intelectual fue abordado, en su momento, por el sociólogo colombiano Fals Borda (1987), otros autores posteriormente han hablado de colonialismo espiritual para el caso del neoliberalismo, como se verá más adelante. Por ahora baste decir que la dependencia y la colonización hacen parte de la misma estrategia de regulación de las relaciones sociales, formas de colonización interior, que eran descritas por Cardoso y Faletto como una especie de necesidad bulímica del capital de encontrar nuevas esferas de valorización, es decir, actividades “sin valor” que implican una colonización interior, sin

límites para el capital, puesto que a su férula se subordina todo aquello que no era mercantil (p. 27). Al ocupar y arruinar las esferas no-mercantiles, el capital resuelve a corto plazo sus problemas de valorización en el plano económico, pero mina sus bases en el plano social, así la dependencia económica requirió generar dependencia socio-cultural.

4.2 Desarrollo capitalista periférico y tecnologización: prácticas de internacionalización de la educación superior

Además de lo expuesto, anteriormente, sobre el desarrollo capitalista periférico, las prácticas de neoliberalización que se dan a nivel de la educación superior en Colombia entre las décadas de los años 70 y 80, su consecuente dinámica de internacionalización del mercado y los procesos de tecnologización, constituirán el nuevo carácter de la dependencia. Cardoso y Faletto (2007) señalan como a comienzos de los años 70's ya se mostraba con claridad que la expansión norteamericana en el exterior había activado a las otras economías capitalistas modernas más rápidamente que a la propia economía nacional estadounidense y que la productividad y el avance tecnológico de ellas, diseminadas contradictoriamente por la penetración norteamericana han contribuido para hacerlas más competitivas; así, pensar los efectos de la tecnologización de la educación superior no puede ser ajeno a una mirada sinérgica con prácticas de productividad, la internacionalización y la competitividad.

Existe una relación entre la división social del trabajo, la ciencia y la tecnología en la educación superior. La nueva división internacional del trabajo combina elementos de una vieja división del trabajo que predominó en la época colonial y se extendió hasta finales de la Segunda Guerra Mundial, este esquema se intentó reemplazar desde mediados del siglo XX por uno diferente, en el que muchos países del mundo –incluyendo la gran mayoría de América Latina- iniciaron un proceso de sustitución de importaciones y de despegue industrial (Vega Cantor, 2015, p. 61).

En los nuevos esquemas de división internacional del trabajo, señala Vega Cantor (2015) como a partir de las ventajas comparativas queda claro que unos cuantos países producen ciencia, tecnología y conocimiento, mientras que la mayoría genera las materias primas que en los centros imperialistas se necesitan para mantener su modo de producción y de consumo, y/o le ensambla y le termina los productos que son diseñados y controlados por las empresas multinacionales. En esta perspectiva de desindustrialización, es lógico que se transforme la idea de educación que tiene el capitalismo para nuestros países y se abandone el modelo que se difundió durante casi medio siglo (1945-1985) y que pregona una educación de masas, tendiente a reforzar una formación que coadyuvara en esos procesos de industrialización (Vega Cantor, 2015, p. 70).

Los desarrollos tecnológicos sirvieron para acelerar la velocidad de circulación del capital y comprimir el espacio (...) con esto se abrió camino a la segmentación de los procesos productivos que pueden ser parcelados y divididos entre países y regiones, y a la formación de cadenas productivas de tipo mundial a la cabeza de la cual se encuentran las empresas multinacionales, que cuentan con el decisivo apoyo del Estado, tanto del lugar de origen como del territorio en donde se instalan (Vega Cantor, 2015, p. 37).

Las primeras prácticas de tecnologización que se empiezan a introducir en la década de los 80's, con el tiempo irán ampliando su rango de acción a través de los procesos de internacionalización y acreditación de la educación superior. Para el caso de América Latina será en la década de los años 90, cuando la internacionalización de la educación superior asumirá relevancia específica, como producto de las experiencias de integración económica como el MERCOSUR y el pacto Andino. Con ellas, adquiría importancia la idea de constituir un espacio regional de educación superior y, de esa forma, no sólo se volvió objeto de políticas públicas y de la acción de organismos internacionales o macro-regionales, sino que las propias universidades la asumieron como una actividad de interés. En Colombia esta lógica se entronizaría con la Ley 30 de 1992.

Los ejes de las dinámicas neoliberalizadoras de acuerdo con Harvey (2007) fueron: liberalización de los mercados formativos y creación de mecanismos de competencia entre ellos a través de la diversificación de la oferta y la venta de servicios educativos,

tecnologización y acreditación de las modalidades formativas, prácticas de neoliberalización de la cultura y de las libertades individuales -diversificación de los estilos de vida, experimentación cultural e intelectual, exploración narcisista del yo, sobredimensionamiento de las libertades individuales-.

En relación al binomio neoliberalización –internacionalización se pueden destacar dos asuntos en función de la tecnologización: la entronización de la lógica de oferta y venta de servicios educativos (Decreto 080 de 1980 Colombia) y la función de colonización de la tecnología. Nupia (2014) muestra este último asunto para el caso colombiano, al analizar de que manera se constituyó una política pública de ciencia y tecnología por transferencia, “pues el país estuvo expuesto a diferentes mecanismos de transferencia de política vía organizaciones internacionales y tenía el desafío de crear una estructura institucional para desarrollar las funciones propias de un Estado Moderno” (p. xvi). El autor señala como momentos fundacionales de la política de ciencia y tecnología en el país²⁶², dos hitos importantes la creación de Colciencias en 1968 bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo y la promulgación de la Ley 29 de 1990, suscrita en las postrimerías de su gobierno por el presidente Virgilio Barco Vargas.

Hasta el momento de la aparición de su organismo nacional de política científica y tecnológica COLCIENCIAS. Colombia fue un país que no experimentó la creación de una política centralizada de promoción de la investigación científica. La investigación científica no contaba con el desarrollo institucional que ya tenían países como Brasil, Argentina, México y Venezuela. *El tema llamaba muy poco la atención, a los sectores políticos, que siempre lo asociaron al ámbito de la educación y no al del desarrollo socioeconómico. Colombia no experimentó una relación estrecha entre científicos y militares con intereses nacionalistas, como sí ocurrió, por ejemplo, en Argentina y Brasil. De esta manera, era un país en el que las redes de expertos internacionales (Redes de transferencia de políticas, comunidades epistémicas) podían encontrar menos resistencias y tenían una buena posibilidad de desarrollarse (Nupia, 2014, p. 7. Cursivas añadidas).*

²⁶² A finales de los años sesenta, Colombia contaba con una de las tasas de científicos más baja de la región, comparada con el tamaño de su población y sus comunidades científicas no disponían de una organización y de una representatividad política con el peso suficiente para negociar con el Gobierno. Tampoco se había consolidado una posición gubernamental unificada para utilizar la ciencia y la tecnología como un medio para lograr la autonomía tecnológica del país y su consecuente desarrollo (Nupia, 2014).

En América Latina ha sido tradicional asociar los orígenes de la *science policy* a la tecnología difundidos por organizaciones como la OCDE, la UNESCO y la Organización de Estados Americanos (OEA). La *science policy* es una expresión genérica utilizada desde mediados de los años 50 para referirse al modelo de política científica y tecnológica promovido por distintas organizaciones internacionales, basado en la experiencia de los países más industrializados (Nupia, 2014, p. xvii) y por ello, se puede considerar su recepción como expresión de dependencia y falta de autonomía tecnológica.

Existe una similitud de políticas en América Latina y el modelo de la *science policy*. Los Consejos Nacionales de Ciencia y Tecnología (CNCYT) nombre genérico con el que fueron conocidos estas innovaciones gubernamentales, fueron constituidos con la responsabilidad de diseñar una política de gestión de los recursos científicos y tecnológicos, y aprovecharlos en beneficio del desarrollo socioeconómico de cada país. Entre 1965 y 1975 se crearon 16 organismos de este tipo en la región. (Siendo Brasil en 1951 el primero, luego Uruguay (1961), Chile (1967), Argentina y Colombia (1968) y el último fue Nicaragua (1978), fuente OEA (1980) (Nupia, 2014, p. 1).

La creación de estos organismos de gobierno para coordinar la política en este ámbito estuvo influida por la asesoría técnica de la cooperación bilateral con Estados Unidos, y, posteriormente, por una mezcla de mecanismos de transferencia mediante los cuales los *policy - makers* locales informaron sobre experiencias llevadas a cabo en otros países. Éstas dinámicas se refuerzan internacionalmente en 1967 con la cumbre de jefes de Estado celebrada en Punta del Este, Uruguay, donde la OEA que se había convertido en la organización de base para proponer los lineamientos de la Alianza para el progreso en materia de ciencia, tecnología y educación y sus actividades, facilitó un escenario de encuentro de los expertos latinoamericanos que habían venido reflexionando sobre el tema de la política científica y tecnológica.

La incidencia norteamericana en el área de investigación y la educación fue evidente antes de la creación de 1968, mediante programas internacionales de cooperación para el desarrollo como la Alianza para el Progreso o de programas científicos específicos de fundaciones como Rockefeller y Ford. Entre 1962 y 1969, Colombia fue el segundo país que más recursos recibió en el marco de la Alianza para el Progreso. En 1969 el país fue evaluado por el Comité de Relaciones Exteriores del Senado de Estados Unidos, que lo consideró un 'caso representativo', debido a la cantidad de recursos que había recibido y a la diversidad de problemas afrontados

en su gestión de la ayuda internacional. Por su parte, la Fundación Rockefeller apoyaba desde 1950 un programa de investigaciones en las áreas de salud y agricultura dentro del cual Colombia se constituía en uno de los mayores receptores de subvenciones para investigación y becas para estudios de posgrado en los Estados Unidos (Rockefeller, Foundation 1963). (Nupia, 2014, p. 6).

A inicios de la década de los 70's, la investigación en Colombia se realizaba principalmente en institutos públicos y universidades, pero no era una actividad muy reconocida desde el punto de vista institucional, "el trabajo de la investigación estaba poco institucionalizado y dependía de la iniciativa individual de algunos docentes universitarios. Con el advenimiento de la moda de la planificación de las políticas públicas y de algunos antecedentes de modernización universitaria iniciados en 1963, la universidad colombiana prestó mucha atención a la administración académica y la planeación de su crecimiento" (Nupia, 2014, p. 51). El diagnóstico de Atcon con relación a la investigación mostró las deficiencias del estímulo de la investigación y la orientación a la racionalización de los recursos, ya que "pese" a los esfuerzos modernizadores en las universidades, especialmente en las públicas, la institucionalización de la investigación colombiana seguía en ciernes a finales de ésta década.

En Colombia, se rastrean dos políticas principales en relación con la universidad, la Misión y la Política Nacional de Ciencia y Tecnología, que coincidían en la necesidad de que el Estado asumiera un papel más decisivo en la promoción de la ciencia y la tecnología: la Misión de Ciencia y tecnología (1988-1990)²⁶³ y la Política Nacional de Ciencia y Tecnología (1988-1992).

La política para la ciencia se basó en la formación de una cultura científica, formación de calidad, formación de investigadores, profesionalización de la investigación educativa, capacidad crítica de la actividad académica e investigativa, formación avanzada permanente, administración de la investigación en la universidad, nueva relación con el conocimiento tecnológico, comunicación e información científica, fortalecimiento de grupos de investigación en ciencias sociales (p. 138).

Para el caso de la educación colombiana y, en especial, de la educación superior, sería el Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa PMTE, entre las décadas de los años 70's

²⁶³ Financiada por el DNP con un grupo de expertos colombianos, coordinados por Gabriel Misas un ex decano de la Facultad de Economía de la UNAL, que entregó sus conclusiones en julio de 1990.

y 80's, el que expandiría las prácticas de tecnologización de la enseñanza y el aprendizaje estadounidense en Latinoamérica, fenómeno que ha sido ampliamente estudiado por Martínez Boom (2004; 1993), entre otros autores. En 1981 se crea la UNAD a distancia y con la educación permanente en la universidad se dieron las primeras prácticas de interacción tecnológica caracterizadas en modalidades presenciales, semi-presenciales, etc. Se produjo además, un desplazamiento en la centralidad de la enseñanza y un viraje hacia los procesos de facilitación del aprendizaje con la introducción de la enseñanza mediada por la tecnología.

Estas prácticas de internacionalización y tecnologización de la educación superior, requirieron del énfasis en la formación ex –aptativa, pues se centró en los aspectos multidimensionales y multifuncionales del desarrollo de capacidades y habilidades de adaptación de los sujetos, entre otros aspectos, a los profundos cambios que implicaría la tecnología en las relaciones sujeto-trabajo y sujeto-labor (vida) en sus procesos de formación inter-universitarios, los cuales deberían ser usados en sus procesos de ejercicio profesional laboral y de lo ahora se caracteriza como educación a lo largo de toda la vida.

Las prácticas de educación a lo largo de toda la vida, como un tipo de formación ex – aptativa continua, requirieron patrones de endeudamiento constante por parte de los sujetos, que se podrían describir como “formas de consumo” de formación continua. Los créditos funcionan así, como prácticas propias del modelo capitalista y de la concentración del poder, la acumulación activa y lucrativa del capital. El endeudamiento creciente según Harvey (2007) era y sigue siendo una de las formas más insidiosas de apropiación del trabajo o del producto del trabajo de otros por quienes disponen de poder social, político o dinerario (p. 73). En efecto, a partir de los 70's y 80's para nuestro país, se viró hacia una actitud de promoción de la oferta más coherente, amparando las condiciones para la producción de plusvalor, mediante la reducción del salario real y el aplastamiento de las organizaciones

obreras, procesos que enmascararon los problemas de la demanda efectiva agregada mediante la expansión del crédito²⁶⁴.

Las prácticas de financiarización del capitalismo en su fase neoliberal, también afectaron a la universidad, luego de que se enfatizara en las prácticas de neoliberalización educativa, que “generarían la posibilidad” de que los bancos, además de la lógica estatal mediada por el ICETEX ofreciesen créditos para fortalecer las *dinámicas vitales* que dicho endeudamiento provoca generado lo que algunos autores denominan: la pedagogía de la deuda (Vega Cantor, 2007, p. 55). Es decir nos “enseñaron a aprender y desear” estar endeudados de manera sistemática y continua, tanto en el caso de la formación continua de la educación superior como de la formación in situ a nivel laboral; asumiendo la lógica como valor social agregado, naturalizándola como “inversión de tiempo de vida” para sí mismos y no en la lógica del mercado. Ahora bien, tanto el endeudamiento en sí mismo como la naturalización de las prácticas de auto-financiación, operarían en el marco de los procesos de privatización y desestatalización de la educación superior, que se vienen produciendo paulatinamente luego de la década de los años 90’s.

4.3 La formación ex –aptativa: entre la labor y el trabajo

La labor se relaciona con mantenerse ocupado en la vida y según Arendt (2014) es una herencia de la modernidad, por su parte, el trabajo se relaciona con la fuerza laboral del cuerpo. El neoliberalismo requiere de los dos, del *trabajo* porque afecta los modos de producción (trabajo material e inmaterial o post-fordista) expropia de manera distinta la fuerza laboral, pero a la vez, precisa de la *labor* porque afecta la vida y la forma de constitución (formación) de los sujetos, adaptabilidad social, generación de subjetividad,

²⁶⁴ Existe una manera de atenuar la contradicción entre producción y realización o incluso de gestionarla eficazmente y es recurriendo al crédito y esto es así porque no hay nada que impida en principio conceder créditos Para mantener en igual medida para mantener en igual medida la producción y la realización de valores y plusvalores (Piketty, 2015, p. 10). Las intervenciones del sistema crediticio han desempeñado también cierto papel positivo en el mantenimiento de la acumulación del capital en tiempos difíciles, el sistema crediticio es por tanto vital para liberar todo ese capital-dinero atesorado e inactivo. Ayuda a reintegrarlo a un uso activo.

disciplinamiento social, sujetos activos y proactivos frente a las crisis sociales y las transformaciones continuas del modelo económico.

La formación ex –aptativa es funcional tanto para los procesos de formación en la labor constante como en los de la formación para el trabajo. Según Arendt (2014) Marx siempre acentuó, y especialmente en su juventud, que la principal función de la labor era la producción de la vida y, por tanto, veía la labor junto a la procreación; la función de la labor es la de la producción de la vida. En la educación superior, se señalaron en el capítulo introductorio dos modelos de formación propios de la formación del neoliberalismo: el proyecto de formación illuminati y el masificante; el primero acoge en su totalidad la lógica de la formación continua como educación para toda la vida, su forma de trabajo se convierte y adquiere un valor de cambio potencial; en el modelo masificante, existe una relación entre vida y trabajo, pero se mantiene una separación más evidente de las dos; así mientras la labor para el illuminati funde tanto la labor como el trabajo con la vida, asumiendo no solo laborar para su trabajo sino para sí mismo (dinámica que ahora se conoce como empresario de sí mismo) el modelo masificante aún logra establecer distancias entre los dos procesos.

La mayor parte del trabajo realizado en el mundo moderno se hace a modo de labor, de manera que el trabajador, aunque lo quisiera no podría “laborar para su trabajo en vez de para sí mismo” y a menudo, no podría “laborar para su trabajo en vez de para sí mismo” (Arendt, 2014, p. 169). El modelo illuminati vuelve la vida misma trabajo a través del manejo de la emocionalidad y de asumir que “trabaja para sí mismo”, el masificante el trabajo es parte de la vida.

Las prácticas de formación durante la primera mitad de siglo XX que propendían por una educación activa y pasiva de los sujetos oscilaron entre una *formación para el trabajo* y una *formación para la labor*. El aprender a estar ocupados fue uno de los hábitos primordiales que nos heredó el siglo XX desde los procesos de formación que encontramos en la educación superior²⁶⁵. Esta diferenciación no se encuentra en las políticas educativas de la época donde

²⁶⁵ La búsqueda de archivo de la presente investigación, evidencia que una de las estrategias de formación estatal fue a través de la formación universitaria (integral), aunque de manera simultánea otros ejercicios antropotécnicos operaron por fuera de la educación formal, y se enmarcaban en técnicas de formación del

se homologa la formación para la labor con la formación para el trabajo y donde además las ocupaciones se distinguen de las profesiones, como se señala con claridad en el artículo 26 de la Constitución de 1991, sobre la libertad para profesión u oficio; donde se diferencian los modos de inspección y vigilancia de las profesiones, de aquello que en la norma se señala como “ocupaciones, artes y oficios” que son aquellas que no exigen formación académica y son de libre ejercicio, salvo aquellas que impliquen un riesgo social.

El argumento de la no diferenciación entre labor y trabajo, el menos en la norma es una constante a lo largo del siglo. Vemos como la Reforma Constitucional de 1936²⁶⁶, en su artículo 17 posiciona el trabajo como una obligación social que gozará de la especial protección del Estado. De acuerdo con Mozo Gnecco (1938) “ésta que a primera vista parece una declaración platónica, en el fondo sienta un principio de enorme *trascendencia democrática*: es obligatorio trabajar, vale decir, nadie puede vivir sin trabajar (...) al garantizar simultáneamente la propiedad (artículo X) y el trabajo (artículo XVII) conserva la Constitución su carácter democrático-burgués perfectamente incólume” (p. 207). Mozo Gnecco muestra como en el orden del trabajo material “es muy fácil determinar que es verdadero y sus efectos notorios. Pero en los trabajos intelectuales, especialmente los de dirección, ahí sí que sería difícil y peligroso entrar a saber qué cosa constituye trabajo (...) dado que toda labor intelectual o artística es trabajo” (p. 207).

