

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional

La lucha por lo superior

Alejandro Álvarez Gallego

REDUCAR

Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional

Colección
Educar en América Latina

Para
una historia
de la Universidad
Pedagógica
Nacional

La lucha por lo superior

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional

La lucha por lo superior

Alejandro Álvarez Gallego

Colección
Educar en América Latina



Álvarez Gallego, Alejandro.
Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional.
La lucha por lo superior / Alejandro Álvarez Gallego – Bogotá.
Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Universidad Nacional de Educación, Ecuador,
Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar), 2021.
146 páginas. – (Colección Educar en América Latina. Serie Historia de las Universidades Pedagógicas de América Latina.)

Incluye: Referencias bibliográficas
ISBN: 978-628-7518-49-0 (Impreso)
ISBN: 978-628-7518-23-0 (PDF)

1. Universidad Pedagógica Nacional – Historia. 2. Universidades – Historia – Colombia. 3. Universidad Pedagógica Nacional – Acreditación. 4. Educación Superior – Historia. 5. Formación Profesional de Maestros. I. Tít.

378.007 21edic.

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional

La lucha por lo superior

Todos los derechos reservados

© Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

© Universidad Nacional de Educación, Ecuador

© Alejandro Álvarez Gallego

Primera edición: 2021

ISBN impreso: 978-628-7518-49-0

ISBN digital: 978-628-7518-23-0

Preparación editorial

Editorial UNAE

Grupo Interno de Trabajo Editorial UPN

Universidad Pedagógica Nacional

Carrera 16A n.º 79 - 08, piso 6.º

editorial.upn.edu.co

Teléfono: (57 601) 347 1190

Bogotá, Colombia

Universidad Nacional de Educación

Av. Independencia / Chuquipata

unae.edu.ec

Teléfonos: (593) 370-1200

Azogues, Ecuador

Colección

Educar en América Latina

Serie

Historia de las Universidades Pedagógicas de América Latina

La publicación de las imágenes incluidas en esta obra, así como cualquier situación que se presente con respecto a los permisos y licencias de uso es responsabilidad del autor.

Esta publicación fue sometida a evaluación por pares académicos.

Prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de las universidades coeditoras.

Libro para consulta y descarga en acceso abierto.

*Escribir historias es un modo
de quitarse de encima el pasado.*

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE

Índice

Prólogo	9
Introducción	17
La formación de maestras entre 1927 y 1955	25
La disputa por la autonomía profesional del maestro: 1920-1950	26
Lo superior y la formación de maestros en la universidad: la primera mitad del siglo xx	40
La UPN como experimento piloto para América Latina: 1957-1980	53
La investigación educativa y pedagógica: otra forma de lo superior	77
Entre tanto, el IPN...	82
Tras la autonomía universitaria y el saber fundante de la profesión docente: 1980-2000	113
Lo superior interrogado: el siglo XXI	135
<i>¿Qué sería hoy lo superior?</i>	159
Referencias	165
Sobre el autor	171

Prólogo

Este libro parte de una hipótesis novedosa: mirar las raíces de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) desde la preocupación por la formación de maestros y en resonancia con la Segunda Misión Pedagógica Alemana. Para el profesor Alejandro Álvarez importa insistir en una historia institucional capaz de ponderar uno de sus pliegues más importantes: el Instituto Pedagógico Nacional (IPN); eso significa que nos haría falta profundizar en un periodo que va de 1927 a 1955. Ese esfuerzo exhorta a recuperar la memoria y apropiarse de una herencia olvidada y desvalorizada por efecto de un particular determinismo legal o jurídico. Este motivo arraiga además en una aspiración a lo superior cuyo horizonte da respuesta al para qué de las ciencias, la filosofía y la política en la universidad que más ha querido comprometerse con elevar, refinar y dignificar a los maestros colombianos.

Para quienes se preguntan por la aparente distancia jerárquica de lo superior, cabe recordar que en la mayoría de sociedades se cultivan unas formas de conocimiento y de acumulación de saber que son custodiadas, de modo riguroso, por un cuerpo selecto que ha recibido muchos nombres a lo largo del tiempo: sabios, mayores, consejeros, científicos, expertos, académicos, intelectuales, como los quieran llamar; en todo caso, ese acumulado contiene una alta aspiración cultural y un elevado valor intrínseco por su capacidad problematizadora de la propia sociedad. Suele aludirse a ese hábito de pensamiento como saber superior. De esta manera, el vitalismo universitario es un tiempo de distancia e indeterminación relativamente importante que brinda, a quienes

participan del estudio, la cátedra y la investigación, la posibilidad de interrogar las expectativas, los criterios de vida, el horizonte de saber, las reglas de juego, el uso del pasado, las jerarquías y todo aquello que demanda el ejercicio de la curiosidad ociosa y de la crítica.

Existen huellas suficientes en la historia de las universidades públicas que hacen pensar en su función como instituciones que cumplen un papel estratégico en la vida social y cultural de un país. La Universidad Pedagógica Nacional puede volver la vista hacia atrás y advertir momentos de brillo, esfuerzos potentes, trabajos cuidadosamente realizados. Se tiene, por supuesto, la opción de juzgar esos momentos como si fueran parte de una tradición, pero también se puede hacer lo contrario, omitirlos y alinearse en los requerimientos que hoy hacen los mercados, los lenguajes comunicativos o los populismos sin audacia. Lo que está en juego, precisamente, con esta historia de la UPN, es una idea del valor de la universidad.

La primera persona del singular es el lugar donde comienza, para todos, la Universidad que somos. Observo esta vindicación en la propuesta de cuatro momentos historiográficos que lanza y argumenta el profesor Alejandro Álvarez, al tiempo que llamo la atención acerca de algunas experiencias y circunstancias que resultan sugestivas para la construcción de una historia efectiva de la UPN y que, desde luego, con igual discrecionalidad que el autor, recomponen las narrativas convencionales en nuevas direcciones, próximas a eso que insinuaba Marguerite Yourcenar al decir que el auténtico lugar de nacimiento es aquel donde por primera vez nos observamos con una mirada limpia e inteligente.

La UPN formó parte del florecimiento de la investigación educativa del país. El CIUP, cuando se autorreconocía como Centro de Investigaciones, presentó a la Universidad en instancias

internacionales. Investigar era entonces una práctica libre y vitalista, alejada del control cibernético y del exceso regulatorio; éramos los grupos de investigación los que hacíamos las publicaciones, así fueran rudimentarias, de sus resultados, hallazgos y posiciones. La ética del investigador no se traducían como ahora a la exigencia de apuntar y cumplir con unos indicadores. Colciencias, cuando se fundó en 1968, tenía como propósito el fomento de la investigación, es decir, era una institución de apoyo, que dialogaba con los investigadores y no pensaba por ellos, mucho menos los jerarquizaba y diferenciaba. Forma parte de nuestra historia recordar que los primeros programas de investigación fueron sugeridos, teorizados y puestos a funcionar por iniciativa de los propios grupos de investigación.

Esta valoración complementa y se entrecruza con las memorias del libro al decir que

[...] la UPN logró posicionarse como un referente de saber, ya no para los organismos internacionales o para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), sino para la comunidad de investigadores y para el magisterio de educación básica. Estos eventos sirvieron de plataforma para leer a representantes de corrientes teórico-educativas que estaban en boga en el campo intelectual crítico. [...] Varios números de la *Revista Colombiana de Educación*, así como una serie llamada Cuadernos del Seminario, recogieron estos debates y estas lecturas novedosas en el contexto colombiano. Un proyecto que ayudó a hacer visible a la UPN y que contribuyó con la divulgación de una nueva literatura educativa y pedagógica fue el Proyecto Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc), en el que se publicaban semestralmente los llamados Resúmenes analíticos en Educación (RAE)". (p. 114)

No deja de ser extraño contrastar que, a pesar de este devenir enriquecedor, hoy se nos salpique con rutinas ásperas que exigen pedir permiso para investigar. Todo lo opuesto a una historia donde hemos tenido grupos de investigación de larga trayectoria y con producciones muy serias. Esos colectivos lograron, por ejemplo, rescatar el papel de la Normal Superior de Bogotá, tejieron archivos sobre la práctica pedagógica, imaginaron museos, debatieron largamente el estatuto de la pedagogía, su actualidad, su relación con la formación de maestros, se entusiasmaron con el legado ético y político de la mirada crítica a la educación. En fin, la lista no puede ser exhaustiva, pero sí deja abierta la puerta a intuiciones sobre lo que falta por contar en una historiografía más contingente, práctica y singular.

Al lado de los grupos de investigación se consolidaron otras apuestas. La UPN fue uno de los centros de difusión de la tecnología instruccional en el país; su promoción y aplicación se efectuó dentro de las aulas, luego se articuló a programas de profesionalización que multiplicaron y sirvieron de transferencia al énfasis que hoy tiene el diseño curricular, la evaluación, la cognición y las competencias. Se trata de una diferencia sustantiva; aquí estos asuntos se discutieron y no se acataron a rajatabla. Esta Universidad participó con fuerza en el Movimiento Pedagógico de los años ochenta, y en la Expedición Pedagógica de finales de los noventa; incluso, me atrevo a afirmar que hubo un momento en el que muchos maestros del país reconocían a la UPN como su universidad. Por sus edificios circularon libremente incontables artículos de la revista *Educación y Cultura* que fueron profusamente leídos, comentados y debatidos. Más allá de que el Movimiento Pedagógico haya puesto en interrogación los modelos de formación de maestros ofertados por las facultades de educación, vivimos ese entusiasmo con lucidez y potencia. A muchos profesores de la universidad la revista de Fecode nos convirtió en académicos

públicos, nos dio presencia nacional e internacional, difundió nuestras ideas, convocó foros, puso en relación a maestros e investigadores.

Alejandro rememora este momento afirmando que

[...] el Movimiento Pedagógico (MP) fue el caldo de cultivo que animó a la UPN a promover cambios sustanciales en las mallas curriculares. Fueron años de grandes debates académicos donde la pedagogía y diferentes discursos filosóficos, políticos, antropológicos y sociológicos enriquecieron las discusiones ideológicas de las décadas anteriores y generaron una renovación discursiva, así como un ambiente académico marcado por asambleas de profesores y estudiantes en las que se hacían esfuerzos por pensar la función y la misión pedagógica de la upn de cara a los nuevos tiempos. (p. 109)

Esta universidad ha mantenido y conservado como obsesión la inquietud por el maestro. Tengo la idea inducida por las reflexiones de varios pensadores, entre ellos Derrida, de que lo propio de la universidad es *la libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición*, e incluso, la exigencia de *decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad*. Hemos auscultado la verdad del maestro porque a su lado la pedagogía cumple una función apasionada y profunda. Es cruel que tanto se le haya calumniado y que aún hoy se pretenda mirarlo por encima del hombro. La verdad es que nuestra memoria se ha construido análogamente con maestros del Instituto Pedagógico.

Alejandro insiste en una idea borgiana: el viaje comienza desde la víspera, preparar un viaje forma parte del propio viaje y es inevitable. Que hoy tengamos revistas consolidadas es posible gracias a la labor acumulada de profesores. Guiados por estas reliquias entreveo a Ingrid Müller de Ceballos y su osadía de crear uno de los mejores centros de documentación educativa de

América Latina; su apuesta por una universidad investigativa la llevó a proponer documentos, debates, e incluso leyes de reforma que emulaban cierta aspiración a dialogar con la tradición pedagógica germánica.