Además indica como el artículo 44 de la Constitución de 1886 que previamente establecía que “toda persona podrá abrazar cualquier *oficio u ocupación* honesta sin

pueblo y de las comunidades, en lo que ahora denominaríamos educación informal y no formal. Alrededor de este tema, entre otras cuestiones, se pueden mencionar ejercicios y técnicas de formación en la cultura y el cuidado del cuerpo, a través de la campaña de cultura aldeana de 1934, los torneos populares y comunitarios deportivos que emergen entre las dos mitades de siglo y asimismo la aparición y naturalización del asunto de la recreación y la importancia del juego familiar y social, al igual que el enraizamiento del cine y del funcionamiento de los teatros, que en la vía que venimos proponiendo buscaban la generación de hábitos de formación que buscaran el que la mente y el cuerpo estuviesen ocupados en el marco de lo cotidiano, es decir, de la vida individual y social en sí mismas.

²⁶⁶ La reforma constitucional de 1936, la más importante desde el punto de vista ideológico, institucionalizó el sufragio universal para los varones, sin restricciones de orden económico, y las mujeres adquirieron el derecho a ser nombradas, no elegidas, para desempeñar empleos públicos, aunque llevaran anexa autoridad o jurisdicción. <http://www.eluniversal.com.co/consultorio/civil-y-comercial/los-derechos-pol%C3%ADticos-de-las-mujeres-en-colombia> 14 enero 2016.

necesidad de pertenecer a gremio de maestros o doctores” (Mozo Gneco, 1938, p. 197)²⁶⁷ sería modificado por el artículo 15 de la reforma constitucional de 1936 donde se señala que toda persona es libre de escoger profesión u oficio y que la ley puede exigir títulos de idoneidad y reglamentar el ejercicio de las profesiones.

Lo que interesa hacer notar, es que en la Constitución de 1886 se hablaba de *ocupación u oficio* para hacer referencia a la profesión y en cambio la noción de *trabajo* se ubicaba conexas al hacer: “desempeño de sus trabajos, (art. 103)” luego en la reforma constitucional de 1936 se posiciona el asunto del trabajo como un derecho con referencia a las profesiones. Si seguimos esta vía de análisis desde una mirada constitucional macro, se observa como en la Constitución de 1991, tres artículos permitirían seguir el análisis: el art. 25 que mantiene el trabajo como un derecho y una obligación social que goza de la protección del Estado; el art. 26 que da la libertad para la elección de profesión u oficio e introduce como ya se mencionó la diferencia entre profesión y ocupación y, finalmente, el art. 54 que posiciona el argumento del derecho a la formación laboral: es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud.

Más allá de la discusión en el plano jurídico, que nos permite evidenciar el uso indistinto de los términos, interesa ahondar en la diferencia entre labor, trabajo y acción; para ello analizaremos la comprensión de la *vida activa* de Hannah Arendt; ya que se considera la vida activa o para la actividad una de las categorías centrales del proyecto ético-formativo del neoliberalismo contemporáneo que es preciso problematizar. Labor es para Arendt (2014) la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la

²⁶⁷ El artículo 44 de la Constitución de 1886 sufrió según este autor ‘diversas modificaciones en el año 18, el 21 y el 32, primero para autorizar al legislador la revisión y fiscalización de los transportes; después para agregar la facultad de exigir títulos idoneidad, además de a los médicos, a los abogados’. Mozo Gneco, J. (1938). *La reforma constitucional de 1936. Comentario jurídico al acto reformativo de la constitución*. Bogotá. Prólogo de Carlos Lozano y Lozano, p. 197.

labor es la misma vida. El trabajo, por su parte, es la actividad que corresponde a lo no natural de la exigencia del hombre “la condición humana del trabajo es la mundanidad y finalmente, la acción es aquella que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, y corresponde a la condición humana de la pluralidad y es, específicamente, la condición de toda la vida política” (p. 35).

Aunque para Arendt (2014), estas tres actividades y sus correspondientes condiciones están íntimamente relacionadas con la condición más general de la existencia humana: nacimiento-muerte, natalidad-mortalidad, en el desarrollo del argumento de la relación entre vida activa y neoliberalismo que intentamos posicionar nos interesa precisar la diferencia entre trabajo-labor, por lo cual dejaremos de lado, la noción de acción que implicaría una mirada más profunda a la relación entre política-vida activa²⁶⁸.

La labor para Arendt no solo asegura la supervivencia individual, sino también la vida de la especie, en últimas asegura el equilibrio homeostático y a la vez productivo de la relación individuo-sociedad. Es decir, garantiza los procesos de adaptación social; por ello, una de las tesis de la presente investigación es que los modelos de formación de la educación superior, iban orientados tanto a la formación para el trabajo como a la formación para aprender a laborar, aprender a mantenerse ocupados. Las dos, son formas de una vida activa, pero de modos distintos, porque será la labor la que garantice los procesos de adaptabilidad social, que permiten la regulación equilibrada y productiva de la relación individuo-sociedad. Los dos procesos se re-orientan con las prácticas de neoliberalización de la educación, pues la racionalidad neoliberal para su existencia requiere de la afectación total de la vida (trabajo, cotidianidad, lo político, relaciones y vínculos entre las personas).

El laborar implica la ejercitación, con actividades repetitivas que generan hábitos y capacidades, en eso se relaciona con la formación para el trabajo pero, va más allá, se trata de aprender a vivir laborando, a estar siempre ocupados. De esta forma, el carácter repetitivo

²⁶⁸ Esta última afirmación es problematizada por Sloterdijk (2012), para quien la actividad no se puede limitar solo al accionar político, pues en su concepto, lo que se ha dado en llamar la *vita contemplativa*, para contraponerla a la *vita activa*, “sería en realidad una *vita performativa*, siendo a su manera tan activa como la *vita activa*” (p. 272).

de todo laborar, la repetición²⁶⁹ y la interminabilidad del proceso ponen una inconfundible marca de labor. Esto es incluso más evidente en los objetos de uso producidos por estas técnicas de labor (Arendt, 2014).

La formación se relaciona con la labor en tanto proceso y el trabajo con el producto en sí mismo, pero sería solo a partir de finales del siglo V, según Arendt cuando se comenzó en la polis a clasificar las ocupaciones según el esfuerzo requerido; así Aristóteles calificaba esas ocupaciones “en las que el cuerpo más se deteriora” como las más bajas. Los griegos en cambio según Arendt (2014) rechazaban la labor, por su desconfianza alrededor del artesano. La opinión de que labor y trabajo eran despreciados en la antigüedad debido a que solo incumbían a los esclavos, sería además un principio de los historiadores modernos. Los antiguos razonaban de manera distinta, creían que era necesario poseer esclavos debido a la servil naturaleza de todas las ocupaciones útiles para el mantenimiento de la vida.

Según Sloterdijk (2012) si se debiera resumir en una única frase la diferencia esencial entre el mundo moderno y el antiguo y determinar con la misma esas dos situaciones del mundo, habría que decir: “moderna es la época que ha llevado la más alta movilización de las fuerzas humanas bajo el signo del trabajo y la producción, mientras se llama antiguas a todas las formas de vida donde la suprema movilización se hacía en nombre del ejercicio y la perfección” (p. 271). La tesis de que la Antigüedad se desarrolla prácticamente bajo el signo del ejercicio, y la modernidad, en cambio, bajo el del trabajo implica la existencia tanto de un antagonismo como de una conexión interna entre el mundo de los ejercicios y el mundo del trabajo, el mundo de la perfección y el mundo de la producción.

En la edad moderna se da entonces la inversión de todas las tradiciones y del habitual rango de la acción y contemplación, no menos que el de la tradicional jerarquía de la propia vida activa, con su glorificación del trabajo, como fuente de todos los valores y su elevación desde animal laborans hasta la posición tradicionalmente mantenida por el animal rationale.

²⁶⁹ La repetición es aquí entendida en su sentido clásico como el acto de realizar una actividad de manera constante y continua llegando a constituir en un hábito; esta comprensión opera de manera distinta a lo propuesto por el filósofo francés Gilles Deleuze quien posicionaba el asunto de la repetición como una forma de llegar a la diferencia más allá del marco de la representación. Al respecto, ver su obra: *Diferencia y Repetición* cuyo prólogo realiza Michel Foucault en *Teatrum Philosophicum*.

En vez de eso, de acuerdo con Arendt, primero encontramos la distinción entre labor productiva e improductiva, algo después, la diferenciación entre trabajo experto e inexperto, y, finalmente, superando a las dos debido a que aparentemente es de significación más elemental, la división de todas las actividades en trabajo manual e intelectual.

De las tres, la distinción entre labor productiva e improductiva llega al núcleo del asunto, y no es casualidad que los dos teóricos más importantes de este campo, Adam Smith y Karl Marx²⁷⁰, basarán en ella toda la estructura de su argumentación. El motivo de la elevación de la labor en la época moderna fue según ésta filósofa su productividad “más aún ambos estaban de acuerdo con la opinión pública moderna al despreciar la labor improductiva como parásita, en realidad una especie de perversión de la labor (...) dicho con otras palabras, la distinción entre labor productiva e improductiva²⁷¹ contiene, aunque con prejuicio, la distinción más fundamental entre trabajo y labor” (Arendt, 2014, p. 111).

El punto de vista social es idéntico a la interpretación que sólo tiene en cuenta el proceso de vida de la humanidad, y dentro de su marco de referencia todas las cosas se convierten en objetos de consumo. En una humanidad socializada, por completo, según Arendt (2014)

cuyo único propósito fuera mantener el proceso de la vida, la distinción entre labor y trabajo desaparecería por entero; todo trabajo se convertiría en labor debido a que las cosas se entenderían no es su mundana y objetiva cualidad, sino como resultado del poder de la labor y de las funciones del proceso de la vida. En este sentido, podría adquirir cierta importancia la

²⁷⁰ Según Arendt, “La época moderna en general y Karl Marx en particular, anonadados por decirlo así, por la productividad sin precedente de la humanidad occidental tuvieron la casi irresistible tendencia a considerar toda labor como trabajo y a referirse al animal laborans en términos mucho más adecuados al homo faber, confiando en que sólo era necesario un poco más para eliminar por completo la labor y la necesidad” (p. 112). Los ideales del homo faber, el fabricante del mundo, que son la permanencia, estabilidad y carácter durable, se han sacrificado a la abundancia, ideal del animal laborans. Vivimos en una sociedad de laborantes, debido a que solo el laborar, con su inherente fertilidad, es posible que origine abundancia; y hemos cambiado el trabajo por el laborar, troceándolo en minúsculas partículas hasta que se ha prestado a la división, donde el común denominador de la más sencilla realización se alcanza con el fin de eliminar la senda de la fuerza laboral humana – que es parte de la naturaleza e incluso quizá la más poderosa de todas las fuerzas naturales- el obstáculo de la no natural y puramente mundana estabilidad del artificio humano (p. 141).

²⁷¹ De acuerdo con Hannah Arendt, la distinción entre labor productiva e improductiva se debe a los fisiócratas, quienes distinguen entre clases productoras, poseedoras de propiedad y estériles.

moderna división del trabajo²⁷², donde las tareas asignadas a jóvenes e inexpertos quedaron congeladas en ocupaciones para toda la vida (p. 113).

La dinámica de reorientación generada por las dinámicas neoliberales en los modelos de formación, centran la responsabilidad en el sujeto, combinando sinérgicamente el trabajo con la labor, es decir, con la vida misma. Los sujetos ya no solo trabajarán en espacios de exterioridad de su vida sino que dependiendo del proyecto formativo, harán en unos casos de su trabajo su forma de vida, o en otros, de su vida una forma de trabajo.

Este proyecto masificante se asocia con la llegada de la educación permanente o continua en adultos a la universidad a través de la extensión social, aspecto señalado por Borrero (1982) que se constituye, en otra de las vías de entrada de la formación para el trabajo, además de la diversificación de la oferta universitaria (por la división del trabajo y la división del conocimiento, entre otros aspectos). Se relaciona asimismo con las nuevas modalidades de formación del decreto 080 de 1980 y su creación con la Ley 30 de 1992 del Sistema de Educación Superior, dentro de las cuales la universidad pasa a ser un sub-tipo, adquiriendo una nueva forma para entrar dentro del engranaje de este modelo masificante. Este proyecto ubica la vida como forma de trabajo. La vida para trabajar. Invierte la lógica del proyecto iluminati, es decir, existe pre-eminencia del trabajo sobre la labor, pero aún permite un mayor grado de diferenciación entre el ámbito público y privado de los sujetos.

4.4 Vida activa y prácticas de ocupación continua: esclavitud, obediencia y domesticación contemporáneas

Arendt (2014) establece una relación estrecha entre vida-esclavitud y labor. La labor es procesual por eso afecta tanto la vida misma como el trabajo, la labor carece de principio y de fin, es dada por el movimiento del cuerpo mientras que el trabajo tiene comienzo y fin

²⁷²Sloterdijk (2012) por su parte, señala que lo que se llama una sociedad con división del trabajo sería de facto un campo de competencias con división de ejercicios de un colectivo de rendimientos moderno que se encamina hacia el stress field de la historia 'sin embargo nunca se debe olvidar que los formatos nacionales de la cultura del rendimiento neuropea se vieron destruidos por el internacionalismo, al principio todavía obvio, de las artes, de las literaturas, de las ciencias, de los procedimientos, de adiestramiento militar y, en tiempos recientes, también del atletismo deportivo' (p. 429).

predecibles ¿En qué sentido la ocupación se torna una forma de economización de la vida, una economía del esfuerzo? ¿Cómo aprendimos a asumir el “esfuerzo gozoso” en la labor a diferencia del trabajo donde el “esfuerzo cuesta”?

En primer lugar, la formación ex –aptativa se relaciona con el **“laborar y aprender continuamente” que esclaviza mediante la creación de necesidad** y esta servidumbre es inherente a las condiciones de la vida humana (Arendt, 2014). De allí que siguiendo a esta filósofa alemana, la relación labor-ocupación-libertad se constituiría en un argumento de la modernidad, pues sería “la revolución industrial la que habría reemplazado la artesanía por la labor, con el resultado de que las cosas del mundo moderno se han convertido en productos de la labor cuyo destino natural consiste en ser consumidos, en vez de productos del trabajo destinados a ser usados” (p. 140).

El peligro de que la emancipación de la labor en la época moderna no sólo fracase en asentar un periodo de libertad para todos, sino que, por el contrario, lleve por primera vez a la humanidad bajo el *yugo de la necesidad*, lo vio claramente Marx²⁷³ cuando insistió en que el objetivo de una revolución no podía ser la emancipación ya lograda de las clases laborantes, sino que el hombre se emancipara de la labor. A primera vista este objetivo parece utópico, el único elemento estrictamente utópico de las enseñanzas de Marx. La emancipación de la labor, según el propio Marx, es la emancipación de la necesidad, y esto significaría en último término la emancipación también del consumo, es decir, del metabolismo con la naturaleza que es la condición misma de la vida humana (p. 144, cursivas añadidas).

De esta forma, las dos etapas por las que ha de pasar siempre repetido el ciclo de la vida biológica, las etapas de labor y consumo, pueden modificar su proporción hasta el punto de que casi toda la “fuerza de labor” humana se gasta en consumo, con el problema social del ocio, es decir, el problema de cómo proporcionar la suficiente oportunidad al agotamiento diario para que conserve intacta su capacidad de consumo (Arendt, 2014, p. 144). Para el caso de la formación ex –aptativa, que es multidimensional e involucra el gobierno de las pasiones y aptitudes, el aprender a estar ocupados, implicó necesariamente formas de control

²⁷³ Al investigar las relaciones psicológicas con las necesidades (es decir, su aspecto psicológico) Marx muestra esencialmente ilustrado y su pensamiento es afín de Fourier. En la ideología alemana, en polémica con Stirner, escribe el que un apetito llegue a ser imperativo o no (...) depende de que las circunstancias materiales (...) permitan satisfacer esos apetitos normalmente y, de otra parte, desarrollar un conjunto de apetitos. Y esto último depende, a su vez de que vivamos en circunstancias que nos consientan una actividad multilateral y, con ello, un desarrollo de todas nuestras capacidades” (La ideología alemana, p. 681, citado por Arendt, 2014).

del ocio. El asunto del rendimiento implica la administración y dosificación del ocio y del tiempo de agotamiento, se trata de una administración del esfuerzo invertido por el sujeto.

Para Heller (1998) Marx no define propiamente el concepto de necesidad aunque si lo usa para definir entre otros asuntos desde su historicidad: 1). El trabajador no vende al capitalista su trabajo, sino su fuerza de trabajo; 2). Elaboración de la categoría general de plusvalía y su demostración (beneficio, salario y renta del suelo son solo formas fenoménicas de la plusvalía); 3). Descubrimiento del significado del valor de uso (Marx escribe que las categorías de valor y valor de cambio no son nuevas, sino que proceden de la economía política clásica).

La clasificación histórico-filosófico-antropológica se basa en las siguientes categorías: necesidades naturales²⁷⁴ y necesidades socialmente determinadas (sinónimo de las primeras son a menudo las necesidades físicas, las necesidades necesarias; a las segundas corresponden las necesidades sociales, al menos en el sentido amplio de la palabra (p. 28). Esta filósofa húngara, entiende siguiendo a Marx, que una necesidad producida históricamente ha sustituido a la natural: la producción de las necesidades, es decir, la producción de necesidades sociales alienadas.

En sus obras, según Arednt (2014) la tendencia principal estriba en considerar los conceptos de necesidad como categorías extra-económicas e histórico-filosóficas, es decir, como categorías antropológicas de valor, y por consiguiente, no susceptibles de definición dentro del sistema económico. Para poder analizar las categorías económicas del capitalismo como categorías de necesidades alienadas (¿no son acaso fenómenos de alienación la necesidad, de valoración del capital, el sistema de necesidades impuesto por la división del trabajo, la sucesiva aparición de las necesidades del mercado, la limitación de las necesidades del trabajador a los medios necesarios para la vida o la manipulación de las necesidades?). Las prácticas de formación continua y la necesidad de educación permanente, se constituyen

²⁷⁴ En El Capital la categoría de necesidades naturales o de auto- conservación, aparece a través de la determinación del valor de la fuerza de trabajo: Las necesidades naturales, el alimento, el vestido, la calefacción, la vivienda, etc, varían con arreglo a las condiciones del clima y a las demás condiciones naturales de cada país (...) a diferencia de las otras mercancías, la valoración de la fuerza de trabajo encierra, pues, un elemento histórico moral (El capital vol I, p. 124 citado en Heller, p. 30).

en necesidades del mercado, producto de la división del trabajo y la diversificación de las profesiones, en ese sentido son necesidades alienadas, que elevan el trabajo y la labor, por ende a una necesidad vital. Las necesidades vitales se relacionan con la productividad y exceden solo la mirada economicista, de allí que se pueda entender la formación ex –aptativa, como generadora y potenciadora de necesidades vitales e inversiones de la misma con el fin de aumentar la productividad del trabajo a través de los procesos de formación.

Las necesidades del mercado y la división del trabajo generan entonces siguiendo a Marx el sistema de necesidades. La necesidad²⁷⁵ se realiza en el proceso de objetualización, los objetos dirigen y regulan al hombre en el desarrollo de las necesidades respectivas. Las necesidades son explicitadas sobre todo en las objetivaciones y en el mundo objetualizado, y las actividades que se objetualizan crean nuevas necesidades. La tendencia objetual de las necesidades indica también al mismo su carácter activo; las necesidades comportan pasiones y aptitudes (pasiones y capacidad para apoderarse del objeto) y así también las aptitudes implican necesidades. La capacidad para la actividad concreta es por consiguiente una de las mayores necesidades del hombre; “éste es el fundamento filosófico, luego tan determinante, de la concepción marxiana de la elevación del trabajo a necesidad vital” (Heller, 1998, p. 44).

En segundo lugar, **la formación ex –aptativa se “vende” bajo el slogan de disminuir el esfuerzo y aumentar la productividad a través de la labor.** Arendt (2014) ya había expresado la relación entre la productividad del poder y el esfuerzo, que involucra dicha ejercitación (repetición de hábitos y capacidades) que se encuentran entre las dos esferas: la pública y la privada. No es la formación que enseña solo cómo hacer los productos sino aquella que da potencia a las formas de productividad asociadas al poder humano, desde el aprender a adaptarse en su ámbito social. Por ello, el asunto de la labor se relaciona con el estar ocupado y actúa además sobre la libertad del hombre, es él quien aprende y subjetiva el

²⁷⁵ En general señala la filósofa húngara Agnes Heller, que con necesidad no se hace referencia solamente a la propiamente humana referida a objetivaciones y dirigida hacia ellas; en el animal se trata de necesidad, instinto, drive, etc. No obstante, es este un problema terminológico que en nuestra opinión sólo es importante por resultar decisivo para el análisis de la psique socializada (en el caso de aquellos que, como las necesidades, guía los instintos, drives humanos, más todavía, deseos, pasiones, nostalgias, dirigidos a objetos particulares de las necesidades).

tener que estar ocupado como *modus vivendi* natural; aunque a lo largo de la historia no siempre ha sido así.

En efecto, si seguimos esta línea de análisis, signo de todo laborar es que no deja nada tras de sí, que el resultado de su esfuerzo se consume casi tan rápidamente como se gasta el esfuerzo. Y no obstante, dicho esfuerzo, a pesar de su futilidad, nace de un gran apremio y está motivado por su impulso mucho más poderoso que cualquier otro, ya que depende de la propia vida. A diferencia de la productividad del trabajo, que atañe nuevos objetos al artificio humano, la productividad del poder de la labor²⁷⁶, solo produce objetos de manera incidental y fundamentalmente se interesa por los medios en su propia reproducción, puesto que su poder no se agota una vez asegurada su propia reproducción puede usarse para la reproducción de más de un proceso de vida, si bien no ‘produce’ más que vida. “La principal función de la labor es la producción de vida como lo habría situado ya Marx” (Arendt, 2014, p. 112).

Las prácticas de productividad²⁷⁷ en la educación permiten obtener mejores resultados con el menor esfuerzo. Así tenemos por un lado producción, cantidad, calidad, rendimiento, inversión, bienes y servicios, y por otro, la formación de recursos humanos y la adquisición de habilidades. Por lo tanto la eficiencia y el rendimiento en la educación han de referirse a la adquisición de habilidades y destrezas que con una determinada inversión produzca un alto rendimiento de los recursos humanos en la producción de satisfactores de gran valor social. (Vega Cantor, 2015, p. 194-195). Productividad social de la educación implica la valoración de la escuela o sistema educativo por el grado de utilidad que presenta en el medio en que actúa.

²⁷⁶ De acuerdo con Arendt (2014) “un hecho más significativo a este respecto, ya observado por los economistas clásicos y claramente descubierto y analizado por Marx, es que la propia actividad laboral al margen de las circunstancias históricas e independientemente de su lugar en la esfera privada o pública, posee una ‘productividad’ suya, por fútiles y no duraderos que puedan ser sus productos. Dicha productividad no se basa en los productos de la labor, sino en el poder humano (...) lo que explica la productividad de la labor no es ésta en sí misma, sino el superávit *del poder de la labor humana*, la introducción de éste término por Marx constituye como lo señaló Engels el elemento más original de todo su sistema” (p. 112, cursivas añadidas).

²⁷⁷ La capacidad de producción por unidad de superficie o de trabajo también suele definirse como la relación entre lo que se ha producido y los medios que se han empleado (fuerza de trabajo, medios de producción, materias primas, energía...) con lo cual la productividad se vincula a la eficiencia y al tiempo: entre menos tiempo se invierte en una actividad se supone que es más productiva.

En tercer lugar, **la formación ex –aptativa o multidimensional busca el desarrollo del potencial de creatividad de los individuos para asumir los efectos de las crisis socio –económicas** (falta de oferta laboral, inestabilidad en la vinculación y duración de la misma, etc) a través de la capacitación continua diversificada, lo cual le permite al individuo ubicarse en una mayor diversidad de posibilidades según sus variados procesos de formación y dinámicas multivariadas de formación. La educación y la formación continua se asumen como carrera de obstáculos para acumular al menos en teoría, más dinero, pero teniendo presente que el dinero representa el valor social del trabajo creativo este adopta a través de las prácticas de formación permanente y continua, el carácter de capital ficticio que circula hasta llenar finalmente los bolsillos de financieros y bonistas mediante la extracción de riqueza de todo tipo de actividades no productivas (no productoras de valor) (Harvey, 2014, p. 46- 47). La formación continua es también una fuente potencial creadora de capital ficticio; pues aporta una economía de formación creativa, centrada en la capitalización de la vida individual y la competitividad,

Puedo crear vastos depósitos de capital ficticio, esto es capital dinero dedicado a actividades que no crean ningún valor en absoluto pero que son muy rentables en términos monetarios y de rendimiento de intereses. La deuda pública para organizar y emprender guerras siempre se ha financiado mediante la circulación de capital ficticio: la gente presta al Estado, que se lo devuelve con un interés extraído de los impuestos recaudados aunque se esté destruyendo valor y no creándolo (Harvey, 2014).

Finalmente, **la formación ex -aptativa genera formas de domesticación y esclavitud de la vida contemporánea desde el campo educativo.** La libre –elección y la libertad de elegir mis propios procesos de formación. El neoliberalismo tiene como principio alocativo la organización de la vida política y económica de las sociedades alrededor de la libertad individual. Y que como tal, la libertad se constituye en un fin en sí mismo, que genera (se derivan de ella) la libertad política y la libertad en general. Según Contreras Nátera (2015) el individuo se piensa que es libre en la medida que es propietario de su propia persona y de sus capacidades. La esencia humana es la independencia de las voluntades ajenas y la libertad es función de la posesión. La sociedad se convierte en un hiato de individuos libres iguales

relacionados entre sí como propietarios de sus propias capacidades y de lo que han adquirido mediante el ejercicio de éstas (p. 51).

Según Hayek (2014) con el objetivo de avanzar en una radicalización de la concepción de la libertad, es necesario vincular las dos esferas constitutivas; tanto su dimensión positiva como la negativa. Positivamente, es la facultad efectiva de elección que posee cada persona para conseguir sus propósitos o metas. Negativamente, es la condición de que ningún individuo debe someterse a la voluntad de otro. La libertad para Hayek no es su esencia poder hacer; no es efectiva capacidad de elección. Éste proclama un concepto monovalente que sólo consiste en la no-interferencia ajena.

Por el contrario, la libertad depende de cuantas puertas abiertas tengo, lo que significa necesariamente el tener oportunidades de acción y de elección. Si se considera con más detenimiento la libertad en todas sus dimensiones, se reconoce que el aspecto fundamental del ideal de libertad es el positivo, y ello, en dos planos: primero en cuanto al elemento poder hacer, incluye conceptualmente el de no hallarse interferido; y segundo, en cuanto a la libertad como independencia frente a la voluntad de otros, sólo puede constituirse en función lógica y real de la capacidad efectiva, personal de hacer algo (Hayek, 2014, pp.57-58).

Es precisamente, esta última comprensión “positiva” de la libertad propuesta por Hayek uno de los principales representantes y teóricos del neoliberalismo, basada en la elección y la acción de los sujetos, la que caracterizará las prácticas de formación en la educación superior, tanto en la formación adaptativa como en la denominada formación ex – aptativa y de manera particular, en el proyecto illuminati o elitista, en varios sentidos: primero, ambos tipos de formación asumen que la libertad “crece a medida que su capacidad de “hacer” aumenta y las limitaciones sociales disminuyen progresivamente”; en la formación adaptativa la libertad se centra en la capacidad del individuo de generar sus propios procesos de aprendizaje mediante lo activo y en la ex – aptativa a través del proyecto de una formación continua que potenciará las posibilidades de hacer en el mercado laboral.

Segundo, en ambos tipos de formación, la capacidad de “elegir con libertad” supone dos motivos, a saber: a) que los seres humanos tienen dignidad y son fines en sí mismos,

porque son capaces de elegir sus propios objetivos y fines; y b) que los seres humanos están ineludiblemente enfrentados a valores incompatibles e igualmente fundamentales por lo cual no pueden evitar hacer elecciones (p. 58) en ambos tipos de formación se fomenta el uso práctico de la libertad asociado al de las elecciones; para cada persona, el bien es la satisfacción de sus propios deseos; no existe ningún otro bien; entonces la libertad es la facultad de elegir los medios para satisfacerlos en forma arbitraria en principio, dice Hayek (2014) “no hay nada que haga que las metas de un hombre merezcan tener más éxitos que las de otro”.

La formación adaptativa a través de la elección del tipo de actividad (deportiva, lúdica, etc) y la formación ex –aptativa, mediante la elección del tipo de formación (capacitación, diplomado, especialización, maestría, etc), modalidad (virtual presencial o semi-presencial) y contenido de la formación, potencian la capacidad de elección; en efecto, esa facticidad es la causa esencial de que los seres humanos le otorguen un valor tan fundamental a la libertad y a la capacidad para elegir caminos alternativos en sus elecciones de formación continua.

Tercero, el gobierno de la conducta requiere la libertad; por eso el gobierno requiere la libertad como su condición de posibilidad: “gobernar no es gobernar contra la libertad o a pesar de ella, es gobernar mediante la libertad, o sea, jugar activamente con el espacio de libertad dejado a los individuos para que acaben sometiéndose por sí mismos a ciertas normas” (Laval, 2013, p. 16). Más que nuestra vida de consumidores, la voluntad del gobierno modelaría y guiaría nuestra vida de productores. Para la mayoría de nosotros el tiempo que dedicamos al trabajo constituye parte muy importante de la vida y el oficio generalmente determina el sitio donde hemos de vivir y la gente cuyo trato hemos de frecuentar (Hayek, 2010, p. 38). Por eso, algo de libertad en la escogencia de la propia ocupación es un problema más importante para nuestra felicidad que la libertad de gastarla durante las horas de descanso (Hayek, 2010, p. 38).

Los dos tipos de formación que caracterizan al siglo XX tienen en común, la preeminencia de la relación entre cómo manejar el tiempo libre y la libertad. Tanto la formación adaptativa como la ex –aptativa son modos de manejo del tiempo libre y de su libertad al elegir los modos de ocupación de éstas a través de la formación complementaria (ejercicios

activos de formación en la extensión social y el bienestar universitarios, los seminarios teórico-prácticos, tipos o modalidades de formación, entre otros,). La formación complementaria surge precisamente en la intención de cómo controlar y generar procesos de formación de los sujetos en el tiempo libre, aquel tiempo que no invertían en el desarrollo de sus procesos cognitivos a través del plan de estudios.

Esta investigación considera que los procesos de formación complementaria, son a nivel universitario los de mayor grado de incidencia modulativa de la conducta de los individuos, orientados al control de su tiempo libre, la orientación hacia el carácter agonístico aunque también al carácter antitético del juego, la naturalización de ritmos de auto-control de sus conductas en clave del manejo del control de la conflictividad social, a la par con las prácticas de formación pasiva de la conducta, tales como, los exámenes de rendimiento, becas, etc que se mostraron en el capítulo dos.

Se afirma lo anterior, dado que son estos mecanismos los que colocaron en juego elementos de auto-formación desde las elecciones particulares de los individuos en sus tiempos no escolarizados, que se podrían considerar como de libertad al interior de las universidades. Aunque durante la primera década del siglo XX existió un mayor grado de condicionamiento de los horarios y tipos de ejercicios de formación complementaria, posteriormente se ampliarían y diversificarían las prácticas y ejercicios que ligaban lo deportivo, con los juegos y lo recreativo al interior de las universidades, permitiendo centrar la relación libertad de elección, el manejo del tiempo libre con procesos de manejo psicológico y sociológico de la relación cuerpo-mente, entre otros asuntos.

A través del moldeamiento de sus cuerpos, de la generación de obediencia y auto-disciplinamiento, se tenían entre otros propósitos, de manera particular, luego de la década de los años 70: a) preparar a los individuos en la toma de elecciones, pues los disponían para la vida futura laboral y para la vida misma, que tendrían como centro la continua necesidad de toma de decisiones, el disciplinamiento del cuerpo, la adaptabilidad en el cumplimiento de horarios desde la configuración que allí se jugaba la libertad de sus acciones y el hecho de que la formación complementaria potenciara el que el individuo asumiera que era libre en la medida que “era propietario de su propia persona y de sus capacidades. La esencia humana

es la independencia de las voluntades ajenas y la libertad es función de la posesión. La sociedad se convierte en un hiato de individuos libres iguales relacionados entre sí como propietarios de sus propias capacidades y de lo que han adquirido mediante el ejercicio de éstas” (Contreras Nátera, 2015, p. 51).

Se trata de un manejo moral de la libertad, según Hayek (2014) “es preciso demostrar que la libertad no es meramente un valor singular, sino la fuente y condición necesaria de la mayoría de los valores morales” (p. 20), es un valor ordenador de la vida humana (p. 54); por eso, se considera que tanto la formación adaptativa como en el ex –aptativa se fundamentan en el manejo de la libertad de los sujetos y en los procesos para mantenerlos ocupados y de aprendizaje y elección del tipo de ocupación continua en sus vidas, con el fin de que naturalizaran la necesidad de estar ocupados constantemente a través del juego, los deportes, lo artístico, la competencia, el estudio personal y autónomo, la extrapolación del método pedagógico a la vida individual y social, entre muchas otras prácticas.

Hayek afirmaba que formar en la elección individual representaría formar la capacidad de que dispone cada individuo para emprender, producir, inventar, adquirir, desprenderse, emplear su tiempo, programar su propia vida, su interés o su espíritu de generosidad modelando su existencia por patrones originales o limitados, aceptando un camino de mediocridad o de “grandes” (pp. 55-56).

Es interesante analizar la libertad no solo en función de la política pues, siguiendo a Hayek (2014) esa sería la consideración de un principio de *libertad negativa*, sometida y coaccionada explícitamente y un sesgo hacia una dimensión netamente económica; por el contrario, se debería entender la *libertad positiva* del accionar del sujeto. Esto lo tiene claro el funcionamiento del sistema mundo capitalista en su fase neoliberal, la libertad debe aprenderse y enseñarse como una libertad positiva, como la capacidad efectiva de hacer (p. 57), para incluir sus dimensiones psicológicas, sociales, culturales e históricas y su relación con el mantenimiento de la economía en y para el mercado. La investigación al usar las nociones metodológicas de psico y socio-antropotécnicas, reconoce, en efecto, la importancia de la formación antropológica en clave de sus dimensiones psicológica, sociológica,

biológica y pedagógica (discursos y prácticas de la pedagogía moderna activa y de la pedagogía católica).

4.5 Ética pragmática sobre la vida: hegemonía de lo activo y formación continua

La ética pragmática sobre la vida funciona, en nuestro concepto, como un co-adyuvante para aprender a moverse adecuadamente dentro de la “ética de mercado”; se trata de una combinación entre la ontología política del neoliberalismo (Contreras Nátera, 2015) y el horizonte fáctico de la modernidad.

Con el sistema mundo moderno capitalista en su fase neoliberal, se asiste a una generalización de prácticas de disciplinamiento social (Laval, 2013) y de formas de naturalización de la ética de mercado. En efecto, la racionalidad neoliberal requirió de la formación activa para el disciplinamiento social, con el desarrollo de una conducta activa-creativa y de la formación pasiva para mantener lo espiritual pero desde el disciplinamiento individual mediante el desarrollo de formas pasivas de la conducta (que en la investigación se denominó obediencia pasiva), formación que empalmó el énfasis en lo espiritual de los procesos de formación pasiva de la pedagogía católica y de formación activa de la pedagogía moderna a nivel universitario con el eje de lo espiritual de la ética pragmática en función del mercado, por eso la formación sigue siendo adaptativa darwinista- moralizante y a la vez exaptativa (multifuncional - multidimensional). Es importante recordar que lo espiritual es la ontología política del neoliberalismo²⁷⁸.

Esta ontología política requiere de la disciplina de los cuerpos tanto como del espíritu y apunta a la identificación total de los individuos, colectivos y de aquellos presupuestos sociales y culturales que no coincidan con su anatomía disciplinaria de sociedad. Así la racionalidad neoliberal desde el asunto del disciplinamiento invierte el *laissez-faire*, y el mercado ya no es principio de auto-limitación del gobierno, es un principio que se vuelve contra él “no va a situarse bajo el signo del *laissez-faire*, por el contrario, se va a consolidar bajo el signo de la vigilancia estricta de los cuerpos, convirtiéndose en una actividad de

²⁷⁸ El conjunto de políticas económicas neoliberales le subyacen dos elementos concomitantes y complementarios entre sí: la fuerza militar y el terror político (Contreras Nátera, 2015, p. 157).

intervención permanente. El principio rector será la libertad de mercado que necesita una política activa y extremadamente vigilante” (p. 158). En efecto, estas técnicas de economía de mercado funcionaron a partir de las décadas de los años 70’s y 80’s en la educación superior como esquemas de aplicación a ámbitos no económicos, pues implicaron procedimientos y dispositivos que desbordaron el análisis económico hacia ámbitos otros del comportamiento humano (sociológicos, políticos y éticos)” (Contreras Nátera, 2015, p. 157).

El neoliberalismo asume según Harvey (2007) que la mejor forma de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad fuerte, mercados libres y libertad de comercio. El neoliberalismo es, ante todo, una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio.

La modernidad aportó el horizonte fáctico en la configuración de ésta ética pragmática sobre la vida, como ya se mencionó. La modernidad trajo consigo un proyecto de inversión espiritual de los individuos o inversiones en la vida activa: la primera se relacionaba con la inversión de la contemplación y la acción; y la segunda, con la inversión de la labor en la vida activa (del que al cómo) (Sloterdijk, 2012). Estas inversiones pueden ser consideradas como un proyecto de colonización espiritual sobre la vida y la comprensión de la misma, que potenció la apropiación del proyecto moderno: “porque con el ascenso de la vida activa, fue precisamente la actividad laboral que subió al más alto rango de las capacidades del hombre o, para decirlo de otro modo, porque dentro de la diversidad de la condición humana, con sus múltiples y diversas, fue la vida la que dominó sobre todas las demás consideraciones” (p. 332).

Esta investigación sostiene que durante el siglo XX las prácticas de formación en la educación superior oficial colombiana se orientaron hacia la configuración de una ética pragmática sobre la vida, apoyada en tres asuntos: 1) las formas de apropiación de la

pedagogía moderna o activa (línea psicologicista - higienicista y línea socio-cultural), 2) las prácticas de la pedagogía católica, que no cesó su influencia a lo largo del siglo en la educación pública y 3) las funciones psico-biológicas y socio-culturales del juego (Huizinga, 2007) en clave de la constitución de la dimensión formativa del homo ludens. La configuración de esta forma pragmática de la ética se dio a través de ejercicios de formación activa y de prácticas de formación pasiva de la conducta. Es importante señalar para finalizar que éstos ejercicios y prácticas se dieron en algunos casos, dentro y fuera de las universidades, por ejemplo, a través de procesos de formación comunitaria y popular, agenciados desde procesos de culturización estatales, asuntos que no fueron objeto de indagación en esta tesis doctoral, pero que en efecto fueron identificados paralelamente a lo largo de la búsqueda documental realizada.