La UPN ha apostado por proyectos ambiciosos, por ejemplo, la Expedición Pedagógica Nacional, experiencia diagnóstica que nos hizo creer tanto en las potencias de la diversidad como en la riqueza de quienes lograban mirar y vivir desde las márgenes y en la cual Alejandro Álvarez participó activamente desde su formulación hasta su dirección. Una expedición que no llevaba mensaje, sino que miraba limpiamente la experiencia en los territorios. Sin duda, hay más asuntos que merecen nombrarse: la perseverancia de quienes lograron las aulas de inclusión, la invención intelectual de maestrías y del doctorado, el desempeño variopinto de nuestros estudiantes. En todo caso, frente a la cuestión de quiénes somos, y de qué sabemos no se me ocurre mejor respuesta que nombrar nuestras potencias. Algo similar encuentro en una novela autobiográfica de Stefan Zweig: la urgencia de apuntar a una historia en la que sean visibles los impulsos espirituales, eso que a veces llamamos formación o anhelo de lo superior. Así lo describe la novela:

Me inculó en la sangre un apasionamiento por todo lo intelectual que ya no querría perder nunca, y todo lo que he leído y aprendido desde entonces hasta ahora se asienta sobre los fundamentos que se endurecieron en aquellos años. Lo que uno ha descuidado en lo referente a los músculos aún puede recuperarlo algún día, mientras que el impulso espiritual, la capacidad de captar del espíritu, tan solo se adquiere en los decisivos años de formación y sólo aquel que ha aprendido a expandir su alma a los cuatro vientos a tiempo, es capaz más tarde de abarcar el mundo entero. (Zweig, 2021, p. 89)

He nombrado hasta aquí algunos destellos que marcan nuestra historia. Por supuesto que hay muchos más, pero un prólogo tiene un deber con la brevedad. Fue Nietzsche —siempre ha sido Nietzsche— quien nos recordó el motivo de la historia, ni culto al pasado, ni ensoñación romántica, sirvo a la historia en tanto ella sirve a la vida. En la historia interviene el pasado, pero también las circunstancias y el asombro. No puedo cerrar sin nombrar la honda amistad que me une a Alejandro y su familia; amistad que no se desgasta con el tiempo y que me lleva a revelar lo mucho que celebro que conozca y se esfuerce por mostrar la historia del lugar que habitamos, en especial, el apagado clamor de las voces que nos han antecedido.

Alberto Martínez Boom
Bogotá, agosto de 2021

Referencias

Zweig, S. (2021). *El mundo de ayer: memorias de un europeo*. Acantilado.

Introducción¹

A continuación presentamos una versión de la historia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En ella tomamos como insumo lo que hasta ahora se ha escrito sobre dicha historia, para invitar a revisar algunas tesis que se han planteado y han quedado en la memoria institucional. No se ha escrito una historia completa de la UPN, hay menciones dispersas de algunos momentos importantes en diferentes publicaciones, sobre todo, los relacionados con su creación o con la institucionalización de algunos de sus programas o facultades, también hay esfuerzos por destacar algunos aspectos de la vida institucional, pero no se ha logrado una mirada integral que deje ver lo que ha significado su trasegar histórico. Los trabajos a los que se hace referencia serán mencionados a lo largo de este escrito. Aquí no se pretende suplir esta carencia, pero si se espera llamar la atención sobre la urgencia de un trabajo más ambicioso. Una de las razones por las que hay que pensar en una historia institucional más completa es que, por su ausencia, se han creado mitos que, a la luz de un trabajo mínimamente riguroso, no se podrían seguir alimentando. Uno de los mitos curiosos es que la Universidad nació en 1955 y que fue heredera de la Escuela Normal Superior.

1 El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación *Estado del arte sobre la formación de maestros en Colombia: 1990-2000. Aportes para un estudio comparado en cinco países de América Latina*, aprobado por el CIUP (Reducar-2-2020), en febrero de 2020. Aquí se aborda el primer objetivo de dicha investigación: "Valorar, desde los diferentes trabajos sobre la historia de la UPN, el aporte que ha hecho a la formación inicial de maestros, identificando los diferentes momentos por los que ha atravesado y las características específicas de cada uno de esos momentos". en forma de artículo breve se publicó en la cátedra doctoral número 9, un texto que recoge la síntesis de lo que aquí se va a desarrollar. (ver: Epílogo: La Universidad Pedagógica Nacional: la otra historia. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16582/Catedra-Doctoral-9_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y. En este libro, no solamente se extenderán mucho más, sino que se harán precisiones significativas.

En el texto de Jiménez y Figueroa (2002), por ejemplo, considerado por muchos la Historia Oficial de la UPN, a pesar de que los autores no lo pretendían, se leen equivocaciones como esta: “Pero no sólo es el IPN la institución germinal, pues *la Pedagógica será también, heredera en 1952, de la tradición educativa de la Escuela Normal Superior* (ENS)” (p. 8) o “...en el primer capítulo, se identifican los orígenes de la Universidad, en su etapa de Instituto Pedagógico Nacional (1927-1952). *La influencia de la Escuela Normal Superior, máxima realización de la República liberal y antecedente directo de la Pedagógica*” (p. 13).² Como se verá, no hablaba de los hechos, pues el modelo de formación de maestros de la ENS estaba enfocado en lo disciplinar, la UPN lo reemplazaría por uno centrado en lo pedagógico, un aporte del IPN, institución que alcanzó el nivel de universidad con el Decreto 0197 de 1955. Esta idea se ha arraigado tanto que, incluso en el Proyecto Educativo Institucional de 2010, se decía que “La Universidad Pedagógica Nacional constituye un capítulo de la historia colombiana ligado al desarrollo de la educación [...] En 1955 es reorganizada y de nuevo fundada como institución femenina; en 1962 cobra su carácter nacional y mixto, para asumir, en conjunto con la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, la totalidad de la formación universitaria ofrecida a los educadores [...] *Las dos instituciones, la Pedagógica Nacional y la de Tunja, provenían de un proyecto común, la Escuela Normal Superior*, cuyos aportes para institucionalizar la profesión del magisterio son bien reconocidos como parte del proceso de modernización que experimenta el país en la primera mitad del siglo xx” (p. 5).³ Asimismo, Chávez, en su tesis de maestría, realizada en la Universidad Nacional de Colombia (2015), señala a “la UPN como institución formadora de docentes profesionales en Colombia de 1953 a 1974. Para ello desarrolla un recorrido desde que funcionó como Escuela Normal Superior (1933) hasta

2 La cursiva ha sido agregada por el autor.

3 La cursiva ha sido agregada por el autor.

convertirse en Universidad Pedagógica Nacional (1953)” (p. 23). Este mito no solamente está mal fundamentado, históricamente hablando, sino que impide reconocer el rico debate político-pedagógico en medio del que se declaró universidad al Instituto Pedagógico Nacional (en adelante IPN).

Por esta razón se quiere proponer una periodización que comience en 1927, con la creación del IPN, una institución formadora de maestras que, aunque en su primera etapa no tenía el carácter de universidad, sí tuvo el propósito de formarlas en el nivel educativo más alto que el momento permitía, lo cual se asume como parte de esta historia y no solamente como un antecedente. Se mostrará por qué reconocer el pasado desde 1927 resulta no solo justo, desde el punto de vista historiográfico, sino necesario, desde el punto de vista pedagógico.

Lo que se mostrará es que la UPN es heredera de esa vocación, que estuvo centrada en la educación por el trabajo, en la enseñanza experiencial y activa, en la pedagogía como saber que soportaría el oficio, en la práctica como principal estrategia formativa y en la necesidad de reivindicar la vinculación de las mujeres a la vida profesional, en este caso, a la docencia, lo que significó un desplazamiento de las ideas predominantes que consideraban que dicho oficio era fundamentalmente masculino (Sánchez, 2005).

En los escritos que encontramos sobre la historia de la UPN y en las celebraciones a las que aludimos, se cometen dos ligerezas cuando se habla de la creación de la UPN: la primera es fijar su origen en el Decreto 0197 de 1955, cuando, en realidad, fue uno más en una seguidilla de normas que crearon y eliminaron instituciones formadoras de maestros, como expresión de una intensa lucha territorial por el control hegemónico de dicha función. Estaba en juego la hegemonía del Departamento de

Boyacá, predominantemente conservador, y Bogotá, una ciudad más liberal. Esto hay que analizarlo para entender el significado de dicha normatividad fallida. La segunda ligereza es la siguiente: la creación de las universidades pedagógicas (entre 1952 y 1955, en Tunja —capital del Boyacá— y Bogotá) se presenta como un hecho aislado, como si se inaugurara un nuevo momento; no se reconocen los antecedentes y las condiciones que, tiempo atrás, existían y, finalmente, motivaron a que se tomara esa decisión. La creación de estas dos universidades fue una respuesta a la presión que, desde los años veinte del siglo pasado, hacían los intelectuales y dirigentes políticos conservadores, para darle a la profesión docente un nivel universitario; se trataba de un asunto profundamente político, por el grado de autonomía que podían llegar a tener los maestros y maestras en el momento en que se convertían en profesionales. Esta reivindicación siempre ha existido, pero no con los mismos actores; por ello conviene precisar cuáles fueron las fuerzas que entraron en juego en cada momento histórico. El sector conservador defendía la idea de que la formación de maestros se debía hacer en las universidades y no solamente en las escuelas normales. En Boyacá, Rafael Bernal Jiménez⁴ y Julius Sieber,⁵ y, en Bogotá, Francisca Radke insistían en la creación de sendas facultades de educación, lo que se logró parcialmente, como se verá más adelante. En 1926 se había instaurado ya la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Antioquia, a través de una ordenanza departamental

4 Rafael Bernal Jiménez fue un pedagogo conservador que jugó un papel importante en esta historia, tal como se verá más adelante. Para conocer su importancia como intelectual en medio de los debates pedagógicos de su tiempo, ver: Sáenz, Saldarriaga, y Ospina (1997), en particular, el capítulo nueve del volumen dos.

5 Julius Sieber fue otro pedagogo alemán que llegó a Tunja, capital del Departamento de Boyacá, por la gestión que adelantara Rafael Bernal Jiménez, quien lo invitó para que dirigiera la entonces Escuela Normal de Varones de Tunja, en 1926. Ambos fueron defensores de la idea de crear una Facultad de Educación para formar maestros de secundaria, lo cual consiguieron en 1928 y Sieber fue su director hasta 1935, cuando el gobierno liberal la trasladó a Bogotá como dependencia de la Universidad Nacional.

que lideró el intelectual, político conservador y pedagogo, Tomás Cadavid Restrepo. El argumento que se defendió en este caso fue el mismo, la necesidad de llevar al nivel universitario la formación de maestros. Esta Facultad funcionó efectivamente entre 1929 y 1933 (Ríos, 2006).

La UPN —y esto es válido para cualquier historia institucional— no ha sido siempre la misma, en su devenir ha mutado y ha vivido procesos de quiebre que la han resignificado. Con ello, ahora se propone una historia no lineal, una que no busque una supuesta identidad, sino los nacimientos y las muertes que han ido marcando su existencia. Cuando se busca rasgos propios, se los encuentra; creemos que toda identidad es un deseo proyectado desde el presente en que se escribe. Leer de manera no lineal la historia libera de las miradas ingenuas y nostálgicas del pasado, y permite entender que siempre está en juego la posibilidad de ser distintos, independientemente de la historia que se quiera hacer, porque no hay destinos manifiestos que estén marcados por el tiempo.

A partir de la lectura de las fuentes revisadas, esbozamos cuatro momentos de esta revisión histórica:

1. La formación de maestras entre 1927-1955. La llamada hegemonía conservadora (1886-1930), la república liberal (1930-1946) y la posterior reacción conservadora (1946-1957) buscaron insistentemente una estrategia para formar maestros en el más alto nivel posible, como ya se mencionó, por esto se creó el IPN para Señoritas (1927) y luego la Escuela Normal Superior (1936). Fue un período histórico en el que, para el Estado, la educación era algo fundamental, en la medida en que de ella dependían los destinos del proyecto de nación que se disputaban diferentes fuerzas políticas e intelectuales (Álvarez, 2011).

2. La UPN como experimento piloto para América Latina: 1955-1980. La profesionalización de maestros en el ámbito universitario se produjo en el marco de la llamada era del desarrollo que ocurrió en toda América Latina. Esto significó un giro radical en las funciones asignadas al maestro y a la escuela, el lugar de lo pedagógico en dichas funciones y la concepción del currículo. Los cambios socioeconómicos y la realidad política (cuando la llamada época de la violencia liberal-conservadora, que se desarrolló en Colombia a mediados del siglo xx, llegaba a su fin) llevaron al Estado a acogerse a varios programas agenciados por la cooperación internacional, especialmente la que se ofreció desde EE. UU. (Alianza para el Progreso). Entre ellos estaban los que tuvieron que ver con la ampliación de la cobertura educativa, la creación de la educación media técnica y la implementación de la tecnología educativa como estrategia curricular en todos los niveles. La UPN resultó vital para el Estado en la ejecución de estos programas.

3. Tras la autonomía universitaria y el saber fundante de la profesión docente: 1980-2000. La llamada, por las Naciones Unidas, década perdida para el desarrollo (años ochenta) y luego la llegada del neoliberalismo (década del noventa), como modelo económico predominante en América Latina, marcaron una época de transición en Colombia que dio lugar a importantes debates acerca de las relaciones entre Estado y universidad. El Decreto Ley 80 de 1980 y, luego, la Ley 30 de 1992 definieron las reglas de juego de dicha relación. En medio de estos ajustes, la UPN exploró, internamente, caminos posibles para adecuar la formación de maestros a los nuevos tiempos. Sin embargo, las reformas curriculares que se hicieron en varias de sus licenciaturas y los intentos de reformarse autónomamente duraron muy poco.

4. Lo superior interrogado: el siglo XXI. En la década de 1990, se identifica un distanciamiento en la relación entre el Estado y la universidad, justo cuando el mundo comenzaba un proceso de globalización intenso que debilitaría las fronteras de los estados-nación y dejaba la educación en manos del mercado y del individuo mismo. Esta tendencia se radicalizó desde comienzos del siglo XXI, a pesar de que la Constitución de 1991 reconoció la educación como un derecho y amplió los márgenes de la autonomía universitaria. Desde entonces la formación de maestros ha sido intervenida de otra manera: *la regulación*. En la actualidad se perciben amenazas y oportunidades que parecen marcar una inflexión que daría comienzo a otro modo de ser de la universidad, en general, y de la formación de maestros, en particular.

Toda periodización sesga la mirada, no hay historias neutrales; de manera que hay que tomar riesgos. En este caso, se ha optado por esta periodización que no se detiene en las divisiones clásicas de los períodos rectorales. Se harán referencias someras a la gestión de algunos rectores, pero el análisis de estos periodos o sus hitos no es de interés para este estudio. La dirección de una u otra persona cuenta, sin duda; sin embargo, durante mucho tiempo se ha planteado que hay que “desrectorizar” la vida de la Universidad. En los imaginarios sobre el poder, hay una tendencia a individualizarlo, a localizarlo y a creer que se lo ejerce desde arriba. Esta historia ayudará a leer la Universidad como un acontecimiento más complejo que trasciende la voluntad de un rector o un líder singular.

Como se verá, se trata de cuatro momentos diferentes en la vida de la UPN. Entre ellos no hay una línea de continuidad y menos de causalidad. Entonces, ¿qué sentido tiene hacer esta historia si no nos ayuda a explicar el devenir de la UPN? La propuesta que se hace para leer la historia de la UPN es otra. La razón de ser de la UPN no está dada por el pasado más o menos glorioso que

se quiera narrar, sino por la capacidad que, en cada momento, ha tenido la comunidad académica que la soporta para leer su presente y procurar cumplir la misión que, por razones históricas (que sí importa narrar), se le asignó: formar maestros en el nivel académico más alto posible, esto es lo que se entenderá por lo superior. Este quizás sería el único hilo conductor que conectaría el pasado con el presente y sería la única razón de ser que perduraría en el tiempo, si las condiciones posibles de cada presente así lo permiten. Por esta razón, la *lucha por lo superior* será la perspectiva desde donde se leerá esta historia —sabiendo que hay otras— y lo superior, como se verá, será un asunto que se dirima en cada momento histórico. Se ha dividido esta historia en cuatro períodos, porque se comprende que ha habido distintas maneras de entender ese propósito. En el primero, 1927-1955, lo superior significó formar maestros y maestras para secundaria, para las normales, como inspectores e inspectoras que trabajarían en institutos o normales universitarias, en facultades de educación o en universidades; ya se verá lo que esto implicó para ese momento. En el segundo, 1955-1980, lo superior significó, más allá de formar maestros en el nivel universitario, investigar la realidad educativa para que dicha profesionalización respondiera a los desafíos que planteaba el desarrollo económico de un país que se juzgaba atrasado con respecto a las exigencias de la industrialización, la tecnificación y la urbanización que estas dinámicas económicas traían consigo. En el tercero, las décadas de 1980 y 1990, lo superior significó construir la autonomía universitaria y encontrar el saber fundante de la profesión docente, a partir de la reflexión y la investigación pedagógica, curricular y didáctica. El cuarto, siglo XXI, es el tiempo en que se considera que entra en crisis la idea de lo superior, en cualquier de sus acepciones, pues la universidad se ha precarizado de múltiples formas y su conceptualización se ha cuestionado; así, se abre la pregunta con la que se concluye este estudio: ¿qué sería hoy *lo superior*?

La formación de maestras entre 1927 y 1955

A continuación, se hará un balance histórico de lo que significó la creación de varias instituciones de formación de maestros, entre las décadas de 1920 a 1950, para valorar el papel que jugó el IPN para Señoritas en la creación de la UPN.

Durante estos años se encuentra una serie de intentos por elevar el nivel de la formación de maestros, hasta entonces delegada exclusivamente a las escuelas normales, donde se formaban los maestros de primaria. Para hacerlo se crearon instituciones que formarían, por un lado, a los profesores de secundaria, dedicados a lo que se llamó *enseñanza didáctica*, esto es la enseñanza de una disciplina específica (lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, entre otras) y, por otro, a los maestros de maestros, esto es profesionalizar a quienes formarían a los normalistas. La educación secundaria era un fenómeno que apenas se vislumbraba en el escenario pedagógico educativo del país, pero se venía reclamando, dado el proceso de modernización económica y el aumento en las expectativas culturales de la creciente población urbana. Las normales, por su parte, que tenían ya una trayectoria de casi un siglo, estaban en proceso de renovación pedagógica y se necesitaba formar a los educadores que impulsarían la reforma, por tanto, se vinculó a nuevos maestros de maestros a las escuelas normales (Álvarez, 2001). Por otra parte, el

proceso de feminización del magisterio (Quijano, 1994), también un fenómeno apenas emergente, exigía formar profesoras con un alto nivel de instrucción, para promover la vocación por este nuevo campo laboral entre las nuevas generaciones. Todo esto enmarca la aparición del IPN para Señoritas, como expresión del afán por elevar la formación de maestras y, con ello, darle autonomía y carácter profesional a este oficio.

Ya en los años cincuenta, se identifica otro problema: formar a los maestros en el nivel universitario para atender la necesidad de profesores licenciados para la educación secundaria. Entre las varias alternativas que se exploraron (normal universitaria o superior, facultad de educación, de pedagogía o de ciencias de la educación), finalmente se optó por crear dos universidades pedagógicas, una masculina y otra femenina. Se daba así continuidad a la exigencia de formar profesores en el nivel superior de la escala educativa, pero en una modalidad que no se había explorado y que convirtió a las instituciones existentes en universidades uniprofesionales. En adelante comenzaron a aparecer varias facultades de educación en los distintos departamentos del país, pero como parte de las universidades regionales.

La disputa por la autonomía profesional del maestro: 1920-1950

En 1924 el gobierno conservador de Pedro Nel Ospina, a través de su embajador en Berlín, Miguel Jiménez López, contrató una Misión Pedagógica Alemana con el fin de que le hiciera recomendaciones para modernizar la educación. Llegaron al país Karl Glockner, quien se encargó de las normales y las escuelas primarias; Karl Decker, encargado de los colegios de secundaria; y Anton Eitel, responsable de las universidades; como asesores colombianos se vinculó a: Emilio Ferrero, Tomás Rueda Vargas y Gerardo Arrubla.

Las recomendaciones que hicieron se tradujeron en un proyecto de ley que se presentó al Congreso de la República, en agosto de 1925. Este no fue aprobado, por su costo y por la oposición de la Iglesia católica. En él se hablaba de la laicidad de la educación, de la obligación de las familias de dar una mínima educación a sus hijos y de la obligación, por parte del Estado, de financiarla y administrarla. Algunas de las propuestas sí se implementaron, entre ellas: la invitación a un grupo de profesoras y profesores alemanes para que dirigieran el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas. La idea de un instituto que formara maestras provenía del primer Congreso Pedagógico de 1917 que ordenó crear dos institutos pedagógicos, un masculino y otro femenino, para formar profesores de la más alta calidad académica. Según los diagnósticos del momento, para consolidar una estructura moderna que permitiera la escolarización efectiva de la población infantil y juvenil, además de crear escuelas y colegios, se debía formalizar la profesionalización de maestros, que les ofreciera estatus y una carrera que asegurara la estabilidad y las garantías laborales dignas del oficio. Hasta ese momento, la formación seguía siendo una tarea que estaba en manos de personas que no estaban preparadas para ello y que no constituían un gremio de servidores públicos reconocido por la legislación educativa. Cada departamento legislaba al respecto, pero sin tener criterios claros para la vinculación o desvinculación de maestros, con lo cual, personas con muy poca idoneidad terminaban ejerciendo el oficio y con pocas garantías de pago oportuno. Tanto el Congreso Pedagógico de 1917, como las conclusiones de la Misión Pedagógica recomendaban crear un sistema de ascensos progresivos, de estímulos, pensión, seguro médico, estabilidad laboral y un estatuto con categorías que unificara, a nivel nacional, el salario para cada una de esas personas (Pava, 1997, pp. 26-27). La Ley 39 de 1903, conocida como la Ley Uribe (por su autor, Antonio José Uribe), había previsto continuar con la formación de profesores

en las escuelas normales, pero, además, ordenó hacerlo en el Departamento de Cundinamarca. En desarrollo de esta normativa, la Ley 26 de 1917 decretó crear el Instituto Pedagógico Nacional, donde se formarían las maestras de las normales, además de las profesoras para la enseñanza didáctica (bachillerato) y las directoras e inspectoras de la enseñanza pública nacional. También se determinó la creación de una sección especial para la formación de maestras de *Kindergarten* (Molano y Vera, 1984).

El gobierno conservador de Miguel Abadía Méndez (1926-1930) fue el que cumplió finalmente con la creación del instituto femenino, en consonancia con lo que la Misión Alemana también había recomendado. Así fue como se contrató a Francisca Radke y a cinco profesores más: Gertrud Fuesers, Hans Huber, Karolina Schmitz, María Hasebrink y Richard Ostermayr, para que le dieran vida a dicha iniciativa. María Hasebrink murió en 1931 y, para llenar el vacío, llegó Alice Block. Karolina Smith y Gertrud Fuesers volvieron a su país natal en 1933 y, para reemplazarlos, enviaron a María Bracht y Katharina Fischer, quienes se encargaron del Instituto de Educación Preescolar (Müller, 1992, p. 89).

La situación en la que estaba la educación escolar era lamentable y se necesitaba comenzar por mejorar la formación de maestras y maestros. Algunas cifras muestran la urgencia de esta adecuación: en 1923 había un poco menos de 400 000 estudiantes matriculados en primaria, en las escuelas oficiales y particulares, que eran atendidas por 7129 maestros, de los cuales 2357 estaban graduados en normales y 4772 no tenían título. Había 392 colegios de secundaria, de los que 294 eran privados y no contaban con maestros suficientemente preparados; en ellos estudiaban 29 120 jóvenes: 8790 en los oficiales y 20 330 en los particulares. En 1924 había cerca de 1000 estudiantes en las 18 escuelas normales, 13 para maestros y 5 para maestras. El porcentaje de la población escolarizada con respecto al total de la población era de 5,9 %,

mientras que en otros países de América Latina oscilaba entre 7,3 % y 12,9 %. Para 1930, el porcentaje del presupuesto de la nación que se dedicaba a la educación era del 2,43 % (Marín, Gómez Restrepo y Urrego Giraldo, 1982). Aunque era insuficiente, fue un presupuesto generoso, gracias al pago que los EE. UU. había hecho a Colombia por el estrecho de Panamá (que le costó el desmembramiento de ese Departamento) y a los empréstitos que se hicieron con bancos internacionales. Entre 1923 y 1929, el presupuesto para la educación había pasado de dos a siete millones de pesos (Molano y Vera, 1984).