En la educación superior se pueden leer como funciones aportadas por la dimensión del homo ludens, a la configuración de dicha ética pragmática sobre la vida, entre otras: a) las psico-biológicas: el aprender a conocer y a hacer valer las reglas, el desarrollo de capacidades corporales y selectivas para el manejo del tiempo de ocio, la entronización del juego y la competición como funciones creadoras de cultura, el manejo de la tensión entendida como incertidumbre y azar (Huizinga, 2007, p. 24), las cuales en su conjunto permiten el manejo y la regulación de las pasiones; b) las socio-culturales: la perfilación de la función lúdica de la vida; el incremento del sentido agonial del juego donde el elemento de tensión y de incertidumbre por el resultado, alcanza su grado máximo (Huizinga, 2007, p. 69 y p. 253); el énfasis del juego como propiedad con relación al éxito logrado (Huizinga, p. 71; Friedman, p. 23), desarrollo de destrezas, habilidades, valor y fuerza frente a la dificultad y la tensión (Huizinga, 2007, p. 69); potencialización de efectividad, precisión y estrategia (Friedman).

Atcon en 1966 señaló la importancia de los deportes para la universidad latinoamericana, criticó la inexistencia de prácticas de educación física y su limitación a unos cuantos deportes competitivos de grupo, como fútbol, baloncesto, voleibol y, en algunos casos, béisbol, “casi en ninguna parte encontramos facilidades para estimular el interés de los estudiantes en su desarrollo corporal. Los esfuerzos son esporádicos, confinados en su

mayoría a improvisar equipos en las distintas facultades para que compitan entre sí, y de manera desorganizada, por el título universitario en esa actividad durante un periodo fijo y breve del año” (p. 85).

Una de las reformas universitarias más necesarias en Latinoamérica es la de introducir la educación física obligatoria durante el primer año de asistencia a la universidad. De ahí, depende la actitud futura de muchos estudiantes hacia el deporte en general y hacia la idoneidad física. El estudiante adquiere el hábito de ir al gimnasio y de interesarse en el mejoramiento de su cuerpo. Nada más cierto que el postulado clásico de una mente sana en un cuerpo sano. Por tanto, la universidad está obligada, moral y educativamente, a suministrar los medios para obtener este ideal. Hasta ahora la universidad latinoamericana ha desconocido esta obligación y su importancia (p. 85).

Sin embargo, para el caso colombiano esta investigación mostró como la importancia de las prácticas de educación física, había sido señalada por la pedagogía activa durante la primera mitad de siglo XX y sus ejercicios fueron introducidos en la universidad colombiana por intelectuales como Agustín Nieto Caballero y por las reformas liberales, con la Ley 68 de 1935 y la creación del Instituto de Educación Física. No obstante, existiría un mayor énfasis internacional (situado por la carta de las universidades latinoamericanas de 1950) y nacional pero a nivel inter-universitario a partir de la creación de ASCUN en 1957 y con el Informe Atcon en 1966.

Los ejercicios de formación activa buscaron acentuar las técnicas de rendimiento y competitividad de los individuos desde el componente agonístico del juego, la auto-modulación de la voluntad para la obediencia, el moldeamiento del cuerpo para la adaptabilidad, entre otras características. No se afirma, sería además anacrónico hacerlo, que todo el proyecto de formación activa de la pedagogía moderna fue orientado y/o cooptado por la racionalidad neoliberal o por las primeras prácticas de neoliberalización educativas a nivel superior; pero se considera que, estos ejercicios que enfatizaban en lo deportivo y en lo activo, en su mayoría, conllevaron entre otros aspectos, la generalización de la lógica de competición, de la existencia “natural” de ganadores y perdedores y de la aceptación de la jerarquía de ese sistema, que será creado por la ética de mercado del neoliberalismo, de manera particular, por el “libre mercado”.

Además se generó un acento de la mirada pragmática de la vida a través de los procesos de formación complementaria y el énfasis en el sujeto que aprende de la pedagogía moderna o activa. Queda por analizar en posteriores investigaciones la relación entre la crisis de las ciencias humanas y la afectación del proyecto humanista y utopista con la sostenibilidad del proyecto formativo que ubica la ética pragmática, de manera central, en los procesos de formación de los individuos.

De otra parte, las prácticas de formación pasiva de la conducta, que se mostraron en la investigación como aquellas con un mayor énfasis moralizante de las conductas de los sujetos, entre las cuales se cuentan los ejercicios espirituales, prácticas de regulación de la conducta moral y la libertad de expresión, prácticas de regulación del comportamiento individual, prácticas de disciplinamiento y regulación de la interacción social no desaparecen en el proyecto formativo de la modernidad sino que, de acuerdo con Sloterdijk (2012) conllevaron un proceso de reconversión espiritual de los sujetos, es decir, un desplazamiento de la importancia de este tipo de prácticas pasivas hacia ejercicios activos de obediencia y de auto-disciplinamiento social, generando un desplazamiento que implicó una especie de conversión espiritual de los sujetos hacia lo activo. Se trató de una reconversión espiritual propia de la modernidad que luego sería funcional al proyecto de “colonización espiritual”, “mercantilización espiritual de la vida” (Contreras Nátera, 2015) o “neoliberalización espiritual” (Harvey, 2007) propios del neoliberalismo y que operaron en las prácticas de formación de la educación superior en el país durante el siglo XX.

5 Conclusiones

Lo señalado anteriormente, se puede sintetizar en varios asuntos, que responden a los interrogantes metodológicos de la investigación: ¿Cómo funcionaron las prácticas de formación para y en la obediencia –adaptación a través de la naturalización de una ética pragmática en la educación superior del país? ¿Mediante qué técnicas y ejercicios se moldearon las conductas en este nivel formativo y en qué medida obedecieron a una prohibición-prescripción o simplemente se asumieron y respetaron como un conjunto de valores y modelos dados? Estos interrogantes se asocian con lo que metodológicamente se denominaron tensiones verticales en el capítulo introductorio, a saber:

- El viraje en la forma de valoración²⁷⁹ de la vida, fusión entre valores culturales y disciplinamiento individual y social o la naturalización de las conductas activas funcionales a una racionalidad de gobierno específica: la neoliberal.
- La nueva función de lo social y las tendencias reformistas influenciadas por la filosofía de la visión sistémica y del pensamiento complejo que planteaban un proyecto formativo y de aprendizaje distintos.
- La nueva función de la ética: la ética pragmática y su funcionalidad a la ética de mercado neoliberal.

En efecto, estas tensiones verticales transversalizaron las dimensiones formativas (homo ludens, animal laborans y homo aeconomicus) en la universidad durante el periodo de estudio, y, para esta investigación en particular, se pueden leer en clave de la configuración del homo ludens en la educación superior, así:

Primero, existió una íntima relación entre la dimensión del homo ludens (formación activa de la conducta), las prácticas de formación pasiva de la conducta -que se señalaron en el tercer y segundo capítulo, respectivamente,- y los proyectos de formación adaptativa y ex -aptativa propios de la educación superior en el periodo abordado en esta investigación. Esto permite leer algunos vínculos existentes entre el proyecto de formación ex –aptativa de la

²⁷⁹ Que Sloterdijk denomina siguiendo a Nietzsche la transvaloración de los valores (2012, p. 547).

universidad con las primeras prácticas de neoliberalización educativa, como se mostró en el capítulo 4.

Segundo, la investigación se centró en mostrar la configuración del *homo ludens* en la educación superior colombiana durante el siglo XX. Así, el estudio de la configuración del *homo ludens* permite señalar que esta dimensión formativa se posiciona como el eje articulador de las otras dimensiones (*animal laborans* y *homo aeconomicus*) durante el periodo en estudio (1935-1992), asunto que se había señalado en el capítulo introductorio. Su análisis permite leer de una manera distinta y, con mayor profundidad, el funcionamiento y los mecanismos de aceptación del modelo neoliberal en la universidad, desde su asociación con los procesos de formación moral generadores de obediencia pasiva y las antropotécnicas de ejercitación productoras de obediencia activa.

Tercero, la investigación no planteó una mirada supeditante y determinista del neoliberalismo en los procesos de formación de la educación superior colombiana tratando de apartarse de miradas realizadas desde una historiografía tradicional; para ello, lo ubica en términos de “racionalidad neoliberal” en el marco del sistema mundo moderno capitalista como la fase contemporánea del mismo. El situar el neoliberalismo en tanto racionalidad buscó evitar una mirada ideologizante del modelo económico sobre las prácticas de formación de la educación superior.

Como se presentó en el capítulo 4, las *prácticas de neoliberalización* son conceptualizadas como aquellas que permiten situar genealógicamente las primeras vías de entrada de la racionalidad neoliberal en la universidad oficial colombiana²⁸⁰, desde las prácticas y no desde los discursos; para ello se establecieron dos ejes de relación: a) entre las prácticas de neoliberalización educativa y el desarrollo capitalista periférico, como legitimadoras de dinámicas de dependencia y colonialidad en las relaciones sociales y 2)

²⁸⁰ Además la investigación sitúa que las prácticas de neoliberalización se centran en dos funciones formativas promovidas por el neoliberalismo del sistema-mundo capitalista: la colonización del espíritu y las prácticas de disciplinamiento social, pues la racionalidad neoliberal requiere tanto de la naturalización de la ocupación constante y voluntaria de la vida como del trabajo en sí mismo.

entre las prácticas del desarrollo capitalista periférico, la tecnologización y la internacionalización de la educación superior.

Además se articulan los ejercicios y las prácticas de formación en la obediencia como condición de posibilidad en las prácticas de formación de los sujetos a nivel universitario, los cuales facilitaron la entrada y naturalización del modelo económico, desde asuntos como: la adaptabilidad frente a lo nuevo, la generación de hábitos (habituaación) en la cotidianidad que organizaran tiempos y espacios, la naturalización en la apropiación de modelos foráneos (pedagógicos, arquitectónicos, de extensión social), al igual que, la flexibilidad y creatividad en la apropiación de los mismos este asunto se amplió en el capítulo 4.

Cuarto, esta investigación propuso dos vías de apropiación de la extensión social en Colombia: la mirada latinoamericana de la extensión social (1918-1949) y la mirada “cultura y funcionalista” de la extensión social vía europea y norteamericana. Se considera que en el tránsito entre las dos mitades de siglo ocurrió un proceso de instrumentalización progresivo de la extensión social en el país, pasando de nominarse extensión cultural en su acepción más amplia a reducirse a dos tipos de función: la de bienestar estudiantil como procesos de recreación y la educación permanente. Ambas vías de apropiación tendrán influencia en la universidad colombiana y se institucionalizarían a través de la reforma del 35 en el gobierno de López Pumarejo. Además, indagó alrededor, entre otros aspectos de: a) la creación y la organización de actividades como la Educación Abierta y a Distancia; b) la emergencia e incidencia de la Educación Permanente a nivel universitario; c) la Integración Curricular; d) la Extensión Cultural y e) la Responsabilidad Social Universitaria (Capítulo 2).

Quinto, las antropotécnicas (psico y socio) se asocian metodológicamente con los desplazamientos horizontales de la investigación, dado que los ejercicios antropotécnicos en la universidad generaron desplazamientos en los proyectos éticos y sociales de los individuos, entre otros: a) la formación de hábitos-capacidades y de prácticas de auto-disciplinamiento y formación en valores morales a través de los ejercicios de auto-formación (métodos activos de estudio); técnicas del rendimiento de los individuos o la gimnasia de la voluntad (las becas, estímulos -viajes de intercambio-, exámenes de revisión y admisión); ejercicios de disciplinamiento para la vida social (Reglamentos como cultura del orden); b) la

naturalización de los ejercicios de universalización de la cultura ejercitante, denominados así por Sloterdijk (2012), entre los cuales están: técnicas de auto-modelado del cuerpo que conllevan el entrenamiento del propio vivir: la educación física y el deporte (ascesis desespiritualizada), ejercicios de higiene (exámenes médicos, control de enfermedades venéreas, regulación del consumo del alcohol y de las relaciones sexuales en los jóvenes); prácticas ejercitantes para sustentar la economía de creación de los valores culturales y sociales (prácticas de bibliotecología, intercambios bibliográficos internacionales, extensión y proyección cultural).

Sexto, las prácticas y ejercicios de formación expuestos a lo largo de la tesis naturalizan dos asuntos: a) el aprender a obedecer lo externo –control, dependencia y moldeamiento social- y a sí mismos –como manejo de la libertad propia en función de la ocupación y de la elección- y b) el moldeamiento de la conducta de los sujetos orientado hacia la constitución de una ética pragmática -producción del hombre en la vida- funcional a la aceptación de modelos culturales y económicos foráneos, en este caso, de los modelos y prácticas de la extensión social universitaria y de la pedagogía moderna –en sus apropiaciones vía americana y europea- como se mostró en el capítulo 2.

La tesis mostró como funcionaron los dos proyectos de formación adaptativa y ex - adaptativa en la educación superior en el país durante el periodo en análisis; en el capítulo 4 se propone una mirada extensiva de dichos proyectos formativos enfatizando en las relaciones entre los procesos de modernización-dependencia y la formación adaptativa y el proyecto de constitución de sujetos que requirió el neoliberalismo con la formación ex – adaptativa de la educación superior; para ello, se sitúan tres asuntos: 1) la relación entre formación ex – adaptativa, labor y trabajo; 2) la asociación entre vida activa y la ocupación continua como generadoras de formas de esclavitud, obediencia y domesticación contemporáneas y 3) la naturalización de una ética pragmática que implica la hegemonía de lo activo y prácticas como las de la formación continua.

Finalmente, la tesis propuso explorar una metodología híbrida frente a las metodologías tradicionales de apropiación del pensamiento foucaultiano, usando una variante de la genealogía que retoma aspectos del pensamiento foucaultiano sobre la ética de sí y se

potencia con las antropotécnicas de Sloterdijk, como se profundizó en el aparte metodológico (Capítulo 1); para ello, usó los ejercicios antropotécnicos en el análisis de las técnicas de producción de sí a nivel universitario y las técnicas de producción de los otros en el marco de los procesos de formación complementaria y de extensión social en la Educación Superior del país.

a) Bibliografía consultada

5.1 Mapa general de las fuentes consultadas

5.1.1 Fuentes primarias por universidades

Universidad del Cauca. Popayán

Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda. Se consultaron entre otros los siguientes legajos:

- Actas de Consejo Directivo 1921-1924; 1926-1928; 1928-1930; 1933-1940; 1957-1960, que se encuentran debidamente foliadas en los libros 23, 25, 27, 28 y 29 respectivamente.
- Actas de Exámenes 1931-1934; 1934-1937; 1935-1939, registradas en los libros 26, 27 y 28 respectivamente.
- Libro de matrículas. Tomo 51.
- Revista Universidad del Cauca Números 1 y 2; fechas: diciembre 1933 y enero de 1934. Al igual que el suplemento al número 2. Segunda Época.
- Revista Universidad del Cauca Números 3 y 4; fechas: mayo y julio de 1934 respectivamente. Segunda Época.
- Revista Universidad del Cauca Número 1 1942 Tercera Época.
- Revista Popayán (Histórica y científica). 1935-36-38. Números: 161 Año XXVI; 160 Año XXVI; 162 Y 171.
- Periódico el Liberal 1938-1939; 1956; 1979-1980 en Físico y 1957 en digital.
- Periódico El Catolicismo 1955-1959. Tomo unificado.
- Consulta de periódicos digitales: Semanario Liberal El Cauca 1931-1938 y periódico El trabajo 1929-1930

Universidad de Antioquia

Archivo Histórico Universidad de Antioquia.

Se consultaron actas de consejo directivo 1923-1946. Solo los archivos que se recuperaron luego del incendio de 1973.

- Actas de Consejo Directivo. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001
- Actas de Consejo Directivo. Años: 1947. 36 3-01-00002
- Actas de Consejo Directivo Años 1948-1949. 36 3-01-00003
- Actas de Consejo Directivo Años 1950 36 3-01-00004
- Actas de Consejo Directivo 1956
- Actas de Consejo Directivo Año 1958. 36 3 03 00003

Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín

Archivo histórico central de la Universidad

- Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Comisión de decanos. Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Numero de folios en el legajo 374.

Biblioteca UNAL Medellín. Textos de fuente secundaria.

Biblioteca Luis Angel Arango

Hemeroteca:

- Periódico El Espectador 1938; periodos, marzo-abril; mayo-junio; julio-agosto.
- Periódico El Tiempo 1934; periodos, marzo-abril; mayo-junio; julio-agosto.
- Revistas Aquelarre, de las Indias, Universidad, Cultura en periodos específicos para la investigación.
- Textos de fuente secundaria.

Universidad Nacional de Colombia Sede Bogotá

- Facultad de Derecho. Correspondencia Decanatura y Facultad de Derecho 1938-1950.
- Actas de Consejo Directivo y Resoluciones de Consejo Académico 1936- 1950.
- Archivos del Claustro de Santa Clara Facultad de Derecho.
- Búsqueda de historias laborales. Universidad Nacional de Colombia.
- Normatividad UNAL seleccionada.

Ministerio de Educación Nacional

- Normatividad asociada a la época en estudio (leyes, decretos reglamentarios, resoluciones y otros).

5.1.2 Fuentes primarias por tipos de documentos

- **Actas**

UNAL Bogotá Archivos de Santa Clara y Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Acta Consejo Directivo Sesión 23 Septiembre de 1920. *Sobre la preparación literaria suficiente para las facultades superiores*. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939.

Acta Consejo Directivo Sesión 21 Abril de 1921. *Sobre los exámenes de prueba*. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939.

Acta Consejo Directivo Sesión 13 Agosto de 1928. *Sobre la vigencia de los programas de revisión en 1930* y cita nota N° 1006 del Ministerio de Educación que ordenaba la constitución de comisiones para estudiar los programas de revisión en las universidades. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Acta Consejo Directivo Sesión 29 Octubre de 1928. *Sobre la relación de alumnos y profesionales que debían ser enviados al exterior y perfeccionar sus estudios*. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Acta Consejo Directivo Sesión 11 de julio de 1928. *Solicitud de los rectores de los colegios sobre la municipalización de los exámenes de admisión*. En: Archivos Claustro de Santa Clara.

Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Acta Consejo Directivo Sesión 5 de septiembre de 1928. *Sobre la excursión a los panópticos de Tunja e Ibagué de segundo y tercer año de la facultad de derecho y ciencias políticas*. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927-1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Actas Consejo Directivo Sesiones 13 de mayo de 1929 y 5 de septiembre de 1928. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927-1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Acta Consejo Directivo Sesión 7 de junio de 1935. *Instauración de una cátedra de legislación obrera y cuestión social*. En: Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Correspondencia fechas extremas 1925-1935. N° caja 352 y 353.