Con la formación de maestras en un nivel de excelencia, se esperaba paliar un poco la situación, por eso propusieron traer un equipo de pedagogos y pedagogas de Alemania, donde se consideraba estaba lo más avanzado de la pedagogía de ese momento.

El Decreto 145 de 1927 le dio vida al Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas que se inauguró en el mes de marzo, en las instalaciones construidas para tal fin, en la calle 72, con un ambicioso estilo arquitectónico que combinaba lo republicano con lo moderno. Era una edificación portentosa para una ciudad todavía pequeña, estaba en medio de grandes casaquintas donde vivían las clases más adineradas. Fue la obra más monumental y ambiciosa que se alcanzó a construir durante la hegemonía conservadora. El siguiente relato, escrito por el arquitecto Rafael Maldonado (1999), deja ver la importancia de estas edificaciones para el posicionamiento de la educación pública frente a la hegemonía de los colegios y las escuelas normales privadas, en particular la de las comunidades religiosas.

Se construyeron una serie de edificios en el conjunto, como la escuela anexa, la casa para vivienda de las maestras y el pabellón Montessori, los cuales se terminaron en 1932 y fueron inaugurados por el presidente Olaya. La pedagoga alemana Franciska Radke, directora del Pedagógico desde

1927, introdujo en la formación femenina los métodos de Froebel y Montessori. Para tal efecto, se construyó el *Pabellón Montessori*⁶ y lo dotó con todos los materiales necesarios para aplicar el sistema pedagógico de la maestra italiana, que fue traído de Italia por el Ministerio de Educación. [...] El Gimnasio Moderno introdujo el sistema montessoriano al país. Allí se desarrolló desde 1917, una sección para los niños de 3 a 5 años en la llamada *Casa de niños montessoriana*, y a la cual se refirieron en su momento “no como una escuela corriente sino una actitud diferente de la educación, en el sector privado y para la clase privilegiada. En el sector de la educación pública el Estado dio gran impulso al nuevo sistema, para lo cual construyó el pabellón Montessori del Instituto Pedagógico de la avenida de Chile en Bogotá, con profesorado experto en su práctica.” (pp. 102-103)

Dentro de esta monumental edificación se creó el Pabellón Montessoriano que menciona el autor y que se constituyó en un hito importante en la historia de la educación colombiana, pues fue la primera experiencia de enseñanza para la infancia en el ámbito público (más allá de los tradicionales hospicios), con un proyecto pedagógico novedoso.

La arquitectura quería estar a la altura de los nuevos métodos pedagógicos que estaban siendo implementados en toda Europa y que llegaban a América Latina por diferentes medios. La llamada escuela activa y la psicología experimental fueron impulsadas de diversas maneras por la Iglesia y los colegios de élite, por ejemplo, en la Escuela Normal de Institutores de Los Hermanos Cristianos,

6 Esta sección aún se conserva, fue llamada, en los últimos tiempos, La Casita de Biología. Hoy se ha restablecido y ha sido nombrada Casa de la Vida. Esta denominación es un resultado de un olvido lamentable, pues se desconoce su significado histórico y pedagógico y el carácter de patrimonio educativo de esta edificación. Una reflexión sobre este asunto se propuso a través del Museo Pedagógico Colombiano de la Facultad de Educación de la UPN (Toro y Sutachán, 2017).

desde comienzos del siglo xx, o en el Gimnasio Moderno, donde también se las promovía desde su fundación en 1914 (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, p. 1997).

El IPN comenzó con 69 alumnas en 1927; en 1935, tenía 850, contando desde jardín hasta las especializaciones. La mayoría de las estudiantes eran internas, esto obedecía a la idea de ofrecerles una formación integral, relacionada con hábitos religiosos y morales, además de la convivencia, higiene y alimentación; esto como parte del *ethos* profesional que se procuraba. La base de la formación era la lengua materna, pues consideraban que sin un buen manejo de esta no era posible una buena educación; luego las ciencias se enseñaban experimentalmente, en los laboratorios de Física, Química y en el Museo de Biología, con todas sus colecciones (aún se conservan algunas de estas piezas en el Museo Pedagógico Colombiano y en la Casa de la Vida). La formación pedagógica estaba basada en tres pilares: la Psicología Experimental, la Práctica Docente y la Historia de la Pedagogía, la que se consideraba el eje de dicha formación. La escuela primaria anexa funcionaba pedagógicamente con base en los principios de Kerschensteiner, la escuela del trabajo y de la enseñanza a través de las cosas mismas, así se evitaba la memorización (Müller, 1992, pp. 96-101).

El IPN se propuso como un centro de experimentación pedagógica en lo relacionado con la formación de maestras. Un testimonio de una de las primeras 69 alumnas que comenzaron a estudiar en 1927, Cecilia Charry Lara⁷ ilustra muy bien cómo funcionaba el método de la pedagogía activa:

7 Pedagoga egresada del IPN, hija de Justo Víctor Charry, autor de la cartilla *Enseñanza simultánea de lectura y escritura* (1918).

El 10 de marzo (1927) comenzaron las tareas. [...] La botánica fue la primera sorpresa; se llevó a cabo al aire libre. Cada niña recibió de la doctora Hasebrink una lupa, desconocida hasta entonces para nosotras. En un campo cubierto de petunias la abrimos para observar la flor. Nuestros ojos asombrados se entusiasmaron ante el espectáculo de estambres y pistilos! (Sic) Constituyó este hecho en mi concepto, el despertar del ánimo al camino a la ciencia. Más tarde tuvimos una lección de zoología con el estudio de una vaca en terrenos aledaños al Instituto. Recuerdo también la iniciación al lenguaje por la señorita Rosenda Torres. Ella anunció que leeríamos un libro: Marianela. Hizo luego comentarios acerca del autor y dio principio a la lectura. Alrededor del tema se dieron explicaciones sobre el vocabulario, hubo comentarios acerca del estilo, el uso de palabras y expresiones, la razón que tuvo el escritor para emplear dichos recursos. No se nombró el sustantivo, ni al adjetivo, no se conjugaron verbos ni se dieron definiciones o reglas de ortografía. Tampoco se preguntó sobre el sujeto o el predicado. [...] Nuestro profesor agregado a la misión pedagógica, el alemán Richard Ostermayer, encaminó desde el primer año la enseñanza de la aritmética al álgebra. [...] La geometría elemental partió siempre de los cuerpos [...] Más tarde las construcciones, los teoremas, la resolución de problemas. [...] El profesor alemán nos dictó también los cursos de física. Él fue quien organizó el maravilloso laboratorio cuyos aparatos fueron traídos de Alemania y Norte América. Semanas enteras permanecía en su trabajo montando los aparatos y haciendo los experimentos que luego mostraría con perfección. La mayor parte de las experiencias debíamos repetirlas también nosotras con el objeto de llegar a las fórmulas matemáticas, las cuales resultaban como una consecuencia de ellos. Entre aquellos recuerdos surgen por ejemplo los del diapasón, los imanes y electroimanes, la fabricación de un sencillo teléfono, los

referentes a la mecánica, a la óptica. Creo que cada una de las clases era en realidad un modelo. (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 46)

Acerca de la enseñanza de la química, las estudiantes Magdalena Briceño y Josefina Rodríguez, también exalumnas, entre las primeras estudiantes becadas, nos narran lo siguiente:

La doctora Karolina Schmitz estaba al frente del laboratorio de química, instalado con toda meticulosidad [...] que convirtió aquellas aulas en un santuario, al que solo se llegaba al comenzar el segundo curso con un no sé qué casi religioso, por las prácticas que allí se verificaban y que luego nos relataban nuestras compañeras más adelantadas. Ellas hablaban de cambiar los colores a las tiras de papel tornasol por el efecto de ciertos líquidos; de haber obtenido del agua, mediante determinados procesos dos gases diferentes; hablaban de la obtención de gases de hermosos colores, como el cloro, o bien de la obtención de ciertos metales por el efecto de altas temperaturas, como el hierro, partiendo de la pirita. Allí había retortas en las cuales hervían líquidos; otros se decantaban y purificaban en filtros y algunos se destilaban por medio de alambiques. [...] Así se realizó un estudio objetivo de los elementos y de sus principales compuestos y casi todos ellos fueron conocidos por las estudiantes, quienes se informaban de sus aplicaciones en las visitas frecuentes a fábricas e industrias. (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 48)

Las excursiones y salidas pedagógicas hicieron parte de las prácticas formativas integrales que caracterizaba la educación para la vida. En Bogotá visitaban empresas como Bavaria, La Fenicia, La casa del acuñamiento, La Quinta de Bolívar, El Asilo de San Antonio, El Instituto Nacional de Ciegos o el Asilo de Sibaté. Fueron frecuentes los viajes a los alrededores de Bogotá, como las Salinas de Zipaquirá y otros pueblos, y tenían como propósito

fomentar la capacidad de observación, el espíritu investigativo, la curiosidad y el conocimiento de los modos de vida, los procesos productivos, el paisaje y los problemas de la población. También se realizaron salidas a poblados de clima más cálido, como Villeta y Fusagasugá. Las excursiones más famosas y que significaron un plan de trabajo más completo, fueron las que realizó Francisca Radke, en 1932, con 49 alumnas, hasta Buenaventura; en 1933, con 41 alumnas, a Panamá; y, en 1934, a Barranquilla y Venezuela.

Las conferencias dictadas extracurricularmente también se instituyeron como una práctica que caracterizaba cierto rigor académico, así lo relata su directora:

[En] Las conferencias de las alumnas [...] La directora indica a la alumna sobre qué tiene que discurrir ante todo el personal de la segunda enseñanza [...] Cuatro veces en el año se dedica una mañana a la recitación de poesías [...] El estudio del profesorado joven está vigilado en cierta manera. Cada semana toca a una de las profesoras del internado dictar una clase modelo delante de alumnas maestras y colegas. A esto se agrega un coloquio, se examina en comunidad el método aplicado y se hacen sugerencias para cambiar o mejorar. La tercera clase de conferencias es la dictada cada primer lunes por un profesor y a la cual se invitan a padres y acudientes de las alumnas. Se trata de un tema de interés general o se muestra una película escolar. Después se abre una conversación con los presentes sobre los deseos especiales de los padres, respecto a la vida del internado o a la enseñanza. (Radke, 1936, pp. 42-43)

El Instituto de Preescolar fue toda una innovación. En 1934 se le propuso al gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo que creara jardines infantiles para la clase obrera en ciudades y pueblos del país; se tuvo como experiencia piloto el *Kindergarten* que se instaló como lugar de prácticas de dicho instituto de

preescolar y al que asistieron niños becados por el Gobierno. El día de la inauguración de la Casita Montessori, el 1 de febrero de 1934, Francisca Radke refirió lo que se proponía hacer, como referente para todo el país:

Este jardín infantil no debe en ningún caso considerarse solamente como un lugar donde se enseñe al niño preescolar los principios del pensar disciplinado y de ocupación útil, sino que será el lugar donde también se formen las alumnas pertenecientes a clase media, capacitándolas para ejercer una nueva profesión de Institutriz. (Citado en Pava, 1997, p. 82)

También se cultivó la dramaturgia y se prepararon y presentaron, en el Teatro Colón, obras de Shakespeare y Goethe, con la presencia de los presidentes de entonces, Miguel Abadía Méndez y Enrique Olaya Herrera.

Fue clara la intención de su primera directora, Francisca Radke, de hacer visible a la mujer como sujeto con plenos derechos ciudadanos y sociales, económica y culturalmente relevante en el marco de lo aceptado por la religión católica; esto era novedoso en un país que no contempló el derecho de las mujeres al sufragio, sino hasta 1957. En el pénsum se incluyó desde el principio las materias de derecho civil, comercial, mercantil, constitucional, administrativo, internacional, público, privado, fiscal, penal y procedimental, porque se esperaba que las mujeres no fueran solo buenas amas de casa o maestras, sino que también entendieran cuáles eran sus derechos y fueran capaces de abogar por ellos. El espíritu de la propuesta que animó la creación del IPN fue preparar mujeres al mismo nivel de los hombres, en lo que se conocía en Alemania como El Gimnasio; de esta manera estarían preparadas para la universidad (Müller, 1992, pp. 99-106). En este contexto se pueden entender las palabras de Francisca Radke:

El desarrollo de la segunda enseñanza de las mujeres en Colombia, a principios de este siglo, es una contribución al feminismo del país. [...] su éxito inmenso consistió precisamente en la seguridad con que aprehendió las ideas que ya estaban en fermentación en el mundo femenino, pero que todavía no tenían la fuerza o la audacia suficiente para surgir a la superficie. (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 53)

Ya había existido una normal femenina, la Escuela Normal Central del Estado de Cundinamarca, una de las nueve normales creadas por los gobiernos liberales radicales de 1872 (y la única femenina) en el marco de la primera Misión Pedagógica Alemana que fue dirigida por Catalina Recker. En 1927, dicha normal todavía funcionaba, pero tan solo con 31 estudiantes que fueron trasladadas al nuevo IPN (Müller, 1992, p. 89).

El IPN estuvo estrechamente relacionado con el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN), como instancia asesora para la enseñanza básica, para la inspección de la instrucción pública y para la formación continuada de docentes. De hecho, los planes de estudio que allí se diseñaban eran enviados a los colegios oficiales para su estricta implementación, so pena de no reconocer sus títulos. Con el Decreto 1575 de 1929, del recién creado MEN (hasta 1928 se llamaba Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública), se reglamentó por primera vez un currículo para la educación secundaria de las mujeres y se tomó el currículo del IPN como base (Ministerio de Educación Nacional, 1932). La estructura orgánica que se creó muestra que no era una escuela normal tradicional y que se le entregaron funciones incluso del nivel universitario. En 1935, estaban adscritos al IPN: el colegio de secundaria Normal Femenina, fundado en 1927, y su Escuela Primaria Anexa, fundada en 1929, como espacio donde las normalistas realizaban sus prácticas; y la Escuela Montessori, también llamada Instituto de Preescolar, fundada en 1933, con el jardín infantil donde hacían sus prácticas; además, se tenían las dependencias encargadas de

la formación de los maestros en ejercicio, para ello se autorizó a la directora, en el Decreto 2178 de 1930, para que organizara cursos superiores o complementarios que se ofrecieron entre 1930 y 1935, período en el que se graduaron 206 profesores. El propósito era complementar los conocimientos de los maestros de la educación secundaria y aprovechar su experiencia; no tenían ningún apoyo, pero los maestros acudían a ellos en busca de su perfeccionamiento. Tuvieron tanto éxito que, en 1933, se abrió una modalidad para recibir profesores en ejercicio de diferentes departamentos, quienes llegaban becados con recursos de las gobernaciones y de la nación para unirse a los llamados cursos de información o de delegados. Los maestros que participaron tenían habitación, alimentación y, por supuesto, conservaban su puesto al regresar a su lugar de origen (Rozo, 1983, p. 10).

En 1934, se creó otra dependencia: la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres. La Facultad de Educación para Varones se había creado en 1933 (Decreto 1990), estaba adscrita a la Universidad Nacional y dirigida por Rafael Bernal Jiménez. Dada la presión que desde Boyacá seguía haciendo Julius Sieber, el Gobierno creó la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres en Tunja (Decreto 1379) que dependía de la Escuela Normal de Varones. Se trataba de una concesión que el presidente Enrique Olaya Herrera (liberal boyacense) le hizo a los conservadores de su departamento natal (Herrera, 1999, pp. 220-223).

Estas facultades duraron hasta 1936 (Decreto 857), cuando el gobierno liberal de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) las cerró para crear la Escuela Normal Superior (ENS), con otro enfoque pedagógico y otra concepción acerca de la formación de maestros.

En su momento estas facultades de Ciencias de la Educación fueron concebidas como la extensión universitaria del pénsum que seguían las normalistas, donde se formaban quienes quería dedicarse a la *enseñanza didáctica* y para ocuparse de

la dirección y la inspección de la enseñanza pública nacional. En la Facultad de Educación del IPN, creada en abril de 1934 (Decreto 857), se comenzaron a ofrecer tres licenciaturas de tres años de escolaridad en: Ciencias Físico-químicas, Biológicas y en Matemáticas. Podían ingresar a la Facultad, además de las normalistas del IPN o de las normales oficiales, las maestras en ejercicio que tomaran los cursos complementarios o los de información pedagógica. Dos de las estudiantes que ingresaron a dichos programas fueron luego becadas para seguir estudiando en Alemania. Además, fueron profesores de dicha facultad José Vicente Huertas, exministro de Educación, Gerardo Arrubla y Tomás Rueda Vargas. También se debe mencionar que, aunque el pénsum y la formación estuviera a cargo del IPN, los títulos eran expedidos por la Universidad Nacional. Es importante tener en cuenta que, para reemplazar a las profesoras alemanas que llegaron con la Misión, se envió a Alemania a cuatro colombianas para que se especializaran, dos en ciencias y dos en educación física y trabajos manuales (Müller, 1992, pp. 94-95). Todo esto da cuenta del esfuerzo que se hacía en la época por dotar al país de un nivel superior en la formación de maestros.

La oposición a esta experiencia se puede ver en el comentario que hizo Germán Arciniegas, destacado intelectual, político e historiador liberal, en 1935, en un artículo titulado “El peligro de los maestros sabihondos”. Según Arciniegas, lo que el país necesitaba era: “Una preparación sencilla y muy aterrizada de los maestros y maestras, que desde la escuela normal deben encaminarse directamente a la escuela pública, sin pasar por ninguna Facultad [...], la experiencia dolorosa hasta hoy de la Facultad universitaria de educación” (citado en Pava, 1997, p. 75). Esta postura la compartía Francisco Socarrás, quien se opuso también a la idea de formar maestros en las facultades de educación, por considerar que esto le quitaba autonomía al Gobierno para orientar dicha formación; en sus palabras: “Ahora

la nueva Escuela Normal Superior quedaría bajo la inmediata dirección del gobierno, modificando lo establecido en el estatuto orgánico de la Universidad Nacional [...], se estimó que el gobierno debía conservar la dirección de los establecimientos normalistas” (Socarrás, 1978, p. 28).

En 1935 el gobierno de López Pumarejo unificó las tres facultades de educación (Tunja, IPN y Universidad Nacional) en una sola, con sede en Bogotá, en la Universidad Nacional de Colombia (Decreto 1917). Al poco tiempo le dieron el nombre de Escuela Normal Superior, pero, para poder tener ingerencia en su dirección, debían modificar los estatutos de la universidad, lo que resultó difícil. Por esta razón la independizaron y quedó bajo la orientación del Ministerio de Educación (Ley 39 de 1936). Su director continuó siendo Rafael Bernal Jiménez, quien a los pocos meses renunció por estar en desacuerdo con la medida; lo reemplazó, por un, año Aurelio Tobón, intelectual liberal que fue sucedido por Francisco Socarrás, quien la dirigió entre 1937 y 1944. Se trataba de un asunto político, pero también estaba relacionado con la concepción acerca de la profesión docente. En lo político, el debate estaba atravesado por el asenso del nacionalsocialismo —especialmente en Alemania, en España e Italia— que algunos dirigentes conservadores seguían con interés. En lo pedagógico, la controversia fue resumida por Aurelio Tobón, cuando en una conferencia de directores de educación, a propósito del IPN, dijo: “El concepto disciplinario que allí se tiene no es precisamente para formar espíritus libres, sino [un] espíritu bismarkiano de conducta y de control que es inaceptable llevarlo a las escuelas [...]”, a propósito de las alemanas que lo dirigían agregó: “...al amparo del concepto de superioridad en que saben que los vemos en la consiguiente inferioridad que nosotros adoptamos en su presencia. Ante semejante situación es lógico que nos manejen a su amaño” y, finalmente, a propósito de su directora, comentó que: “...dama de alta cultura sin duda, vale poco como maestra,

que es para lo que ha sido importada al país, si lo juzgamos en el aspecto pedagógico, flaco es el servicio que está haciendo a sus discípulas” (citado en Pava, 1997, p. 78).

Francisca Radke regresó a Alemania en 1936. Entre 1937 y 1951, el IPN estuvo a cargo de Ester Aranda Mantilla, pero los gobiernos liberales del período no le dieron la importancia que antes había tenido como institución de referencia para orientar las políticas educativas. Ester Aranda fue una pedagoga santandereana que llegó al IPN becada y como interna, en 1933, a tomar un curso de información que se dictaba para actualizar conocimientos. En su administración se introdujeron cambios importantes en la orientación pedagógica del Instituto; con una concepción menos rígida, Ester Aranda les permitió a las profesoras vivir en sus casas y se flexibilizaron los horarios, lo que dejó más tiempo libre para las estudiantes; también se les permitió elegir representantes para que participaran en las juntas de profesores y se creó la Cooperativa Escolar y el grupo de *scouts*.

Con este breve repaso de lo que significó el IPN para Señoritas en medio del debate político-pedagógico de la época, constatamos que fue en todo caso un acontecimiento importante en la historia de la educación y la pedagogía, dado el lugar de alta formación que se le quiso dar a la profesión docente y, en particular, la visibilidad que tuvieron allí los derechos de las mujeres.

Lo superior y la formación de maestros en la universidad: la primera mitad del siglo xx

En la primera mitad del siglo xx, en el plano internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés) se estaba posicionando como la nueva instancia que orientaba los destinos de las políticas educativas nacionales. Desde allí y desde otros

organismos internacionales, como la naciente Organización de Estados Americanos (OEA), se comenzaba a plantear la necesidad de que la formación de maestros se hiciera a nivel universitario y que se ampliaran las ofertas para formar licenciados que se ocuparan de la educación secundaria, pues, según sus recomendaciones, era un desafío de primerísimo orden para los gobiernos. El afán de crear colegios de secundaria para formar a un nivel más alto a la población fue una prioridad durante, por lo menos, las siguientes tres décadas (1950-1980), además de la ampliación de la escuela primaria con cinco grados. Allí se encontraron, por un lado, las demandas que los pedagogos Bernal, Sieber y Radke habían hecho desde hacía por lo menos tres décadas (1920-1940) y, por otro lado, la urgencia proveniente de las dinámicas económicas y del nuevo orden político internacional, marcado por la guerra fría. Como ya se mencionó, el antecedente inmediato de la formación de maestros a nivel universitario fue la creación de la Facultad de Educación Femenina (Decreto 857 de 1934), como una dependencia del IPN, y la Facultad de Educación Masculina, como una dependencia de la Escuela Normal de varones de Tunja (Decreto 1379 de 1934).

En 1950, ganó las elecciones para la presidencia de la República el conservador Laureano Gómez, quien continuó la tarea que había comenzado su antecesor, Mariano Ospina Pérez (1946-1950), de dar un vuelco total a las políticas educativas liberales que se habían adelantado entre 1930 y 1946.