Acta Consejo Directivo Sesión 13 de julio de 1936. *Sobre la aprobación de una excursión a Cúcuta y a la región del Catatumbo para los estudiantes de derecho*. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

Acta Consejo Directivo N° 38 de 1944. *Sobre becas para estudiantes bolivarianos y centroamericanos y la figura de matrículas y grados de honor*. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

Acta Consejo Directivo 33 junio 14 de 1944. Acuerdo N° 61 de 1944 junio 13. *Creación de un curso de extensión que tenía por objeto la formación de conjuntos teatrales*. Bogotá art. 1. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

Acta Consejo Directivo N° 13 Sesión del 7 septiembre de 1960. *Sobre la realización de Seminarios Interuniversitarios de Desarrollo de la Comunidad en la Universidad Nacional sede*

Bogotá y sede Medellín UNAL Sede Bogotá. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

UNICAUCA

Acta Consejo Directivo Sesión 24 de octubre de 1921. *Sobre los contenidos Exámenes de revisión.* En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 23. Años 1921-1924. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

Acta Consejo Directivo Sesión 8 de octubre de 1923. En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 23. Años 1921-1924. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

Acta Consejo Directivo Sesión 29 de mayo de 1928. *Solicitud de los estudiantes de ingeniería para llevar a cabo una excursión de estudio.* En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 27. Años 1928-1930. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

Acta Consejo Directivo Sesión 1 de septiembre de 1933. En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 23. Años 1921-1924. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

Acta Consejo Directivo Sesión 18 y 19 de diciembre de 1934. *Sobre los exámenes de cultura general verificados los días.* En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 23. Años 1921-1924. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

Acta Consejo Directivo Sesión 16 de julio de 1935. *Sobre los requisitos para mantener las becas.* En: Legajo Actas de Consejo Directivo Universidad del Cauca Popayán. Libro 28. Años 1933-1940. Archivo Histórico de Popayán. Instituto de Investigaciones Históricas. José María Arboleda.

UDEA

Acta Consejo Directivo N° 661 Sesión 25 de enero de 1942. *Reforma al reglamento estudiantil de 1940*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

Acta Consejo Directivo N° 658 Sesión del 28 de febrero de 1942. *Creación del sistema de becas en la UDEA*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

Acta Consejo Directivo N° 695 Sesión 5 de marzo de 1943. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

Acta Consejo Directivo N° 709 Sesión 6 de agosto de 1943. *Excursión por el Rio Magdalena*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

Acta Consejo Directivo N° 828. 4 de octubre de 1946. Acuerdo N° 23 UDEA. *Estímulos e incentivos existían prácticas como los concursos culturales*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

Acta Consejo Directivo N° 1587 Sesión 23 de enero de 1968. *Resolución N° 2 por la cual se resuelve contratar los servicios de la Escuela Interamericana de Bibliotecología, para organizar y planificar el funcionamiento de la Biblioteca Central de la Universidad*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Año 1968. 36 5 02 00004.N° 1587/1617 cc1010.

Acta Consejo Directivo N° 1591 Sesión 26 de febrero de 1968. *Comisión Bolsa Viajera Carlos Gaviria Díaz*. En: Libro de Actas de Consejo Directivo UDEA. Año 1968. 36 5 02 00004.N° 1587/1617 cc1010.

UNIVALLE

Acta Consejo División de Humanidades N° 43 Sesión 28 febrero de 1970. *Problemas de co-gobierno renuncia decano facultad de educación*. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

Acta Consejo División de Humanidades N° 6 Abril de 1972. Consejo División de Humanidades UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

UNAL Medellín

Acta Comisión de Decanos N° 5 de 1960. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta de Comisión de Decanos N° 14 Sesión 14 marzo de 1961. *Sobre solicitud terrenos para la Emisora Cultural*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 12 Sesión 25 enero de 1961. *Por la cual se reglamenta la obligatoriedad de los deportes en ésta universidad*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 15 Sesión 27 de abril de 1961 Consejo de Decanos UNAL Medellín. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos Sesión 20 de marzo de 1962. *Creación de comités de desarrollo de la comunidad*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 28 de abril de 1962. *Sobre la solicitud de la compañía de teatro UNAL Medellín de un auxilio para gastos de representación y transporte a la semana universitaria en Bogotá*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 30 Sesión octubre 3 de 1962. *Sobre la realización del primer festival de clubes de estudiantes cantores de las universidades de Colombia*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos Sesión 23 de noviembre de 1963. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y Correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos marzo 18 de 1964. *Sobre las fiestas universitarias que se celebraban el 12 de octubre*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 50 Sesión 27 noviembre de 1964. *Sobre la realización de programas de acción comunal ofrecidos por las Facultades de Minas y Agronomía de la UNAL Sede Medellín a nivel municipal*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 76 Sesión 26 octubre de 1965. *Sobre la creación de la figura de corporación estudiantil*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 94 Sesión abril 27 de 1966. *Sobre festival regional de teatro universitario en la Universidad de Antioquia*. Oficina de Bienestar Estudiantil. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 94 Sesión 27 abril de 1966. *Oficina de Bienestar Estudiantil*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 74 Sesión 7 octubre de 1965. *Sobre publicación de notas estudiantiles y de libros en pequeña escala a manera de materiales estudiantiles*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

Acta Comisión de Decanos N° 106 de agosto 17 de 1966. *Sobre las giras culturales*. En: Archivo Histórico Central Universidad Nacional Sede Medellín. Actas 1959-1965. Secretaria regional. Archivo y correspondencia. Oficina productora: Asunto: Actas de la comisión de decanos (1-67) 1959-1965. Número de folios en el legajo 374.

USACA

Acta Consejo Superior Universitario N° 22 1969. En: Archivo Histórico Universidad Santiago de Cali. USACA. Libro: 1969-1970.

Acta Consejo Superior Universitario N° 44 Sesión 29 enero de 1970. *Balance sobre las fiestas del estudiante realizadas en diciembre del año anterior*. En: Archivo Histórico Universidad Santiago de Cali. USACA. Libro: 1969-1970.

- **Acuerdos**

UNAL Bogotá Santa Clara

Acuerdo Consejo Directivo N° 9 Sesión 5 octubre de 1920. UNAL. En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 11 del 11 de octubre de 1921. *Sobre la Prueba de Suficiencia Literaria. Sede Claustro de Santa Clara*. En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 3 Sesión 13 de noviembre de 1931. En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acta N° 3 del 15 de marzo de 1935 Sobre acuerdo N° 2 de 1935. *Sobre los pagos de matrícula de las pruebas de capacidad*. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950. En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 51 de 1937. Acta N° 64 agosto 2 UNAL Sobre la creación del servicio social universitario y el departamento de bienestar estudiantil. En: Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

UNAL Bogotá Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

Acuerdo Consejo Directivo N° 94 de 1938. *Sobre las actividades destinadas a fomentar la investigación científica entre los estudiantes en contacto con problemas concretos.* En: Acta N° 116 Octubre 29. Art. 2. En: Acta N° 22 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 122 de 1939. *Sobre los tipos de auxilios a los estudiantes, incluidas las becas.* En: Acta N° 58 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. En: Acta N° 22 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 52. Marzo 23 de 1939. *Por las cuales los estudiantes favorecidos se harán acreedores al pago de una suma mensual fijada por el Consejo Directivo.* En: Acta N° 22 Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo Consejo Directivo N° 150 de 16 diciembre 1939. En: Acta N° 30 UNAL Consejo Directivo. Libro Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

Acuerdo N° 66 de 1939. Mayo 4. Acta número 32. *Reglamento general de la Universidad Nacional.* En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo Consejo Directivo N° 135 Sesión 9 diciembre de 1943. *Con relación a las elecciones universitarias, se estableció que los períodos legales, tanto de las personas que ejercen el gobierno de la universidad e igualmente los de consejos estudiantiles.* En: Acta N° 67 UNAL. Libro: Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo N° 64. Junio 24 de 1944. Art. 7. Concursos entre estudiantes, los cuales dependían de la sección de extensión cultural. Libro: Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo Consejo Directivo N° 4 Sesión 18 de marzo de 1947. *Por el cual se modifica el sistema de calificaciones finales y se dictan otras normas sobre exámenes.* En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo Consejo Directivo N° 57 Sesión 5 de julio de 1955. En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo N° 60 de 1972 del Consejo Superior Universitario UNAL Sede Bogotá. *Reglamento Estudiantil.* En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

Acuerdo N° 30 de julio 6 de 1976. Consejo Superior Universitario UNAL Sede Bogotá. *Reglamento estudiantil UNAL.* En: Libro Acuerdos de Consejo Directivo. Universidad Nacional de Colombia. Fecha: 1936 en adelante.

UDEA

Rollo N° 1220 Acta 15 de octubre de 1923 (Único acta del rollo) UDEA. *Exámenes de revisión reglamento escuela de derecho.* En: Actas de Consejo Directivo. Años: 1923-1946. 36 3-01-00001.

- **Comunicaciones**

UNAL Bogotá Santa Clara

Copia comunicación de julio de 1921 enviada al Ministro de Instrucción Pública como respuesta a la nota N° 661. (Sin firma). En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1920-1924.

Comunicación del 17 de marzo de 1923 N° 114. *Sobre la participación en la celebración de una serie de ejercicios espirituales en la casa de Loyola.* Facultad de Derecho y Ciencias Políticas UNAL Sede Bogotá. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1920-1924.

Copia nota original de julio 5 de 1924, dirigida al Ministro de Educación de fecha por parte de Pedro María Carreño Rector en su momento de la Sede de Santa Clara. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1920-1924.

Comunicación de Presidencia de la República N° 1272 del 8 de septiembre de 1926. En: Archivos de Santa Clara – Correspondencia. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935.

Comunicación del 31 de mayo de 1926 al Contralor de la República por parte del Rector UNAL Sede Santa Clara. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Comunicación de agosto 1 de 1928. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Comunicación de agosto 6 de 1928 *en la cual Eduardo Restrepo solicitaba exención en el pago de 21 bultos de materiales provenientes de Francia como colaboración para la construcción del Gimnasio en la UNAL.* En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Comunicación del 25 de mayo 25 de 1929 del Ministerio Nacional *dirigida al Rector de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas transcribiendo Oficio del Director de Educación Pública*

de Antioquia, de la Compañía Colombiana de Tabaco. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Comunicación del 12 de febrero de 1932, donde el Ministro de Educación Nacional, indica como por decreto ejecutivo N° 230 del 11 de febrero. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927- 1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935.

Comunicación del 10 de mayo de 1933. En: Correspondencia Facultad de Derecho y Ciencias Política. Archivos Claustro de Santa Clara. Secretaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Correspondencia fechas extremas 1925-1935. N° Caja 352 y 353.

Comunicación del 5 de octubre de 1970. Consejo Directivo Facultad de Economía UNAL Sede Bogotá.

Comunicación-respuesta previa dirigida por Miguel J Cabal, Jorge Sanabria, Alfonso Ávila, Alejandro Fernández, entre otros estudiantes al Consejo Directivo del Claustro de Santa Clara solicitando permiso para realizar la excursión. En: Secretaria Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Caja N° 348. Fechas extremas: 1913-1939. Actas de secretaría docente, actas de posesión, actas de consejo directivo.

UDEA

Comunicación al Consejo Directivo mayo 30 de 1947. En: Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1947. 36 3-01-00002.

Comunicación al Consejo Directivo del 7 de marzo de 1957 escrita por Gabriel Escobar capellán de la universidad. En: Actas de Consejo Directivo UDEA. Años: 1957-58. 36 3 03 00003.

Comunicación al Consejo Directivo mayo 24 de 1957 dirigida por el vice-presidente del Club de Atletismo de la UDEA. Instituto de Educación Física. En: Actas de Consejo Directivo. Años: 1957-58. 36 3 03 00003.

Comunicación dirigida al Consejo Directivo por parte del Instituto de Educación Física. Medellín agosto 12 de 1958. Informe sobre participación de la delegación de la UDEA a los Primeros Juegos Deportivos. En: Actas de Consejo Directivo. Años: 1957-58. 36 3 03 00003.

UNIVALLE

Comunicación Oficina del Decano, anexo N° 6, marzo 7 de 1972. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

Comunicación del marzo 10 de 1972 dirigida al Decano de Estudiantes por parte del jefe de departamento de música León J Simar de la UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

Comunicación dirigida por la Asamblea de Estudiantes Dpto Historia al Consejo Directivo de la Universidad. Francisco Zuluaga profesor Dpto Historia UNIVALLE. Junio 26 de 1972.

Comunicación de noviembre 27 de 1972 dirigida al Consejo Académico UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

Comunicación de no renovación de contrato dirigida al Decano de la Facultad de Humanidades por parte del profesor Alfonso Rodríguez. Correspondencia 1972. UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

- **Correspondencia**

UNAL Bogotá Santa Clara

Correspondencia dirigida a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas Abril 12 de 1923. Respuesta a las condiciones que un estudiante de Inglaterra, requiere para obtener el grado de doctor en Derecho y Ciencias Políticas. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho

y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc. 1920-1924.

Correspondencia del 15 de junio de 1928. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc. 1925-1935. Caja 352 y 353.

Correspondencia recibida sobre seminario de Ciencias Económicas UNAL 1938. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

- **Cartas, informes, memoriales, oficios, resoluciones, programas de seminarios**

Carta del 27 de marzo de 1931 Ministerio de Instrucción Nacional, sección 1 a N° 421. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Carta del rector de la Universidad de los Andes al Rector del Liceo de la Universidad de Antioquia. Rector de los Andes Roberto Franco. Noviembre 25 de 1949. En: Correspondencia Archivos de Santa Clara. Facultad de derecho y ciencias políticas. Secretaría. Correspondencia. Ministerio de Educación Nacional. Solicitud de Informes, comisiones, etc) 1925-1935. Caja 352 y 353.

Informe sobre la marcha de la facultad de derecho, N° 27 Popayán Diciembre 6 de 1956 dirigida al Rector Rafael Suarez Guzmán de la UNICAUCA firmada por Rafael Martínez Sarmiento Decano de la Facultad de Derecho.

Informe Antonio García a decanatura Facultad de Derecho UNAL Sede Bogotá. Agosto 19 de 1941.

Informe de la decanatura de humanidades actividades de extensión julio - diciembre 1981. UNIVALLE. En: Archivo Central UNIVALLE. División de Humanidades. Serie Documental Actas. Fechas extremas: 1970-1972. N° de expediente 3. Caja 1. Folios 124.

Memorial al Consejo Directivo como consta en las Actas de las sesiones del 13 de mayo de 1929; del 5 de septiembre de 1928. En: Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Exámenes 1927-1936. Solicitudes. Presentación de Exámenes Preparatorios y habilitación. Caja 361. Fechas extremas 1926-1935. Libro de Exámenes Finales y en 1930. Exámenes Finales del Año. Folio 129.

Oficio N° 2866 de Secretaría General 12 de noviembre de 1941 dirigido a la Facultad de Derecho. En: Acuerdos de Consejo Directivo y Resoluciones Consejo Académico UNAL 1936-1950.

Resolución IX, 1919 Actas de Consejo Directivo UNAL Sede Santa Clara.

Resolución N° 35 de 1939 Consejo Directivo UNAL Sede Bogotá. Circular N° 13 del 3 de marzo de 1939.

Resolución N° 70 de 1939 Consejo Directivo UNAL Sede Bogotá. Febrero 25. Creación de seminarios UNAL.

Resolución N° 3 del 15 de diciembre de 1934. Consejo Directivo UNICAUCA. Regulación examen de admisión.

Programa de Ciro Roldán Jaramillo UNAL Sede Bogotá. Seminario de Temas de Investigación. 1986.

Programa de Asignatura, Seminario de Diseño y Orientación Monográfica, II Semestre. 1986.

Programa de asignatura, Seminario de Diseño y Orientación Monográfica, II Semestre. 1986.

- **Normatividad (leyes, decretos)**

Ley de 1903. Presentación por Gabriel Betancur Mejía. Consultado en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13_09docu.pdf 21 de junio del 2017.

Ley 62 de 1916 (diciembre 12) *por la cual se fomentan algunas corporaciones pedagógicas*. Diario Oficial Número 15971. Sábado 16 de diciembre de 1916.

Ley 68 de 1935 (diciembre 7). *Ley Orgánica de Educación Superior Colombia*. Congreso de Colombia Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Colombia.

Ley 30 de Diciembre 28 de 1992 *por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia*.

Decreto-Ley 3155 de 1968 (diciembre 26). *Re-organización del ICETEX*. Ministerio de educación, por el cual se reorganiza el Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior. Diario Oficial lunes 27 de enero de 1969.

Decreto N° 274 de 1957 (Octubre 30). Ministerio de Educación Nacional. Dirección Nacional de Deportes.

Decreto N° 1135 de 1928, sobre materias para los exámenes facultad de derecho UNAL Sede Santa Clara.

Decreto Ejecutivo 1790 del 7 octubre de 1931. *Regulación nacional derechos de admisión universidades UNAL*.

Decreto 1528 de Junio 25 de 1936. *Creación el Instituto Nacional de Educación Física en Colombia*, INEF.

Decreto 080 de 1980 Por el cual se organiza el Sistema de Educación post-secundaria.

- **Periódicos**

El Liberal- Popayán. Abril 4 de 1929. *Un estudiante Caucano en Francia*.

El Liberal-Popayán. Febrero 4 de 1956. *5 deportes en el campeonato universitario*.

El Liberal-Popayán. Marzo 9 de 1956. *Buena Labor Cultural Adelanta la Asociación Hoy*.

El Liberal-Popayán. Noviembre 16 de 1956. *La Federación Universitaria de Deportes fue creada en Popayán*. Por Julio Lugo.

El Liberal-Popayán. Abril 7 de 1957. *El campeonato inter-facultades empieza el 19*. Página Deportiva.

El Liberal-Popayán. Abril 10 de 1957. *Sección Notas del momento. El Demonio Deportista*. Por Monseñor Félix Botero Henao para el Colombiano.

El Liberal-Popayán. Septiembre 26 de 1957. *El ingreso a la Universidad: De 233 estudiantes son admitidos 124 de las tres facultades*.

El Liberal- Popayán. Noviembre 1- 7 de 1957. *Celebración de la fiesta universitaria*.

El Liberal- Popayán. Noviembre 5 de 1966. *Tensiones políticas con la reina de los estudiantes*.

El Liberal-Popayán. Abril 10 de 1957. *El Demonio Deportista. Por Monseñor Félix Botero Henao para el Colombiano*. Sección Notas del momento.

El Liberal-Popayán. Septiembre 26 de 1957. *De 233 aspirantes son admitidos 124 alumnos en las facultades*.

El Liberal- Popayán. Octubre 11 de 1966. *Giros Culturales realizarán por tiempos estudiantes colombianos*.

El Liberal-Popayán. Noviembre 5 de 1966. *Declinación de la elección de la reina universitaria por los ultrajes de palabra a que fue sometida en la fiesta universitaria*.

El Liberal-Popayán. Marzo 25 de 1971. *21 barrios intervendrán en el baloncesto, participaron 53 barrios y veredas circunscritas a Popayán*.

El Liberal- Popayán. Enero 23 de 1979. *Popayán sede del Primer Taller de Teatro Nacional*.

El Liberal-Popayán. Marzo 15 de 1979. *Maratón Nacional Universitaria. Capacitación para el Nacional de Atletismo*.

El Liberal-Popayán. Agosto 24 de 1979, *Noticias Universitarias. Juegos Interregionales*.

El Liberal-Popayán. Febrero 13 de 1980. *Cursos en el Japón ofrece el ICETEX*.

El Catolicismo- Cauca. Mayo 18 de 1956. *Ejercicios Espirituales para periodistas en España*.

El Catolicismo- Cauca. Febrero 16 de 1955. *Acto académico en la Universidad Nacional*.