En enero de 1951, Laureano Gómez, con su Ministro de Educación, Rafael Azula Barrera, firmaron unos decretos (192 y 1215 de 1951) con los cuales cambiaron la denominación y la razón histórica de la Escuela Normal Superior (ENS)⁸ y la convirtieron

8 Para saber más sobre la Escuela Normal Superior (ENS), ver Herrera y Low (1994). Esta fue la institución que encarnó el propósito de los gobiernos liberales de abogar por la educación laica y la formación de científicos sociales de cuño socialista. A esta institución se hará referencia más adelante.

en la Escuela Normal Universitaria, una institución que dependía de la secretaría general del Ministerio de Educación, pero estaba dividida en dos secciones: la masculina, que funcionó en la Escuela Normal de Varones que dirigía, en Tunja, Julio Sieber, y la femenina, que era el IPN convertido en IPN Superior, con un pènsum de nivel universitario (Decreto 1955 de 1951). El argumento que utilizaron los conservadores que llevaron a cabo la medida afirmaba que así se le daba el carácter de educación superior que debía tener la formación de maestros, como lo había planteado Rafael Bernal Jiménez desde los años 1920. También Franciska Radke, desde el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, había presionado, desde los años de su primera administración (1927-1936), para que le dieran el carácter universitario a su institución, como ya se señaló anteriormente. Para la dirección de la sección femenina, el Gobierno hizo gestiones con la Embajada alemana y volvió a traer a Franciska Radke, en 1952. Las razones por las que se cambió a la directora, en 1936, estuvieron relacionadas con las disputas ideológicas que se daban entre liberales y conservadores; para los primeros, ella había sido respaldada por el partido conservador.⁹ A su regreso, en 1952, encontró al IPN en un estado de abandono y deterioro físico absoluto, pues había perdido el perfil y la importancia que tuvo en sus primeros años.

Rafael Bernal Jiménez y Julius Sieber fueron determinantes para la decisión de devolverle la Normal a Boyacá, pues siempre habían considerado que el centralismo bogotano les había interrumpido el proyecto educativo que estaban organizando en su departamento desde los años veinte.

9 Müller (1992) muestra con algún detalle la tarea que adelantó Franciska Radke, al momento de su regreso a Colombia en 1952, cuando estuvo al frente de lo que sería la primera universidad pedagógica femenina, en lo relacionado con su reorientación ideológica y pedagógica.

Se desmembró así lo que quedaba de la Escuela Normal Superior. Según Rafael Bernal Jiménez (citado en Ocampo, 1978) las razones para esta separación fueron:

Hacia el año de 1951, el presidente de la República doctor Laureano Gómez y su Ministro de Educación consideraron que no era aceptable, desde el punto de vista moral, el que alumnos de diverso sexo convivieran y trabajaran dentro de las mismas aulas y, en tal virtud, determinaron bifurcar la Facultad-madre de Ciencias de la Educación, enviando el núcleo minoritario de mujeres al Instituto Pedagógico de la Avenida Chile y la totalidad de los alumnos varones a Tunja [...]. De esta manera el Alma Mater de las Facultades de Educación, se trasladó con la mayoría de su personal de alumnos, su profesorado, su Rector, su Biblioteca, su archivo, sus gabinetes y sus laboratorios científicos a la ciudad de Tunja. (p. 202)

Incidió en la decisión el tema de la moral, pero también el hecho de que Rafael Azula Barrera, el ministro de Educación de entonces, fuera boyacense y quisiera resarcir el daño que, según ellos, se había hecho a su departamento, cuando, en 1935, los liberales trasladaron la Facultad de Educación de Tunja a Bogotá.

Para los boyacenses el perjuicio se reparó plenamente, pues Julius Sieber fue nombrado rector, así se restableció el protagonismo que el pedagogo alemán había tenido durante los gobiernos conservadores de los años 1920. Sieber también quiso que la nueva Escuela Normal Universitaria se trasladara a Tunja; dentro de las razones que esgrimía, estaba la necesidad de alejar a los estudiantes de la ideología comunista que se respiraba en Bogotá y que había impregnado en el pasado a la ENS.

La mayoría de los profesores de la ENS renunciaron y muchos alumnos no quisieron trasladarse a Tunja. A los profesores los persiguieron y los estigmatizaron como corruptores de la juventud. Los Hermanos Cristianos volvieron a ocupar el edificio del que habían sido removidos en 1936 para instalar allí la ENS.

En 1953, por el Decreto 2655, el teniente general Gustavo Rojas Pinilla y su ministro de Educación Nacional, Manuel Mosquera Garcés, convirtieron la Escuela Normal Universitaria, sección de varones, con sede en Tunja, en Universidad Pedagógica de Colombia. También se creó la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, como una sección de la Universidad Pedagógica de Colombia. Franciska Radke, como directora de la Normal Universitaria Femenina, pasó a ser su directora, pero no vio con buenos ojos que se perdiera la autonomía y presionó por la independencia de la institución. El 1 de febrero de 1955, el gobierno del general Gustavo Rojas Pinilla, con el Decreto 0197, creó oficialmente la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, con un nuevo estatuto que le daba la independencia reclamada por Radke. Se mantuvo el sistema de becas para las mejores bachilleres que aspiraran ingresar a la nueva universidad, donde se formarían maestras para todos los niveles educativos, con un núcleo de profesionalización basado en la llamada *pedagogía práctica* que, según su directora, consistía en que

[...]cada una de las dependencias servía como base de entrenamiento para la otra, así las escuelas anexas servían para la práctica pedagógica a las futuras maestras de escuela primaria, y el Instituto Pedagógico y el Instituto de Bachillerato (creado en 1953) para las prácticas de segunda enseñanza. (citada por Müller, 1992, p. 113)

Así, el IPN para Señoritas dejó de depender del Ministerio de Educación y pasó a depender de la Universidad Pedagógica Femenina, para ello, se construyó un nuevo edificio sobre la Avenida Chile (hoy, edificio A). En 1955, las dependencias a las que se hace referencia, que constituyeron la nueva Universidad, fueron las siguientes:

- Cinco facultades que, desde 1952, contaban con una escolaridad de cuatro años y ciento setenta alumnas becadas.

- El Instituto de Bachillerato que, desde 1953, ofrecía una escolaridad de seis años a ciento noventa y siete alumnas.
- El Instituto Pedagógico que, desde 1927, tenía una escolaridad de seis años y doscientas treinta y cuatro alumnas.
- Las Escuelas Primarias anexas que brindaban una escolaridad de cinco años. La de la calle 73, desde 1929, contaba con seiscientos ochenta y tres alumnas; El Nogal, con doscientas; y las prácticas docentes del municipio, con doscientas cuarenta y siete.
- El Instituto de Educación Preescolar que, desde 1955, ofrecía tres cursos diferentes: el de ayudantes maestras y directoras a ciento diez alumnas en total y el de su *Kindergarten*, de dos años de escolaridad a ciento cincuenta niños.

En total, había siete planteles con dos mil alumnas (Müller, 1992, p. 114). Tal como funcionaba en Alemania, la práctica era la base de la formación del profesorado de cualquier nivel, esto quería decir que la pedagogía debía su norte teórico, sus fines y su razón de ser a la naturaleza misma de la escuela. Así quedó establecido en los estatutos de la Universidad Pedagógica Femenina que se aprobaron en 1956. Estos señalaban que “...su fin primordial era la enseñanza de la pedagogía práctica, razón por la cual las prácticas pedagógicas eran el punto cardinal en el trabajo de las estudiantes” (Müller, 1992, p. 119).

Siguiendo el modelo alemán de tradición humboldtiana, la formación de profesores de secundaria debía hacerse en una universidad, organizada en facultades, según las disciplinas que se dictaban en los *gimnasios*. Por eso, las cinco facultades que se abrieron fueron las de ciencias Sociales y Económicas, Pedagógicas, las de Biología y Química, Física y Matemáticas, y de Filología e Idiomas. La segunda facultad se dedicó, en un primer momento, a formar a las directivas de las escuelas normales, pero luego giró

hacia la psicopedagogía, para los orientadores escolares de los colegios. En 1955, se la reformó con el ánimo de responder a la fuerte demanda que tenían las otras cuatro. Dado el crecimiento de la población urbana —por la migración masiva de la población campesina hacia las ciudades que la violencia generaba—, se produjo un crecimiento demográfico que presionaba para abrir colegios de secundaria, lo cual demandaba más maestras. Así fue como la Facultad pasó a llamarse de Psicología y Educación, con el supuesto de que la psicología experimental debía ser el sustento de la pedagogía. La formación de las licenciadas se basó en el conocimiento del carácter y la personalidad de los jóvenes que se obtendría de la observación directa de las prácticas en los colegios, entendidos como los laboratorios donde se aplicaban los test de conocimientos y de raciocinios, además se hacía seguimiento a sus historias clínicas.

La formación normalista continuaba en el IPN con sus escuelas anexas El Nogal y la de la calle 73. Además de las prácticas que se hacían en escuelas de municipios cercanos a Bogotá, el Pabellón Montessori seguía funcionando como un instituto de preescolar, donde se formaba en tres niveles: como ayudantes, como maestras y como directoras, las prácticas se realizaban en el *Kindergarten* adjunto. En 1953 se creó el Instituto de Bachillerato, donde se realizarían las prácticas de las estudiantes de licenciatura.

La propuesta que implementó Franciska Radke, durante los dos años en los que estuvo designada como rectora de la UPN Femenina (1955-1957), se centró en una formación integral dentro de lo que se llamó *unidad homogénea*, cuyos pilares, la música y el deporte, seguían los preceptos de la escuela activa. Radke recogía su experiencia en el internado del IPN para Señoritas y la formación se perfilaba con metodologías propias del nivel universitario. Según Álvarez y Noguera (2015),

El concepto de Unidad Homogénea que experimentó Francisca Radke desde 1955 consistía en un internado donde las futuras maestras vivían con sus formadoras, para garantizar una orientación y una metodología rigurosa y controlada. Los métodos con los que se formaban las maestras eran trabajados en seminarios permanentes y discutidos en juntas mensuales donde se revisaba la consistencia lograda en las prácticas que realizaban en el pre-escolar (Kindergarten), las escuelas primarias anexas (del Nogal y de la calle 73) y en el bachillerato del IPN. No siempre se logró que las maestras en formación vivieran en los predios del IPN, donde estaba su lugar de prácticas (varias estudiantes, por razones de espacio, vivían en residencias de casas de religiosas o en las residencias femeninas de la Universidad Nacional), sin embargo, sí se garantizó que siempre fueran becadas con recursos del Ministerio de Educación. Otra de las apuestas del modelo de Unidad Homogénea era la posibilidad de que las niñas que ingresaban al pre-escolar pudieran continuar su vida como estudiantes hasta que salieran egresadas como maestras tituladas en la Universidad Pedagógica Femenina, financiadas por el Estado, esa era su apuesta. (pp. 1-2)

Una preocupación que la dra. Radke manifestó desde su regreso al país, en 1952, fue la ausencia de programas que formarían a los profesores de la Escuela Normal Universitaria y, luego, en las universidades pedagógicas. Según ella, esta labor exigía una formación en investigación. Para resolver esta carencia, se crearon los estudios de posgrado (Decreto 1575 de 1952) que otorgaban el título de Profesor habilitado en las siguientes áreas de enseñanza de: Pedagogía, Filosofía, Sociología, Física, Matemáticas, Química y Biología (Müller, 1992, p. 122). Los estudios duraban cuatro años, los dos primeros los cursaban en la Normal Universitaria y los dos siguientes en alguna universidad del exterior. El Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior (Icetex), creado en 1950 —y que comenzó a funcionar en 1954—, debía financiar

dichos estudios. Los profesores vinculados a la docencia universitaria comenzaron así una carrera propia, con un escalafón y unos estatutos propios que los diferenciarían de los maestros de secundaria. Con la creación de la Universidad Pedagógica Femenina se autorizó conferir el título de doctor, para lo que se exigía tener el de licenciado, haber trabajado dos años en un colegio o en una normal, y aprobar un examen oral y una tesis. Según el artículo 25 del estatuto de 1956, las tesis tenían como requisitos: estar fundadas en datos y observaciones personales, ser originales y contar con una bibliografía completa (citado en Müller, 1992, p. 122). De este doctorado se graduaron dos estudiantes, en Filología e Idiomas y en Matemáticas.

La violencia política generada por el enfrentamiento entre los partidos liberal y conservador, y la crisis económica mundial producida por la posguerra estaban disminuyendo los ingresos del presupuesto nacional, con lo que se redujeron fuertemente los recursos destinados a la educación pública y, en particular, los de las universidades pedagógicas. Unido a esto, el número de estudiantes había crecido, dada la necesidad de multiplicar el número de profesionales que el sistema educativo demandaba. El presupuesto de \$1 000 000 en 1954 cayó a \$930 000 en 1955; mientras tanto los cupos aumentaban a 189 para el *Kindergarten*, en 500 para las escuelas anexas, 60 para las estudiantes del IPN y 200 más para el Instituto de Bachillerato. Una carta de la dra. Radke al ministro de Educación, Aurelio Tobón, evidencia la situación:

La anulación del lindo proyecto de traer de mi tierra una directora de *Kindergarten*, la imposibilidad de asegurar 100 becas más, de incorporar varios licenciados especialmente talentosos para reemplazar la generación vieja, la frustración de enviar al extranjero para adelantar su especialización a tres licenciadas sobresalientes, la incapacidad de

editar una revista científica, porque el presupuesto apaga la llama de la ciencia, la suspensión de cursos complementarios, dotación de laboratorios y bibliotecas, y la interrupción de la construcción del edificio, y de una segunda casa para residencias [...] la reducción del presupuesto es mortal para la Universidad. (citada por Molano y Vera, 1984, p. 33)

Se consiguió, sin embargo, que se le adicionaran \$400 000 para terminar el edificio nuevo y realizar arreglos urgentes en los viejos, que estaban en estado deplorable, según se había reportado al Ministerio de Educación:

La obra en madera se ha reseca y torcido, las paredes han perdido los pañetes, las baldosas en su mayor parte se han desgastado por el paso de los pies, la madera de las escaleras se ha adelgazado. El abandono, ante todo del Instituto Pedagógico, puede llevar un día a un accidente grave. (Molano y Vera, 1984, p. 41)

Por otro lado, Radke mantuvo una férrea postura frente a la educación confesional, pues exigía que todo el profesorado y el alumnado fuera católico. Mantuvo un capellán dedicado a officiar misas diarias y consagró el IPN y la UPN a Santa Teresa de Jesús, hecho que conmemoraba con solemnes actos religiosos. En su postura católica, exigía también a las profesoras ser solteras y vivir en el internado, para poder vigilar su conducta y, ante cualquier manifestación antireligiosa, aplicaba fuertes sanciones. Todo esto le causó no pocas animadversiones, al punto que a las manifestaciones estudiantiles de esos años, en contra de la dictadura del General Rojas Pinilla, se sumaron las estudiantes de la UPN femenina. Dentro de sus reivindicaciones, presionaron, con una huelga, para que se destituyera a Francisca Radke de su cargo de rectora de la Universidad. La renuncia de la sra. Radke se produjo el 1 de junio de 1957, pocas semanas después de ser derrocado Rojas Pinilla, quien la había apoyado incondicionalmente hasta ese momento (Pava, 1997, p. 151-158).

Para ese entonces se estaban produciendo cambios importantes en la dinámica social, económica y cultural del país, en especial, de Bogotá. Emergía una nueva sensibilidad, motivada por el proceso de industrialización y urbanización, jalonada a su vez por los cambios en la geopolítica mundial (Guerra Fría) y las nuevas dinámicas en el desarrollo del capitalismo mundial que le asignaban nuevas funciones a los países que, desde entonces, fueron considerados “en vías de desarrollo”. Todo esto, en medio de una guerra civil provocada por los enfrentamientos entre liberales y conservadores, en la que se disputaba la estructura de propiedad agraria, la hegemonía ideológica y moral de la Iglesia católica, la entrada de capital extranjero, en especial estadounidense, para la creación de industrias en el nuevo modelo de sustitución de importaciones. La guerra, llamada por la historiografía de la época como: La violencia, produjo en casi todo el país, no solo muerte y desolación, sino cambios en su estructura demográfica y, con ello, un crecimiento importante de la población urbana, ocasionado por los desplazamientos forzados. Este proceso de urbanización se vio reflejado en costumbres, creencias, afinidades políticas e imaginarios sociales menos dependientes de estructuras jerárquicas y modelos de sociedad tradicionalmente regulados por la autoridad.

Dentro de los considerandos de los decretos que creaban las universidades pedagógicas, masculina y femenina, se hablaba de la necesidad de “...formar profesores idóneos para los Institutos industriales y Escuelas de Artes y Oficios” (Molano y Vera, 1984, p. 30), así como responder a los desafíos del desarrollo agrícola y comercial, la consolidación del mercado nacional y la ampliación del número de profesionales que atendía la demanda que las nuevas clases medias urbanas le hacían al sistema educativo.

La educación en la UPN Femenina era prácticamente gratuita, casi el 30 % de su presupuesto se invertía en becas y su costo era relativamente bajo, en relación con el salario obrero. Radke caracterizaba así a las estudiantes:

Gran parte de los alumnos son hijos de obreros, pequeños empleados, comerciantes, es decir, con sueldos menores de 500 pesos mensuales y que por lo común tienen 4 o más hijos. Son familias que llevan la lucha contra la vida en forma heroica. Nos consta que tres cuartas partes de esos niños matriculados en nuestras escuelas anexas quedarían sin instrucción si de nosotros no la recibieran. Formarse como maestras de secundaria, de primaria, no es ciertamente la aspiración de las clases altas, sino del proletariado intelectual del país. (Molano y Vera, 1984, p. 40)

Tanto el estudiantado, como el profesorado de esta nueva universidad se estaba permeando de los cambios socioeconómicos y culturales, al tiempo que el Estado comenzaba a demandar nuevas funciones de la institución. Quienes habían sido útiles al orden político y cultural que enmarcó el proceso de institucionalización, tanto del IPN como de la UPN, fueron fuertemente cuestionados a la luz de los nuevos tiempos.

Queda claro que las universidades pedagógicas se crearon en medio de una fuerte disputa territorial, política y moral, y que, entre un decreto y otro, lo que importa es mostrar cómo los orígenes suelen ser poco solemnes y trascendentales, más bien, suelen ser conflictivos y contingentes. También queda claro que estas organizaciones se levantaron sobre las ruinas de lo que fue el proyecto liberal que había girado en torno a la ENS. No hay una línea de continuidad entre esos dos modelos político-pedagógicos. Es este el punto donde confluyen todas las circunstancias que hicieron necesaria y posible una institución como la UPN.

La UPN como experimento piloto para América Latina: 1957-1980

Las primeras tres décadas de esta historia (1927-1957) muestran cómo, efectivamente, la UPN comenzó siendo una escuela normal para señoritas que estaba ligada estrechamente a las políticas del Estado. Desde su creación fue considerada una instancia de asesoría y experimentación de modelos pedagógicos y formativos de frontera, para maestros nuevos y en ejercicio.

Después de la caída de la dictadura populista de Rojas Pinilla (1957), los Gobiernos se comprometieron a traer una nueva Misión Pedagógica Alemana (Rojas, 1982) para implementar las políticas educativas que la Alianza para el Progreso¹⁰ y los organismos internacionales agenciaron durante las siguientes dos décadas. Una de las principales preocupaciones que se expresaron como justificación para elevar, a nivel universitario, la formación de

10 Fue una estrategia de Estados Unidos para invertir y hacer préstamos a países latinoamericanos con el propósito de disminuir la pobreza y, así, el impacto de la revolución comunista que, en el marco de la Guerra Fría, amenazaba el *statu quo*. Para saber más sobre la influencia de este programa y, en general, la de los EE. UU. en el devenir de la UPN, durante las décadas de 1960 y 1970, ver: Castro Villarraga (2009).

maestros fue la falta de personal idóneo para atender la urgente necesidad de ampliar la escolaridad que seguía siendo muy baja. En notas de prensa¹¹ se refería a esta situación con los siguientes datos:

- En 1946, Colombia tenía 10 545 000 habitantes y 45 678 niños matriculados en escuelas.
- En ese año, había 4100 profesores de secundaria.
- En 1947, había 600 000 niños fuera de la escuela y 2 800 000 adultos analfabetas.
- En ese mismo año, había 16 650 maestros de primaria en ejercicio, de los que 10 595 no tenían título alguno.
- En 1954, se calculaba que era necesario abrir escuelas para atender por lo menos a 1 450 000 niños desescolarizados, eso significaba que habría que formar 29 000 maestros más.

Estos datos habían sido revelados como parte de los diagnósticos que se hacían para caracterizar a Colombia como un país pobre que formaba parte del tercer mundo. Para salir de la pobreza, el Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (actualmente Banco Mundial) se dispuso a hacer préstamos para invertir en educación, salud y vivienda. Para orientar los recursos de crédito que el gobierno de Mariano Ospina Pérez (1946-1950) empezó a gestionar —para realizar un diagnóstico socioeconómico del país—, se contrató una misión extranjera. A esta se la conoció como Misión Currie, por Lauchlin Currie, el economista canadiense que la presidió. El informe fue entregado en 1951, al presidente Laureano Gómez. Sus recomendaciones fueron tenidas en cuenta en varias de las políticas que siguieron orientando a los Gobiernos, entre ellas para la elaboración del primer Plan Quinquenal de Educación (1958-1962), en el que

11 Datos tomados del periódico *El Tiempo*, citado por Jiménez y Figueroa (2002, p. 58).

participó el Consejo Económico para América Latina (Cepal) y la Unesco; así también, en este contexto, se creó el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en 1957.

La UPN fue identificada como una institución estratégica para llevar a cabo varias propuestas, así se redireccionó el rumbo que, hasta entonces, había tenido. Este asunto se puede resumir así:

A partir de la salida de Radke y como efecto de la nueva tendencia de los estudios del desarrollo, hacia los años 60's la UPN se distancia de la tradición normalista y de la pedagogía alemana. Desde 1962 abandona su carácter de institución femenina y se convierte en mixta con el nombre de Universidad Pedagógica Nacional. Un hecho significativo de los nuevos rumbos es la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía Icolpe, adscrito a la Universidad y encargado de la realización de dos tareas consideradas claves en su momento: la investigación socioeducativa y la investigación curricular; con ellas el Ministerio de Educación buscó atender programas como el de integración educativa urbana (el caso de los Institutos Nacionales de Educación Media —INEM—) y rural (las Concentraciones de Desarrollo Rural —CDR—), así como la capacitación docente, la asesoría pedagógica y la elaboración de medios educativos y textos escolares. Con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la asistencia técnica de la Unesco se creó el Centro de Documentación Educativa y el Centro de Recursos Educativos (primeros en el país); en 1971 se abrieron los primeros posgrados en educación en la Escuela de Graduados con 4 programas: /-Administración Educativa, /-Orientación y Consejería, /-Supervisión de Enseñanza Media y /-Psicopedagogía. (Álvarez y Noguera, 2015, pp. 1-2)

Allí se condensan algunos de los más importantes aportes que hizo la UPN a los programas que el Estado impulsaba, con el auspicio y bajo la orientación de los organismos internacionales

mencionados. Estos programas se analizarán a continuación con más detalle; lo que se quiere mostrar, por ahora, es que la UPN se convirtió en una institución estratégica para el cumplimiento de las metas propuestas por las políticas internacionales, por esto fue tratada como el piloto de varios proyectos experimentales que tuvieron lugar en Colombia y cuyo objetivo era llevarlos a otros países latinoamericanos. Un hecho que simboliza la importancia que alcanzó a tener la UPN para agenciar la estrategia educativa que se orientaba desde los EE. UU., fue que se la escogió como sede para el Foro sobre la Alianza para el Progreso que se realizó en agosto de 1967. En dicho foro se hizo un balance de los avances conseguidos en materia educativa, de salud, vivienda, desarrollo agrario y sistema tributario; este sirvió como antesala para las reformas profundas que el gobierno de Carlos Lleras Restrepo habría de implementar en 1968.