El Catolicismo- Cauca. Noviembre 18 de 1955. *La educación católica paladín de cultura y libertad*.

El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Cauca-Popayán. Domingo 14 de abril de 1929.

El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Popayán-Cauca. Mayo 22 de 1929.

El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Cauca-Popayán. Mayo 29 de 1929. *Manera de adjudicar las becas*.

El Trabajo Interdiario –matinal Independiente. Popayán-Cauca. Enero 7 de 1930. *Educación física. Morfología.*

El Espectador. Mayo 4 de 1934. *Carta dirigida al director nacional de la policía por parte del señor Guillermo Honelmann, alemán decidido impulsador del deporte del boxeo.* Sección Deportes.

El Espectador. Mayo 4 de 1938. *El curso preparatorio.*

El Espectador. Marzo 10 de 1939. *Hay completa desorganización en el ramo de la Educación Física.* Luis Camacho Mendoza.

El Tiempo. Julio 3 de 1934. Página Editorial. *Un método para pensar al revés.* Colaboración especial.

El Colombiano- Medellín, 8 de noviembre de 1935.

- **Artículos de revistas**

Revista Universidad Bogotá, marzo 23 de 1921, Número 3. *Los exploradores de la Escuela de Ricaurte.*

Revista Universidad N° 4, Bogotá, marzo 31 de 1921. Número 4. Año I. *Misiones estudiantiles.*

Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. Año I. *Artículo de las Sritas Rodríguez Sierra.*

Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. Año 1, p. 242. *Los exámenes de revisión. Memorial al Congreso del Rector de la Facultad de Medicina.*

Revista Universidad N° 14. Agosto 18 de 1921. *Los estudiantes y el concepto de lo social en la universidad;* Ernesto Lleras Camargo. Año 1.

Revista Universidad N° 2. Marzo 10 de 1921. Año I. *Datos sobre los exámenes de revisión en la Facultad de Medicina.*

Revista Universidad N° 3. Marzo 23 de 1921. *Exámenes de revisión en la Escuela de Ingeniería.*

Revista Universidad N° 1. Febrero 24 de 1921. Año 1 *¿Más pruebas?*

5.1.3 Fuentes secundarias

Acevedo Tarazona, Álvaro y Villabona Ardila, Juliana. *El Cogobierno en la universidad de Antioquia, 1970-1973: “Una victoria del movimiento estudiantil y profesoral”*, Ponencia.

Álvarez Gallego, Alejandro. (2011). *Miguel Fornaguera, un librepensador catalán en Colombia.* En: Revista Colombiana de Educación, N° 61. Segundo semestre, Bogotá, Colombia.

Arias, Ricardo. (2001). *Estado laico y catolicismo integral en Colombia. La reforma religiosa de López Pumarejo*. En: Revista de Historia Crítica, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales. Revista N° 19. Diciembre.

Arciniegas, Germán. (1933a). *Memorias de un Congresista*. Prólogo B. Sanin Cano, Editorial Cromos Bogotá, p. 154. Capítulo los Optimistas.

Arciniegas, Germán. (1933b). *La Universidad Colombiana*. Imprenta Nacional. Bogotá. Colombia. MCMXXXIII.

Arciniegas, Germán. (1958). *El estudiante de la mesa redonda*, Barcelona, EDHASA, Primera impresión 1932.

Arciniegas, Germán. (1994). *Tiempos de López y la Universidad*. En: Cuadernos de un estudiante americano, Compilación y Prólogo Juan Gustavo Cabo Borda, Ediciones Uniandes y Educar Cultural Recreativa, Colombia, Abril.

Atcon, Rudolph. (1966). *La Universidad Latinoamericana*. ECO. Revista de la Cultura de Occidente. Bogotá. Colombia. Editorial A, B, C, Bogotá, Versión Bilingüe. (Atcon era asesor de la Atcon 50-70 y miembro de la AID).

Barahona, Abel y Barahona, Francisco. (1977). *Método de Estudio*, Editorial IPLER Ltda, Bogotá-Colombia.

Bernal Jiménez, Rafael. (1950). *La reforma universitaria*. Editorial Librería Nueva, Bogotá.

Bernal Jiménez, Rafael. (1962). *La Universidad Restaurada*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Bolívar Páez, Orlando. (2015). *Gobernar el alma obrera: El nacimiento de la seguridad social en Colombia. 1940-1945*, Tesis para optar el título de Magister en Estudios Culturales, PUJ.

Borrero, A., S. J. (2008a). "La interdisciplinariedad, concepto y práctica" (Cap. 3). En: *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias* (Vol. V), Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, A, S. J. (2008b). *Teoría de las estructuras universitarias, en la universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, (pp. 351- 730), Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Borrero, Alfonso. (1982). *La universidad: Educación permanente y educación de masas*, Conferencia vigésima segunda, En: Simposio Permanente sobre la Universidad, Primer Seminario General 1981-1982, Bogotá.

Brunner, José Joaquín. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Educación Superior en América Latina, Cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, Chile.

Buenaventura Delgado, Francisco. (1979). *La escuela moderna de Ferrer i guardia*. Edición 2ª. Ed. Editorial Barcelona. CEAC. P. 11-141.

Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo. (2007). *Dependencia y desarrollo en América Latina*, Siglo XXI Editores, Primera Edición del libro 1969.

Carreño, Manuel Antonio. (2013). *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras*. Editado.

CEPAL: Comisión Económica para América Latina y El Caribe; UNESCO: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

Coombs, Philip H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Historia Series. Editor Península.

Cubillos Bernal, Julio Santiago. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*, Primera Edición, Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Decroly, O y Monchamp, E. (1978). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*, París, Ediciones Morata.

Decroly, O y Boon, G. (1946). *Iniciación al Método Decroly*, Editorial Losada, S.A. Buenos Aires, Avellaneda.

Decroly, Ovidio. (1934). *El niño anormal Estudios pedagógicos y psicológicos*. (Traducción de Jacobo Orellana Garrido), Madrid, Librería española y extranjera Francisco Beltrán.

Dewey, John. (2012). *Teoría de la valoración. Traducción y Estudio Introductorio: Jaime Fisher y Salazar*, Ensayo original fue publicado por la Universidad de Chicago en 1939, Uniminuto. Bogotá. Colombia.

Dewey, John. (1997). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Segunda Edición, Ediciones Morata, S.L. Madrid. Escrito originalmente en 1916.

DNP. (1991). *Plan de Apertura Educativa. 1991-1994*, Bogotá, marzo 19, Documento MEN-DNP- UDS- DEC- 2518.

Informe de la Misión de Sabios. (1996), *Colombia: al filo de la oportunidad misión ciencia, educación y desarrollo*, Tomo 1 presidencia de la república, Consejería presidencial para el desarrollo institucional COLCIENCIAS Tercer Mundo Editores, Santafé de Bogotá, D.C.

Ferrer i Guardia. *La Escuela Moderna*. http://www.fondation-besnard.org/IMG/pdf/Ferrer_i_Guardia_Escuela_Moderna.pdf

Freinet, Celestin. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Fontanella. Barcelona.

Franco Arbeláez, Augusto. *La reforma universitaria colombiana de 1980*, Comentario, Mimeografiado.

García Nossa, Antonio. (1955). *Crisis de la Universidad. Bases de la Reforma*, Talleres Editorial Universal. Bogotá-Colombia.

García Prada, Carlos. (1935). *La Universidad Nacional de Colombia y su organización. Representante de Santander*, Bogotá- Colombia- Imprenta Nacional.

Hernández Arbeláez, José. (1921). *La necesidad del estímulo*. Revista Universidad Bogotá, marzo 23. Número 3.

Faure, Edgar et al. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*, UNESCO- Alianza, Paris.

Ingenieros, José. (2008). *El hombre mediocre*, Madrid, Editorial: Porrúa, Primera Edición 1913.

Informe de la Misión de Sabios. (1996). Colombia: al filo de la oportunidad misión ciencia, educación y desarrollo. Tomo 1 Presidencia de la República.

Jiménez López, Miguel. (1921). *Los que surgen*. En: Editorial Revista Universidad. Crítica, cuestiones estudiantiles, información, Número 1, Año 1, Bogotá.

Lomba Serrano, Concha. (2013). *El Paraninfo, símbolo de la cultura universitaria*, Revista Artigrama, N°. 28, pp. 191-209.

López de Mesa, Luis. (1970a). *Disertación sociológica*, Editorial Bedout, Volumen 63.

López de Mesa, Luis. (1970 b). *De cómo se ha formado la Nación Colombiana*, Editorial Bedout Primera Edición, 1934.

López, Nora E y Gil Valencia, Julio C. (2011). *Ovidio Decroly: lo sensorial en la educación corporal*. En: Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación corporal, Editora Luz Elena Gallo Cadavid, Universidad de Antioquia, Funámbulos Editores.

Martín-Pena, Daniel y Aguaded, Ignacio. (2016). El fenómeno de las radios universitarias en España. Nueva época. N° 25, Enero-Junio, pp. 237-265.

Martínez Martín, Jesús. (2007). *El tiempo de la historia de la cultura*. En: Revista Jerónimo Zurita, Vol. 82. P. 237-252 ISSN 0044-5517.

Martínez Rangel, Rubí y Soto Reyes Garmendia, Ernesto. (2012). *El Consenso de Washington y la instauración de las políticas neoliberales en América Latina*. Revista Política y Cultura (37). Redalyc, p. 35-64. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26723182003>

Mendoza V. Jorge. (2008). *Las Universidades Católicas: Misión e Identidad*, Compilador, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Meneses Duarte, Cristian Steven. (2013). *La emergencia del Teatro Universitario Colombiano de 1970*. Trabajo de grado para optar por el título de sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Bogotá, Julio.

Melo, Jorge Orlando. (1991). *Las reformas liberales de 1936 y 1968. Progreso social y re-organización del Estado*, En: Revista Credencial Historia N° 13, Bogotá- Colombia.

Molina, Gerardo. (2001). "Presentación de la revista Universidad Nacional de Colombia 1944". En: Gerardo Molina y la Universidad Nacional de Colombia, Primera Edición, Editorial UNIBIBLOS, Prólogo Víctor Manuel Moncayo. Publicado originalmente en Revista UNAL N°1, Bogotá, octubre de 1944.

Mozo Gnecco, José. (1938). *La reforma constitucional de 1936. Comentario jurídico al acto reformativo de la constitución*, Bogotá, Prólogo de Carlos Lozano y Lozano.

Müller de Ceballos, Ingrid. (1988). *Las misiones pedagógicas alemanas de 1924 y 1927 (v1)*. Editorial: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.

Nieto Caballero, Agustín. (2008). *Una Escuela*, Editorial Fundación Gimnasio Moderno.

Nieto Caballero, Agustín. (1987). *La escuela activa. Selección de artículos*, Grupo Editorial 87 Ltda, Editorial Presencia, FES.

Nieto Caballero, Agustín. *Carta de 14 de enero de 1924, dirigida a nuestro compañero Tomás Rueda Vargas*. En: La escuela activa. Agustín Nieto Caballero, Selección de artículos, Grupo Editorial 87 Ltda. Editorial Presencia. (1987). FES.

Nieto Caballero, Agustín. *La Educación Práctica*. Enero 18 de 1949. En: La escuela activa. Agustín Nieto Caballero, Selección de artículos, Grupo Editorial 87 Ltda. Editorial Presencia. (1987). FES.

Nieto Caballero, Agustín. *Los Maestros*. En: La escuela activa. Agustín Nieto Caballero. Selección de artículos. Grupo Editorial 87 Ltda. Editorial Presencia. FES.

Nieto Caballero, Agustín. *Sobre la disciplina académica*. Escrito de diciembre 11 de 1957. En: La escuela activa. Agustín Nieto Caballero, Selección de artículos, Grupo Editorial 87 Ltda, Editorial Presencia. FES.

Nieto Caballero, Agustín. (1964) “Realizaciones. Informes del Director de Educación Primaria y Normalista al Ministro en 1935. En: *La segunda enseñanza y las reformas de la educación*. Bogotá: Editorial Antares.

Ocampo López, Javier. (1998). *Los orígenes de las universidades pedagógicas en Colombia*. En: Revista Historia de la Educación Colombiana N° 1. RHCE, Universidad de Nariño.

Ocampo, José Fernando T. (1978). *Reforma universitaria 1960-1980. Hacia una educación discriminatoria y antidemocrática*, Serie Controversia N° 79, CINEP.

OCDE y Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (1975). *Interdisciplinarietà. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades*, México, (Trad. de Francisco J. González), 423 pp.

ONU, 1976. *El Plan Decenal de Educación para Alianza para el Progreso* <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/trabajosocial1/files/2013/09/Alianza-para-el-Progreso-II.pdf> Actas de la Conferencia General 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ortega y Gasset, José. (2001). *La Misión de la Universidad*. Buenos Aires, Edición de Raúl J. A. Palma, Primera Edición 1930.

Palacios, Jesús. (1997). *La Educación en el siglo XX. (I). La tradición renovadora*. Rousseau, Ferriere, Piaget y Freinet, Serie de Cuadernos de Educación N° 146, 2da Edición. Ediciones Laboratorio Educativo, Venezuela, Caracas.

Pardo, Miguel Ángel y Urrego, Miguel Ángel. (2003). *El Movimiento Estudiantil de 1971 en Colombia*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades de América y Europa, Julio 10-12, Universidad de Córdoba-Argentina.

Parra Sandoval, Rodrigo. (1988). “La Educación Superior en Colombia”. En: Orozco Silva, Luis Enrique; Parra Sandoval, Rodrigo; Serna Gómez, Humberto. *¿La universidad a la deriva?* Compiladores. Tercer Mundo Editores, Ediciones UniAndes, Septiembre.

Parra Sandoval, Rodrigo y Jaramillo, Bernardo. (1985), *Educación Superior en Colombia*. UNESCO y CRESALC- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Julio.

Piaget, Jean. (1987). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.

Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas. En: Periódico Universidad Nacional Autónoma de México, Volumen III, N° 34, Octubre 1949.

Puyo, Pelayo. (1951). *La reforma rectoral universitaria*. En: Anuario de la Universidad Nacional, pp. 29-47.

Quiceno, Humberto. (1988). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935*, Ediciones Foro por Colombia, Universidad del Valle, Prólogo de Estanislao Zuleta.

Quiceno, Humberto; Sáenz Obregón, Javier; Vahos, Luis Arturo. (2004). ‘La Instrucción y la Educación Pública en Colombia: 1903-1997’. En: *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XX*. Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter (Compiladoras), Universidad del Valle, Universidad de los Andes, UPN, COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia. Tomo II. Cooperativa Editorial Magisterio-GHPP, pp. 105- 169.

Restrepo Forero, (2010). *Darwinismo en Colombia: visiones de la naturaleza y la sociedad*. Acta biológica colombiana N° 14. P. 23-40.

Ribeiro, Darcy. (2006). *La universidad nueva: un proyecto*, Fundación Biblioteca Ayacucho, Venezuela.

Roig, Arturo. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Editor Universidad Santo Tomás, USTA, Colombia- Bogotá.

Rojas, Diana Marcela. (2010). *La alianza para el progreso de Colombia*, En: Análisis Político, Vol. 23, Núm. 70.

Rosner, Pierre Michel. *Descentralización y reconstrucción de la legitimidad del Estado por el Presidente Virgilio Barco, 1986-1990*. En: <http://base.d-p-h.info/es/fiches/premierdph/fiche-premierdph-415.html> Consultado el 1 de marzo del 2016.

Runge Peña, Klaus Andrés. (2012). “La educación como una antropotécnica contra el salvajamiento humano: paradojas y complicaciones para el pensar pedagógico moderno”. En: *Educación y cibercultura. Campos de estudio, retos y perspectivas*, Revista Educación y Pedagogía, Vol. 24, núm. 62, enero-abril.

Runge Peña, Klaus y Muñoz Gaviria, Diego A. (2005). *El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda*. En: Revista Iberoamericana de Educación N° 39 (2005), pp. 127-168.

Saavedra, Javier. (2011). *Hannah Arendt y el “Animal Laborans”*. Reflexiones en torno a la condición humana postmoderna, Nómadas, núm. 29, enero-junio, 2011, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Saldarriaga Vélez, Oscar. (2011). *Una maquinaria dogmática de negociación: catolicismo y regeneración en Colombia 1886-1930*, Febrero, Ciencia Política N° 11 enero-junio, págs. 7-38.

Saldarriaga, Oscar; Sáenz, Javier y Ospina, Armando. (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Volumen 1 y 2 COLCIENCIAS, Ediciones Foro por Colombia, Ediciones Uniandes, Ediciones Universidad de Antioquia. Colección Clío.

Saldarriaga Vélez, Óscar. *Ponencia sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia 1870-1930*, Sin fecha.

Solano, Armando. (1927). *La campaña nacionalista. El conocimiento del país*, En: Revista Universidad, Bogotá, N° 37, julio, p. 49.

Soto Arango, Diana. (2005). *Aproximación histórica a la Universidad Colombiana*. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Año Vol. 7, UPTC, pp. 101-138.

Tedesco, Juan Carlos. (1985). "Prólogo". En: Parra Sandoval, Rodrigo y Jaramillo, Bernardo. (1985). *Educación Superior en Colombia*. CRESALC- Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas. Julio.

Torchia, Luis. (1975). *Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa. Alternativas Formulación, Análisis y Selección*, Serie de Cuadernillos Tecnológicos Argentina.

Torres Gutiérrez, Manuel (2001). *Un Psiquiatra Decimonónico En El Siglo XX Miguel Jiménez López (1875 –1955)*. En: Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 30 No. 2 Bogotá Abril/Junio.

Tünnermann, Carlos. (2008). *90 años de la reforma educativa de Córdoba*, Colección Grupos de Trabajo Clasco, Buenos Aires.

Tünnermann, Carlos. (1998). *La reforma universitaria de Córdoba*. En: Revista Educación Superior y Sociedad, Vol. 9 N° 1, pp. 103-127.

Tünnermann, Carlos. (1991). *Historia de la Universidad en América Latina: De la época colonial a la Reforma de Córdoba*, EDUCA Centroamérica.

UDUAL. (1949). *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*. En: Periódico Universidad Nacional Autónoma de México, Volumen III, N° 34. Octubre.

UNESCO. (1970). *La enseñanza y el aprendizaje. Introducción a nuevos métodos y recursos en la Educación Superior*. MacKenzie, Norman, Eraut, Michael y Jones, Hywel C, Traducción de Jorge Ferreiro Santana, México.

UNESCO. (1972). *Documento sobre Educación Psicomotriz*. Curso Superior sobre Educación Especial. 30 enero al 6 de marzo de 1972, La Habana Cuba.

UNESCO. (1973a). *Aprender a ser. La educación del futuro*, Informe Faure, UNESCO- Alianza, Paris.

UNESCO. (1973b). *La enseñanza de la lectura 4*. Compilador Ralph Staiger. Colección temas básicos. Editorial Huemul S.A. Argentina. Buenos Aires.

UNESCO. (1985). *Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos*. París, 19-29 de marzo. Informe Final.

Uribe Mallarino, Consuelo. (2012). *Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas?* Universitas humanística N°. 73 enero-junio. Bogotá – Colombia, pp: 147-172.

Vásquez Rocca, Adolfo. (2012). *Sloterdijk: neuroglobalización, estresores y prácticas psico-inmunológicas*, En: Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas N° 35.

Vasco, Carlos Eduardo. *Prólogo*. En: reforma universitaria 1960-1980. Hacia una educación discriminatoria y antidemocrática de José Fernando Ocampo T, Serie Controversia N° 79, CINEP.

Vega Cantor, Renán. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*, Ediciones Ocean Sur, Colombia, Primera Edición.

Vega Cantor, Renán. (2002). *Gente muy rebelde: protesta popular y modernización capitalista en Colombia (1909-1929)*, Ediciones Pensamiento Crítico.

5.1.4 Fuentes teóricas

Alba Castro, José Miguel. (2013). *El plano Bogotá Futuro. Primer intento de modernización urbana*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Alzate, Juan David. (2015). *Limpiando el cuerpo y el alma. Higiene y control social en Medellín al iniciar el siglo XX*, Revista de Ciencias sociales y Educación, Vol. 4, N° 8.

Archila, Mauricio. (2012). *El movimiento estudiantil en Colombia, una mirada histórica*. En: Revista del Observatorio Social de América Latina, Año XIII, No. 31.

Archila, Mauricio y Pardo, Mauricio. (2001). *Movimientos Sociales, Estado y Democracia en Colombia*. Editores. Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales, Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Arendt, Hannah (2014). *La condición Humana*, Introducción Manuel Cruz. España, Paidós.

Asís Roig, Rafael. (2013). *Una mirada a la robótica desde los derechos humanos*, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las casas, Universidad Carlos III de Madrid.

Bauman, Zygmunt. (2005). *Amor Líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Fondo de cultura económica, España.

Bostrom, Nick. (2011). *Una historia del pensamiento transhumanista*. En: Argumentos de Razón Técnica, N° 14, 2011, pp. 157-191.

Brown, Wendy. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's, Stealh Revolution*. Zone Books. Near Futures.

Burke, Peter et al. (2006). *Formas de hacer historia*, Alianza Editorial Universidad.

Castro-Gómez, Santiago. (2016). *Historia de la Gubernamentalidad II. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*, Siglo del Hombre Editores- Pontifica Universidad Javeriana- Instituto Pensar, Universidad Santo Tomás.

Castro-Gómez, Santiago. (2012). *Sobre el concepto de antropotécnica en Peter Sloterdijk*. Tema: Técnicas de poder y formas de vida: otras perspectivas en torno a la biopolítica. En: Revista de Estudios Sociales Universidad de los Andes N° 43, Agosto, pp. 63-64.

Castro-Gómez, Santiago. (2011). "Prólogo". En: *Gubernamentalidad y Educación Discusiones contemporáneas*, Serie Investigación IDEP, Bogotá Humana, Alcaldía de Bogotá.

Castro-Gómez, Santiago. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*, Siglo del Hombre Editores, PUJ- Universidad Santo Tomás.

Castro-Gómez, Santiago. (2009). *Tejidos Oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, Santiago. (2007). "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En: *Educación Superior, Interculturalidad y Descolonización*. Bolivia. ISBN: 978-99905-52-05-8, p.291 – 308.

Comfort, Louise K. *Auto-organización en sistemas complejos*. Graduate School of Public and International Affairs, University of PittsburghKauffman, S.A cita el libro de Roger Kauffman (1993) *The Origins of Order: Self Organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press. Nueva York. <http://www.desenredando.org/public/libros/1996/dma/html/7cap8.htm>

Contreras Nátera, Miguel Ángel. (2015). *Crítica a la razón neoliberal. Del neoliberalismo al posneoliberalismo*, Editorial Akal, Inter pares, España, Palacios.

Corredor, Consuelo. (1992). *Los límites de la Modernización*. Bogotá, Cinep-Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia, Junio.

Dávalos, Pablo. (2008). Neoliberalismo político y Estado social de derecho. En: <http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf>

Díaz Flórez, Olga Cecilia. (2014). *Las competencias como tecnología de gobierno neoliberal: consentimientos y contra-conductas en la Educación Superior*, Tesis Doctoral UPN, sin publicar.

Dunn, J. "La identidad de la historia de las ideas" citado en: Sánchez Meca, Diego. (1996). *Historia de la filosofía, Historia de las ideas, Historia de las Mentalidades*, Revista Anales del Seminario de Historia de la Filosofía, Universidad Complutense de Madrid.

Dussel, Inés. (2014) *¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea*, DIE-CINVESTAV. En: Revista AAPE EPAA.

Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe, Volumen 22
Número 24, 28 de abril.

Dussel, Inés. Ponencia: *Las nuevas alfabetizaciones en la Educación Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones. Las transformaciones en la escuela y la formación docente*, FLACSO-Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. En: <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf> Consultado el 21 de marzo del 2016.

Erice Sebares, Francisco. (2013). *La concepción materialista: el materialismo histórico*. Volumen II, Partido comunista de España, Comité Federal, Secretaría de Educación, Colección Introducción al marxismo 6.

Ibáñez, Tomás. (2015). *La naturaleza humana: un concepto excedentario en el anarquismo*. En: Revista Erosión, Revista de Pensamiento Anarquista Número 5 / Año III / 2015, Santiago de Chile.

Fals Borda, Orlando. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. 3a. ed., Bogotá: Carlos Valencia Editores.

Feito, Lydia. (2007). 'H+ Transhumanismo'. En: *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España.

Foucault, Michel. (1979). 'La historia, la genealogía y el poder'. En: *Microfísica del poder*, Ediciones la Piqueta, Madrid.

Foucault, Michel. (1986). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel. (1996). *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones Altamira, La Plata, Argentina.

Foucault, Michel. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France: 1978-1979*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Friedman, James, W. (1991). *Teoría de juegos con aplicaciones a la economía*. Versión española de Manuel Pascual Morales. Alianza Editorial. Madrid.

Garay, Juan Carlos. (1995). *Los cien mejores guitarristas del siglo XX: Diagnóstico y propuesta sobre el papel de la música en la radio universitaria de Bogotá*. Tesis de Grado. Universidad Javeriana.

González, L. J., Sfer, A. L. y Malagón, L. A. (2000). *La educación superior a distancia en Colombia. Visión histórica y lineamientos para su gestión*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Educación Superior. pp. 16-65.

Grinberg, Silvia; Gutiérrez, Ricardo; Mantiñán, Luciano. (2012). *La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados*, Espacios nueva serie, Estudios de Biopolítica N° 7, pp. 154-172.

Grinberg, Silvia M. (2009). *Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Notas de formación entre competencias y abyección*. En: Revista de Educación, vol. 19, junio, Pedagogía y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento Notas de formación entre competencias y abyección Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. pp. 157-180.

Gutiérrez, María-Teresa. (2010). *Proceso de institucionalización de la higiene: estado, salubridad e higienismo en Colombia en la primera mitad del siglo XX*, En: Revista Estudios Socio-Jurídicos, vol. 12, núm. 1, enero-junio, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. pp. 73-97.

Hardt Dávalos, Armando. (2005). *Marx, Engels y la condición humana. Una visión desde Latinoamérica*, Editado por Eloisa Carreras Varona y Javier Salado, OceanPress.

Harvey, David. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Juan Mari Madariaga (Traductor), Traficantes de sueños, IAEN, Instituto de Altos Estudios Nacionales, Madrid.

- Harvey, David. (2008). *La condición de la postmodernidad*. Editorial Amorrortu.
- Harvey, David. (2007). *Breve Historia del neoliberalismo*, España, Ediciones Akal.
- Hayek, F.A. (1996). *Los fundamentos de la libertad*, Biblioteca de Economía, Barcelona. España.
- Hayek, Friedrich A. (2010). *Camino a la servidumbre. Dedicado a los socialistas de todos los partidos*, Bogotá D, Mayo Primera edición 1978, Fundación Hayek Colombia.
- Heller, Agnes. (1998). *Teoría de las necesidades de Marx*. Ediciones península Historia Ciencia sociedad 152, Prólogo de P.A. Rovatti, Diciembre, Barcelona.
- Hernández, C. A. (2002). *Disciplinas*. Serie calidad de la educación superior. Bogotá: ICFES.
- Herrera, Martha Cecilia. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, Serie Educación y Cultura, UPN Plaza y Janés, Editores, Junio, Bogotá-Colombia.
- Huizinga, Johan. (2007). *Homo Ludens*. El libro de bolsillo, Historia, Alianza Editorial /Emecé Editores, Primera Edición, 1938.
- Kauffman, Roger. (1993). *The Origins of Order: Self Organization and Selection in Evolution*. Oxford University Press. Nueva York.
- Korstanje Maximiliano E. (2014). *Seguridad en la era de la biopolítica: una introducción a Hannah Arendt*. En: Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano. (p. 133 y ss), Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación / Patricio Besana... [et.al.]; compilado por Silvia Grinberg; Eduardo Langer; Iván Pincheira. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre. (2013). *La Nueva Razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Gedisa Editorial, España, Barcelona.
- Livingston, Robert B. (1973). *Neurología y educación*. En Perspectivas Revista Trimestral de Educación, Volumen III, N° 4, Invierno.

López Gil, María. (2007). *Aportes de la pedagogía activa a la educación*. En revista Plumilla Educativa N° 4, Facultad de Educación Universidad de Manizales, Noviembre.

Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas Sociales Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.

Luzuriaga, Lorenzo (1961). “Concepto de la Nueva Educación”. En: *Métodos de la Nueva Educación*, Editorial Losada S.A, Buenos Aires.

Malatesta, Errico. (2000). *Amor y anarquía*. Publicado por Federación Comarcal del Baix Llobregat.

Mariátegui, José. (1928). *7 Ensayos sobre la realidad peruana*.

Marín Díaz, Dora. (2012). *Auto-ayuda y educación. Una genealogía de las antropotécnicas contemporáneas*. Tesis presentada al programa de pos-graduación en educación de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, como requisito para la obtención del título de Doctor en Educación.

Martínez Boom, Alberto. (2014). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos. Convenio Andrés Bello.

Martínez Boom, Alberto. (2004), *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, España, Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Martínez Boom, Alberto y otros. (2003), *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*, Segunda Edición corregida y actualizada, UPN-GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio.

Martínez, Jorge Eliecer. (2016). *El gobierno de las almas. Sobre la emergencia del concepto de seguridad social en Colombia*. Tesis de Maestría. Universidad Javeriana.

Martorell Campos, Francisco. (2013). *El pesimismo antropológico de Peter Sloterdijk en Normas para el parque humano*, Universidad de Valencia, Revista de filosofía Eikasia, Julio.

D, Jordi (2006). “Sobre la recepción de Decroly en España”. En: *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Biblioteca Nueva. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid-España.

Morin, Edgar. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa Editorial, España, Primera impresión 1990.

Múnera Ruiz, Leopoldo. (1998). *Rupturas y Continuidades. Poder y Movimiento Popular en Colombia (1968-1988)*. Bogotá, Universidad Nacional - IEPRI –CEREC.

Múnera Ruiz, Leopoldo. (1993). *De los movimientos sociales al movimiento popular*. En: Historia Crítica No. 7. Enero-Junio, pp. 55-80.

Muñoz Cancela, Cecilia. (2012). *Responsabilidad Social Universitaria: Aportes al enriquecimiento del concepto desde la dimensión de las prácticas*. Documento de Trabajo N° 23. Mayo.

Noguera Ramírez, Carlos. (2013). *Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales*. En: Revista Colombiana de Educación N° 65, Bogotá Julio/Diciembre.

Nupia Martínez, Carlos Mauricio. (2014). *La Política científica y tecnológica en Colombia 1968-1991. Transferencia y aprendizaje a partir de modelos internacionales*. Editorial Universidad de Antioquia.

Parra Sandoval, Armando. (1998). *1968: Entrevista con Immanuel Wallerstein*. En: Revista Sociológica, año 13, número 38. 1968. Significados y efectos sociales.

Piketty, Thomas. (2015). *La economía de las desigualdades. Como implementar una redistribución justa y eficaz de la riqueza*. Siglo XXI. Editores Argentina.

Pinto Minerva, Franca y Fabrioni, Franco. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. Siglo XXI Editores. México.

Postone, Moishe. (2006). *Tiempo, trabajo y dominación social. Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx*. Traducción de María Serrano. Ediciones Jurídicas y Sociales S.A. Madrid.

Pulido Cortés, Oscar. (2015). *Modernización de la universidad colombiana 1957 -1974*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/UPTC. Doctorado en ciencias de la educación UPTC-RUDECOLOMBIA. Tunja, Boyacá, Colombia. 2015-05-25.

Reggiani Andrés H. *Eugenesia, panamericanismo e inmigración en los años de entreguerras*. Sin fecha En: https://www.researchgate.net/publication/281589555_Eugenesia_panamericanismo_e_inmigracion_en_los_anos_de_entreguerras

Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier. (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.

Ríos Beltrán, Rafael y Cerquera Cuellar, Martha Yanneth. (2013). *La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia*. En: Rev. Historia Educativa Latinoamericana - Vol. 16 No. 22, enero - junio 2014 - ISSN: 0122-7238 - pp. 157 - 172.

Santamaría de Reyes, Pilar y Bonett Vélez, Fabián. *Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa OEA*. En: Martínez, Boom, Alberto Noguera, Carlos y Castro, Jorge O. (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*.

Scott, James. (2004). *Los dominados y arte de la resistencia, discursos ocultos*. Colección problemas de México. Ediciones Era.

Sloterdijk, Peter. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre Antropotécnica*, Pre-Textos, España.

Sloterdijk, Peter. (2010). *Actio in Distans. Sobre las formas de producción telerracional del mundo*. En: G. Aranzueque (Ed.), *Ontología de la distancia. Filosofías de la comunicación en la era telemática* (pp. 141-167), Madrid, Abada Ediciones.

Sloterdijk, Peter. (2006). *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Ediciones Siruela.

Sloterdijk, Peter. (2005). *Sobre la mejora de la buena nueva*. El quinto evangelio según Nietzsche, Madrid Siruela.

Sloterdijk, Peter. (2003). *Crítica de la razón cínica*. (Trad Miguel Ángel Vega). Madrid. Siruela, (publicada en alemán en 1983).

Sloterdijk, Peter (2002), *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna*, Valencia, Pre-textos.

Sloterdijk, Peter. (1999). *Normas para el parque humano*. Biblioteca de Ensayo Siruela. Prólogo y traducción del alemán de Teresa Rocha Barco. España: Madrid.

Surroca Surroca, Carlos. (2012). *La sistémica: una realidad paradigmáticamente*. Consultor sistémico. En: Revista Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325, Vol. 14, N° 40. págs. 73-80.

Torres del Río, César Miguel. (2015). *Colombia Siglo XX. Desde la guerra de los Mil Días hasta la elección de Álvaro Uribe*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Touraine, Alain. (1999) *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.

Wallerstein, Immanuel. (1995). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión para la reestructuración de las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbekian. Siglo XXI Editores.

Wallerstein, Immanuel. (1987). *Análisis de sistema mundo. Una introducción*. Siglo XIX.

5.1.5 Web grafía

Aguaded Ignacio y Martín-Pena, Daniel. (2013). *Educomunicación y radios universitarias: Panorama internacional y perspectivas futuras*. En: Revista Latinoamericana de comunicación Chasqui Noviembre. http://chasqui.ciespal.org/index.php/chasqui/article/view/20/html_37

Actas de la Conferencia General 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre - 30 de noviembre de 1976. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

http://www.acefyn.org.co/sp/academicos/Silla_16_Luis_Lopez_de_Mesa.htm

Academia

Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

D' Andrea, R. E, Zubiría, A y Sastre Vázquez, P. *Reseña histórica de la extensión universitaria*.
Disponible en: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/resumenes/188.pdf>

El Plan Decenal de Educación para Alianza para el Progreso
<http://www.fcpolit.unr.edu.ar/trabajosocial1/files/2013/09/Alianza-para-el-Progreso-II.pdf>

<http://www.ascun.org.co/uploads/default/organizations/66b5b232efb882deec2d2652d5bafc57.pdf> Estatutos ASCUN.

Gaviria, Guillermo. (2004). *La radio universitaria en Colombia*. En: Revista Javeriana. Abril.
http://www.javeriana.edu.co/javerianaestereo/portal/documents/radio_universitaria_en_Colombia_-_G_Gaviria.pdf Consultado 1 de Octubre de 2016.

Historia de la educación en Colombia la republica liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. Herrera C, Martha C. (Sin fecha). En:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_06ensa.pdf

Honneth contra Sloterdijk, la pelea de los filósofos alemanes
<http://www.lavanguardia.com/cultura/20091004/53796804662/honneth-contra-sloterdijk-la-pelea-de-los-filosofos-alemanes.html>

Gaynor Butterfield, Eric. *Comportamiento y Desarrollo organizacional. Abstract de conferencias de los Congresos de Desarrollo Organizacional: 1997 – 1999 – 2001 - 2002.*
The Organization Development Institute International, Latinamerica.
www.theodinstitute.org

Gravissimum Educationis. (1965). *Declaración del Concilio Vaticano II*, Octubre. En:
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html

Marx, C. (1849). *Trabajo asalariado y capital*. Introducción de Engels, en 1891. Primera Edición: "Neue Rheinische Zeitung. Organ der Demokratie" (Nueva Gaceta del Rin. Organo de la Democracia), del 5, 6, 7, 8 y 11 de abril de 1849 y en folleto aparte, bajo la redacción y con un prefacio de F. Engels, en Berlín, en 1891. Biblioteca Virtual Espartaco. Esta Edición: Marxists Internet Archive, 2000. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/49-trab2.htm>

Modernizaciones en el Valle del Cauca siglo XX. <http://expovirtuales.bibliovalle.gov.co/project/urbanizacion-obras-publicas-salubridad-e-higienismo/>
Consultado: 21 de julio del 2017.

Moreno Claros, Luis Fernando. (2015). *La orgullosa mano que da*. En: Diario El País. 3 Enero. En: http://cultura.elpais.com/cultura/2014/12/30/babelia/1419967380_453644.html

Responsabilidad social universitaria <http://www.javerianacali.edu.co/responsabilidad-social-universitaria#sthash.ci9nyjIf.dpuf>

Responsabilidad Social de UNIMINUTO http://www.uniminuto.edu/web/uvd/componente-md/-/asset_publisher/HBJfz6IGSN46/content/responsabilidad-social

Responsabilidad social universitaria. Consultado el 14 de marzo del 2016. <http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/glosario/ResponsabilidadSocialUniversitaria.pdf>

Rojas Muñoz, Alfonso; Olaya, Jorge Eliecer. *Responsabilidad social empresarial. Su origen, evolución y desarrollo en Colombia*. http://notariaunicalavega-cauca.com.co/sitio/sites/default/files/normativa/responsabilidad_social_empresarial_su_origen_e_volucion_y_desarrollo_en_colombia.pdf Consultado el 2 de julio del 2017.

Serna Alcántara, Gonzalo Aquiles. (2007). *Misión Social y modelos de Extensión Universitaria: del entusiasmo al desdén*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 43/3. Internet. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1662Aquiles.pdf>

Vallaes, François. *Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria*. fvallaes@pucp.edu.pe

Vargas Acosta, Javier, 2004. *Universidad Nacional 137 años. La luz de la Ciudad Blanca*. Consultado en: escuela país.org. Fecha: 19 de junio 2017.

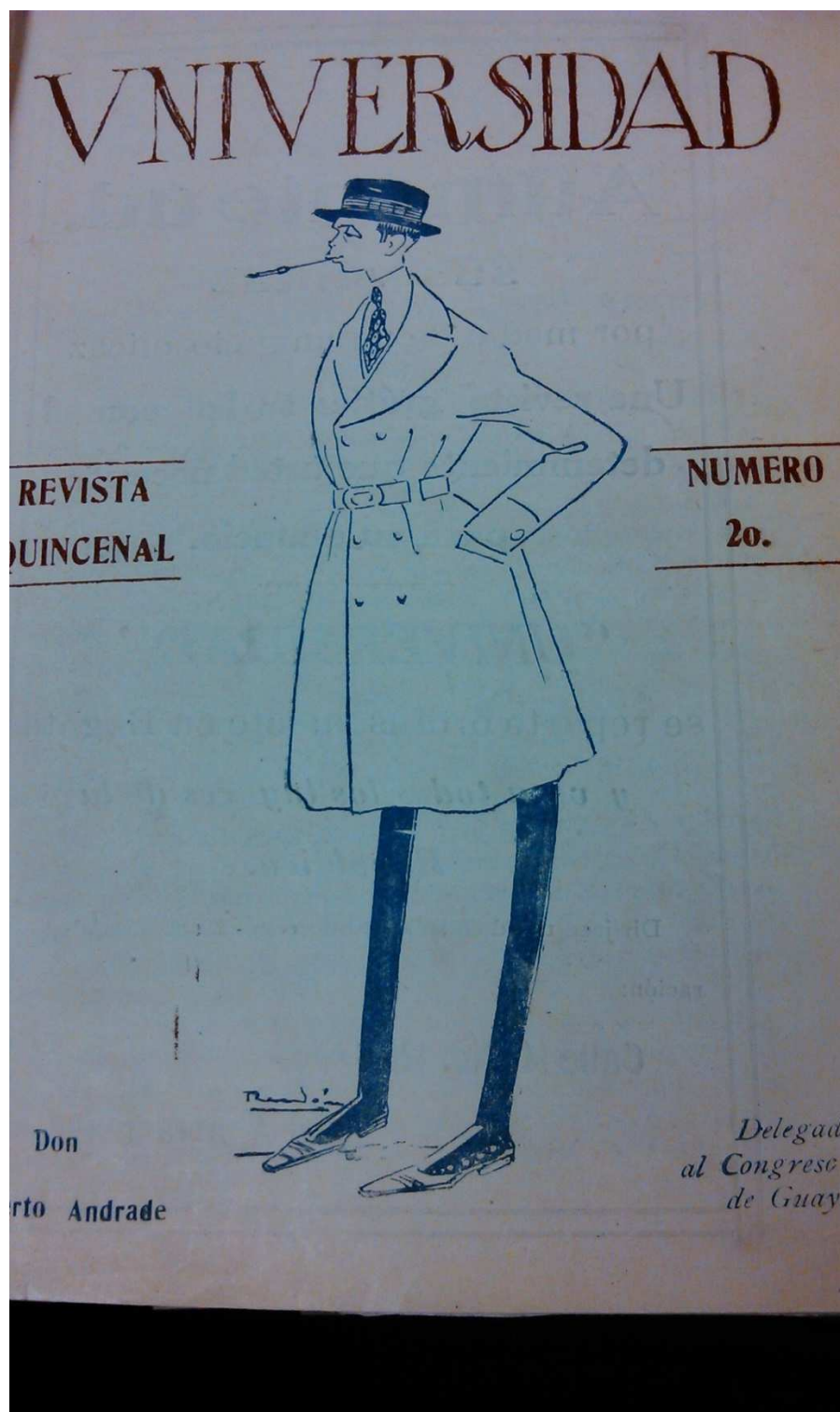
70 razones para apreciar el campus.
<http://historico.cartauniversitaria.unal.edu.co/ediciones/15/10.htm> consultado el 19 de junio del 2017.

b) Anexos

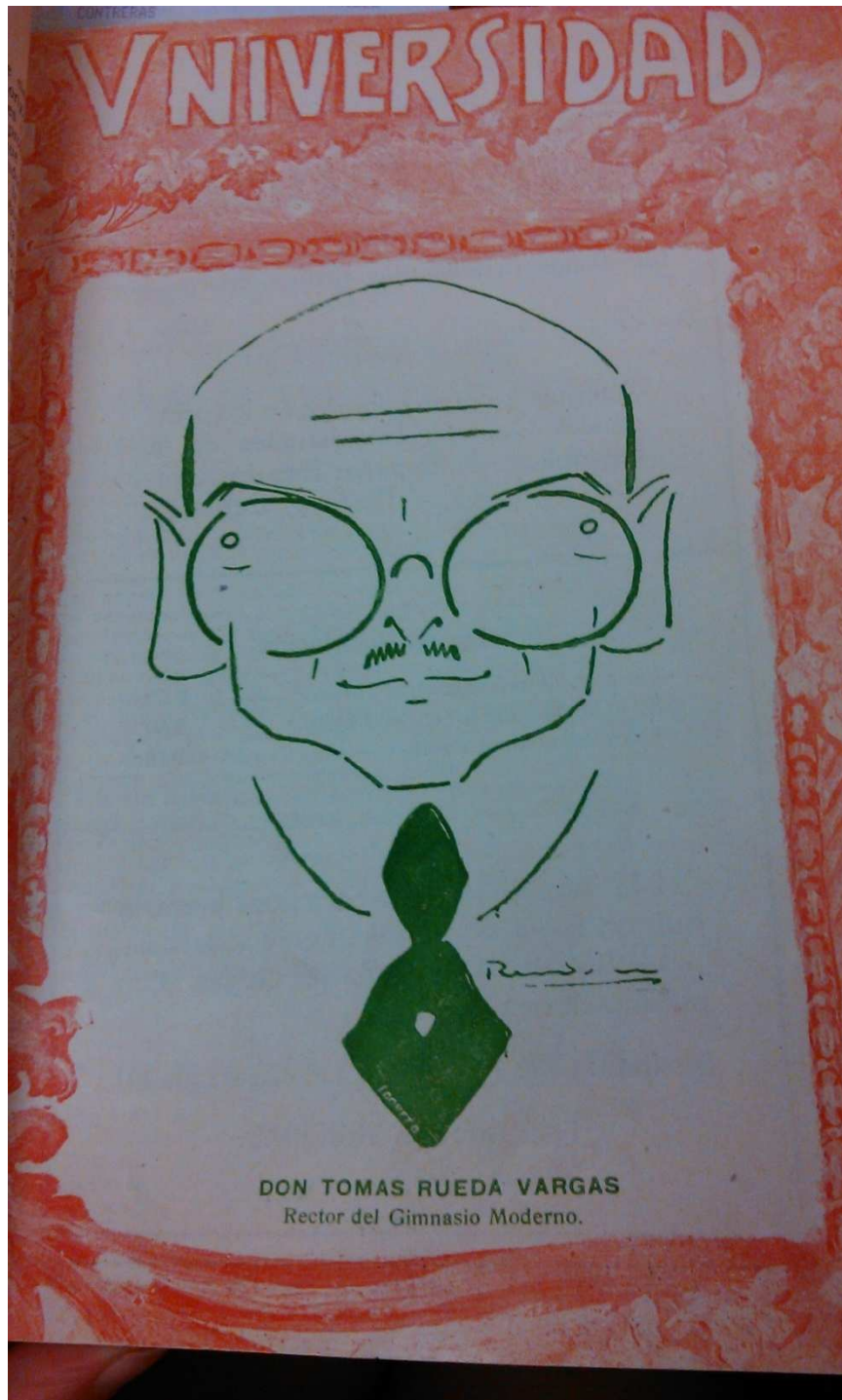
Anexo N° 1. Portada Revista Universidad N° 1. Febrero 24 de 1921. UNAL.



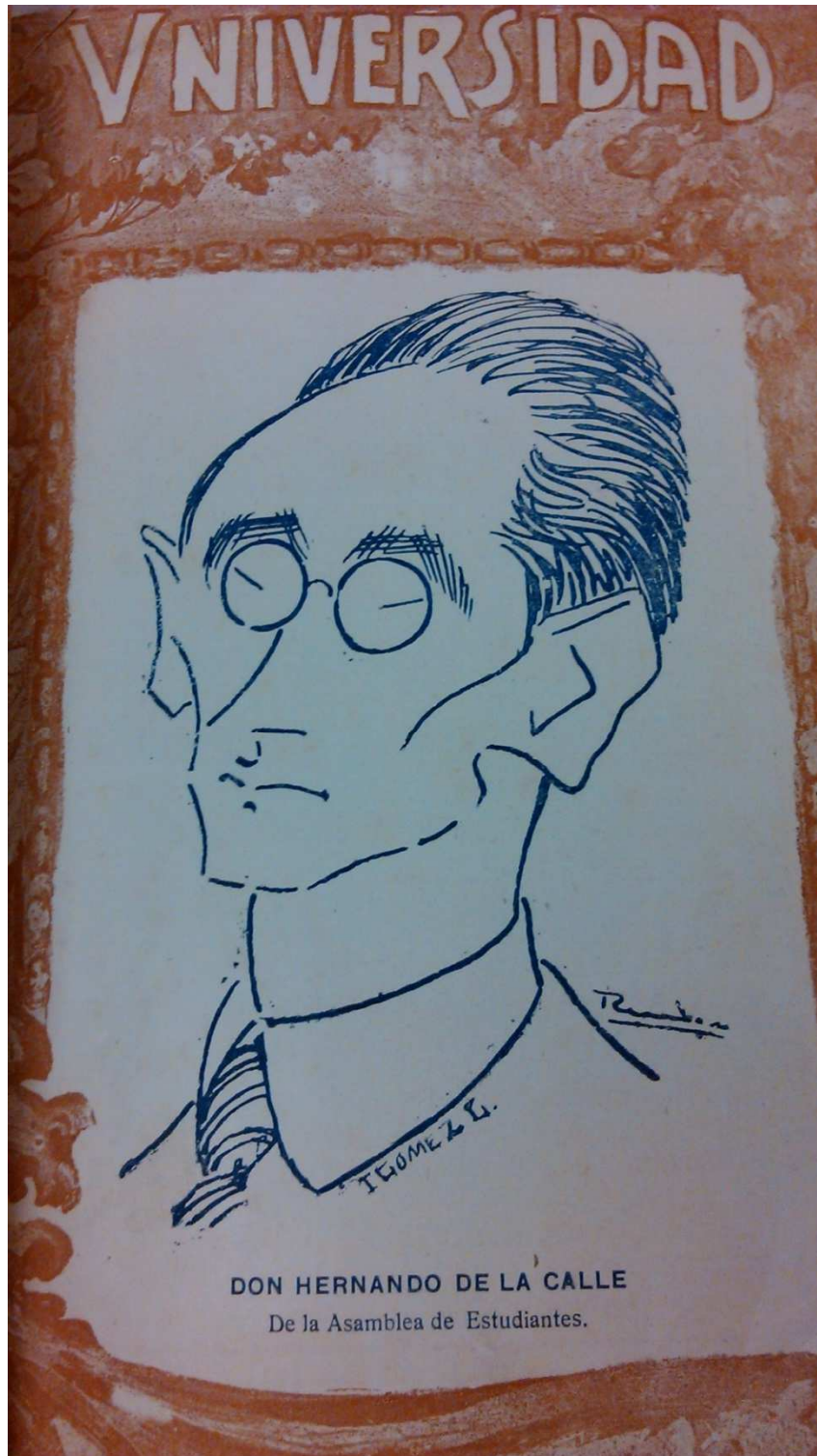
Anexo N° 2. Portada Revista Universidad N° 2. Marzo 10 de 1921. UNAL.



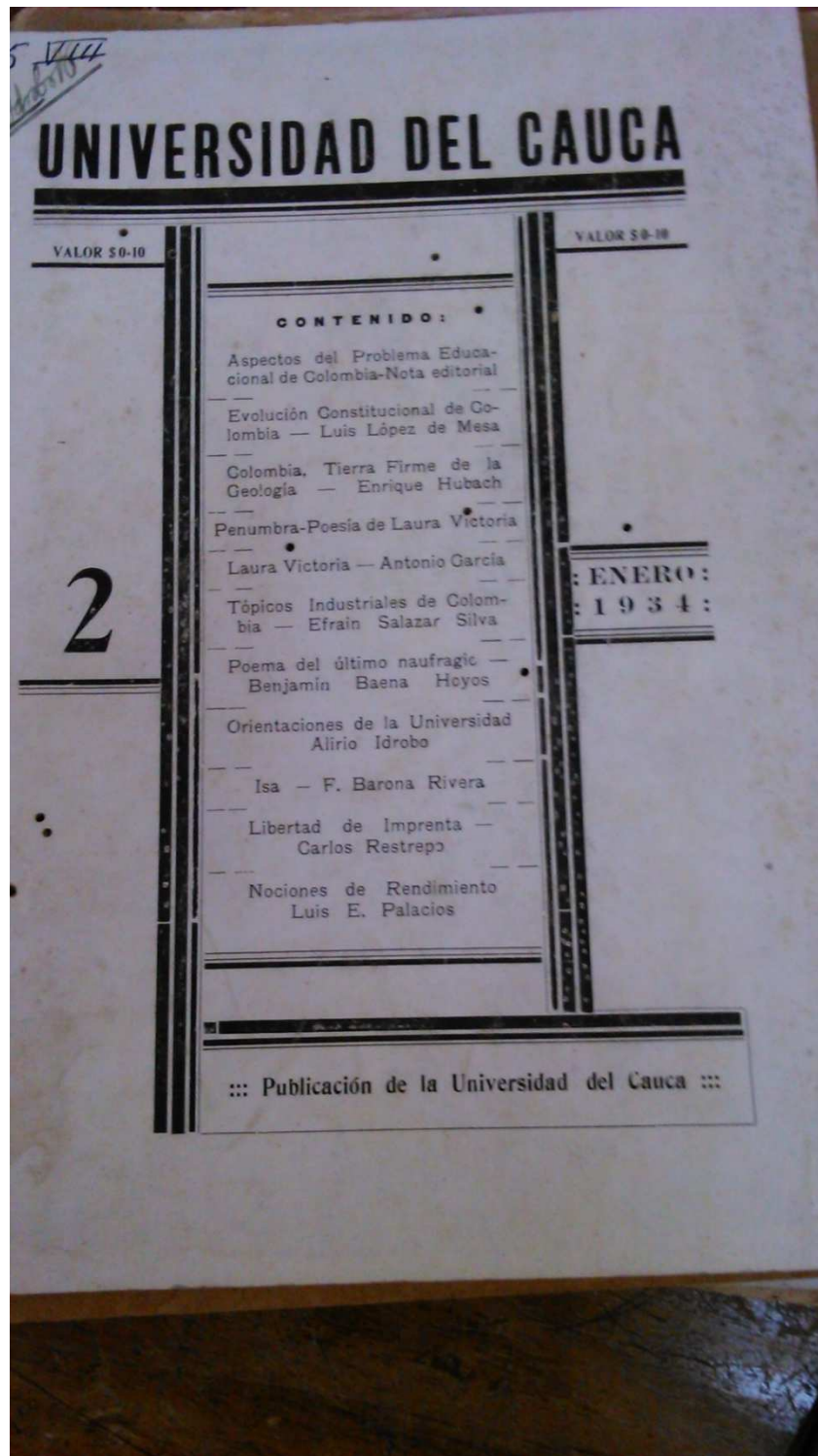
Anexo N° 3. Portada Revista Universidad N° 7. Mayo 12 de 1921. UNAL.

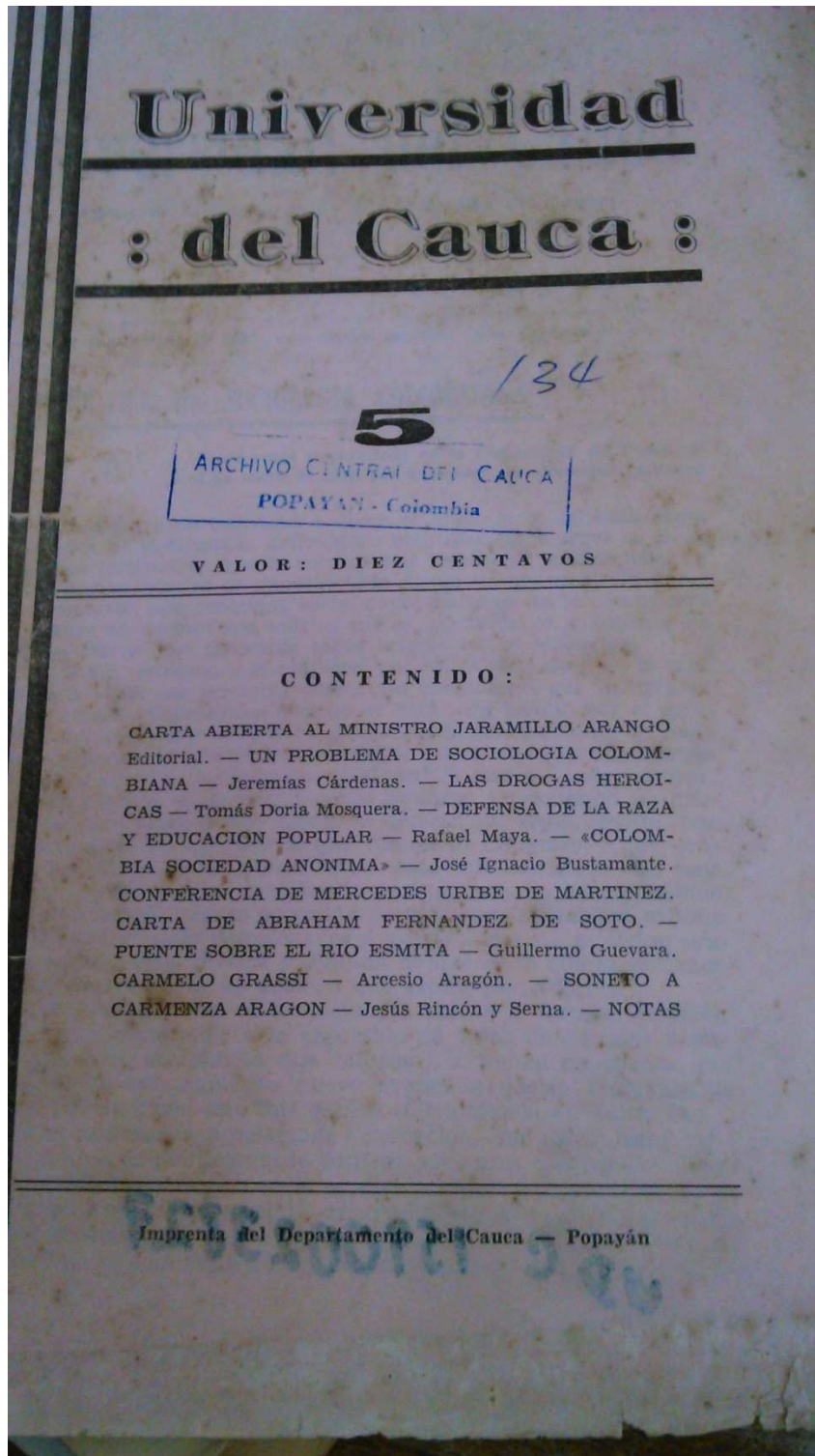


Anexo N° 4. Portada Revista Universidad N° 8. Mayo 27 de 1921. UNAL.



Anexo N° 5. Contraportada Revista Universidad del Cauca N° 2. Enero 1934. Segunda
Época.





Anexo N° 7. Portada Revista Popayán. Revista Histórica y Científica N° 7. Año XXVI.



Anexo N° 8. Portada Revista Universitaria del Cauca N° 15 y 16. 1936.



Anexo N° 9. Portada Revista Universitaria del Cauca N° 17 y 18. 1936.