El primer intento de reforma a las estructuras organizativas de la UPN se hizo muy temprano, cuando, a instancias de la Asociación Colombiana de Universidades (Ascún), creada en 1957, se buscó adecuarla a los requerimientos del primer plan básico para las universidades (Ascún, 1967) que se hizo según las sugerencias de los asesores norteamericanos. De hecho, el estudio que resultó de allí sirvió de base para la reforma que se hizo en 1968.

A pesar de estas proyecciones, entre 1957 y 1968 la Universidad siguió funcionando como la dejó estructurada la dra. Radke. Dos años después de su salida, se nombró rectora a Irene Jara de Solórzano (1959-1968), egresada del IPN. Durante esta década se fue dando la transición que desprendió, definitivamente, a la UPN del legado que había dejó el IPN de Señoritas, con respecto al enfoque para la formación de maestras. Este estaba representado en lo que se concibió como *unidad homogénea*, que incluía, por un lado, las instituciones anexas donde se realizaban las prácticas del Instituto de Educación Preescolar (Jardín Infantil Montessori

y el Centro Nariño, tres escuelas primarias y el Instituto de Bachillerato) y, por otro, la Normal y las cinco facultades donde se formaban las licenciadas en Biología y Química, Ciencias Sociales y Económicas, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física, y Psicología y Ciencias de la Educación. En 1962, con el Decreto 2188, pasó a llamarse Universidad Pedagógica Nacional y perdió su condición exclusivamente femenina. En 1963 el Instituto Nacional de Educación Física, creado en 1936, se integró a la UPN y se convirtió en Facultad de Educación Física y Salud. Desde 1963, también comenzó a funcionar la Facultad Nocturna que tenía dos programas, el de Matemáticas y el de Psicopedagogía. En ellos se licenciaba a los maestros en ejercicio, de nivel secundario, que no tenían título. En 1965, el Instituto de Preescolar pasó a depender de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Los centros de práctica eran concebidos como lugares de experimentación pedagógica, de donde surgían recomendaciones para el MEN. De hecho, la rectora Irene Jara tenía un consejo pedagógico, además del consejo académico, del que hacían parte las directoras de cada centro de práctica. La práctica aún era entendida como un ejercicio fundamental para la formación de maestros, como se concebía en la tradición normalista. La misión de la UPN, en ese entonces, claramente era formar maestros que manejaran bien la disciplina que iban a enseñar y la metodología adecuada a ella, esto era lo que se entendía como una institución exclusivamente pedagógica, donde la práctica experimental era el principal medio para la formación.

Sin embargo, desde la perspectiva de los nuevos agentes educativos internacionales, esta estructura debía revisarse; para ello se aprobó el primer Plan de Desarrollo Trienal (1963-1965) que incluía dos aspectos: el infraestructural y el académico-administrativo. El plan de infraestructura costaba \$45 335 000 que se tramitarían con el auspicio de la Alianza para el Progreso.

Lo primero, fue buscar los recursos para comprar un lote de terreno donde se pudiera construir un campus digno de lo que se proyectaba. En la década del sesenta, se creó, en el MEN, la Oficina Administrativa de Programas Conjuntos (OAPEC) —que luego sería el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE)— con fondos de la nación y de la cooperación internacional. De allí salieron los recursos para comprar, a la Caja Agraria, el predio de treinta y dos hectáreas, llamado Valmaría que estaba en el norte de Bogotá y estaría destinado a alojar la nueva sede (Castro Villarraga, 2009, p. 26). La construcción de los edificios y la dotación completa costó \$42 335 000. Se trataba de una sede amplia, donde se prepararían a los mejores maestros, dirigentes de la educación, psicólogos educativos, orientadores escolares e investigadores.

En un informe de 1964, dirigido al Consejo Académico, la rectora Irene Jara manifestaba:

[La] Alianza para el Progreso y la Unesco quieren que la Universidad sea el Centro Piloto de formación de profesores. Reforzarán la ayuda con expertos, equipos y elementos didácticos [...]. Ya se compró el lote para la Universidad y se cuenta con \$3´000.000 que la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) ha destinado para comenzar el programa. Se elaborará un plan general a 10 años y se realizará en orden de prioridades. En un futuro la Universidad será el centro de donde salga la orientación pedagógica y psicológica para la educación nacional. (Citado en Castro, 2009, p. 27)

La obra nunca se llevó a cabo, por razones presupuestales y por un cambio en las políticas. El Secretario General del MEN, como presidente del entonces Consejo Directivo de la UPN, informó que se suspendía el proceso de licitación proyectado para comenzar la construcción, dado que no se contaba con la totalidad de los recursos y estos no se podían comprometer en esas condiciones.

También se sustentó que la Unesco consideró importante promover la creación de facultades de educación en otras regiones del país y sugirió no concentrar todos los esfuerzos en la UPN. Y aunque se pudo haber proyectado a la UPN como una institución compuesta por seccionales regionales, no sucedió así.

La realidad sociodemográfica seguía cambiando: crecía de forma acelerada la población urbana, mientras la población rural disminuía como efecto del fenómeno de la industrialización y la tecnificación de la producción agropecuaria, que impulsaba el nuevo modelo de sustitución de importaciones. Este consistía en exportar materia prima, importar tecnología y maquinaria, y producir bienes manufacturados. Situación que exigió una ampliación de la oferta de educación primaria y secundaria. Entre 1958 y 1974, el número de estudiantes se triplicó, pasó de 1 700 000 a más de 5 000 000. La demanda de matrículas para la educación secundaria fue la que más creció, pasó de 192 000 a 1 338 000. El número de estudiantes matriculados en la educación superior también aumentó significativamente, pasó de 20 000 a 138 000. La mayoría de los colegios (80 %) y universidades (90 %) creadas en este período funcionaban en las ciudades. El afán por escolarizar la población era grande, dadas las exigencias del modelo desarrollista en curso, por eso, aumentar el número de programas para la formación de maestros también se convirtió en una urgencia. La población en edad escolar sin atender seguía siendo muy grande: 40 % en el campo y 22 % en las urbes (Figueroa y Jimenez, 2002).

Entre 1955 y 1962, el número de profesores que enseñaban en las cinco facultades de la UPN pasó de 35 a 88 y los funcionarios pasaron de 21 a 45. Mientras, en 1955 se matricularon 127 alumnas y se graduaron 57, en 1962 ingresaron 235 y terminaron en total 354. El presupuesto también creció, de \$1 450 000, en 1955, a \$6 000 000, en 1962 (Molano y Vera, 1984, pp. 47-48). Con estos recursos se creó la Biblioteca Universitaria, se amplió la matrícula, se creó

la Facultad Nocturna, también se creó el Programa de Extensión Cultural y el Departamento de Bienestar Estudiantil, y se capacitó a sus profesores. Esto último se hizo en cumplimiento de una de las metas del primer plan trienal: “especialización de profesores en el exterior, contratos con profesores visitantes y asesorías técnicas [...]” para ello se celebró un convenio con la Universidad de Iowa, en el marco del que, en 1967, se realizaron intercambios académicos de profesores (Molano y Vera, 1984, p. 64).

Era especial el momento que se vivía y la Universidad, en esta nueva coyuntura internacional y nacional, estaba redefiniendo su sentido y su función. Un proyecto que muestra la intención de poner a la UPN al servicio de las nuevas políticas educativas, fue el que se plasmó en el Acuerdo 03 de 1963, del Consejo Directivo, en el que se creó el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP), conformado por dos representantes del Ministerio de Educación y los jefes de los departamentos de investigación que existían en cada facultad. Dentro del Instituto había un departamento de investigación, con representantes de cada facultad; uno de estudio, desde donde se coordinaba la elaboración de planes y programas para la educación primaria y secundaria, se proponían textos escolares y métodos y recursos didácticos, además de formas de evaluación; y, finalmente, un departamento de divulgación que tenía un Museo Pedagógico y un Centro de Experimentación Educativa. Lo que se planteaba era que la enseñanza debía dejar de ser una virtud maternal, intuitiva y caritativa (supuestamente así se la entendía en el pasado), para pasar a ser una disciplina con bases científicas (Molano y Vera, 1984, p. 53). Dentro de las tareas que se propusieron, estaba realizar un estudio comparado de las formas de enseñanza en América Latina, para adecuarlas a las necesidades específicas del

país (Figuroa y Jimenez, 2002), y “...una investigación que fijara todos los contenidos programáticos en las respectivas materias y grados de la enseñanza elemental y de la educación media” (Ciprián y Atehortúa, 2005, p. 162). En la práctica este Instituto no pudo cumplir con la misión encomendada, pero deja ver la importancia que se le daba a la Universidad en las nuevas tareas que se le demandaban.

La urgencia de una reforma a la estructura orgánica de la UPN se hizo inminente cuando se gestó el primer movimiento de protesta estudiantil, en 1967, debido al cierre de la Facultad Nocturna que afectó a sus estudiantes de Matemáticas y Psicopedagogía. De hecho, este era el único programa que, hasta el momento, recibía hombres; por esa razón, se sumó a las exigencias de la UPN la oferta de cupos para hombres en los programas diurnos, como se había establecido desde 1962. En 1966, también realizaron una huelga los estudiantes de Educación Física, pues consideraban que su facultad no estaba siendo suficientemente reconocida dentro de las políticas académicas de la Universidad. En general, se manifestó descontento por lo que se consideraba un régimen autoritario y por el bajo nivel académico, con respecto a las exigencias del momento.

Los vientos que soplaban eran de reforma, en todos los sentidos. Varios eventos confluyeron a favor de una redefinición estructural de la UPN:

- El informe de Philip Coombs (1971), sobre la crisis mundial de la educación, declaró que se debía hacer una transformación profunda de los sistemas de enseñanza mundiales, para adecuarlos a los cambios en la economía y a la incorporación de los nuevos medios de comunicación.

- El Plan Básico de la Educación Superior que el MEN adoptó, en 1966, y con base en el Informe Atcon (1963),¹² hacía recomendaciones para una reforma de las universidades en América Latina.
- El Seminario Nacional de Facultades de Educación que se reunió en Medellín, en 1966, y en Cali, en 1967, hizo diagnósticos con fuertes críticas a las instituciones formadoras de maestros.
- El Seminario de profesores entre la UPN y State College of Iowa, de 1967, realizó estudios y propuestas para flexibilizar los currículos.

De todos esos escenarios surgieron propuestas que hacían inminente un cambio de fondo, no solo en la organización administrativa de la Universidad, sino en su sentido y su misión. Además, los movimientos políticos de izquierda ganaban más fuerza en el escenario colombiano y, junto a ellos, el movimiento estudiantil, a nivel mundial y latinoamericano, exigía mayor participación en la vida universitaria (Jiménez y Figueroa, 2002). El Consejo Directivo, ante la presión de los estudiantes por realizar una reforma académica de fondo, creó una comisión de tres miembros: un representante del Ministerio de Educación, otro de la Universidad del Valle y otro de la Universidad de Antioquia, la que evaluó la situación e hizo recomendaciones. De allí surgieron

12 El Plan Atcon, así conocido, fue ampliamente debatido durante más de una década por el profesorado y el estudiantado en toda América Latina. Se trató de un estudio que la Unesco solicitó para diagnosticar la situación de las universidades de la región y proponer una reforma. El informe se llamó: *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina* (1963). En él, Atcon planteó que las universidades serían estratégicas para salir del subdesarrollo, siempre y cuando: fortalecieran las profesiones técnicas y tecnológicas, se crearan las oficinas de planeamiento que proyectaran la educación superior a largo plazo y velaran por el máximo rendimiento con la menor inversión, se masificara el acceso generalizado de manera que se formara el recurso humano necesario para el desarrollo productivo, se garantizara la autonomía para no depender de la clase política y del presupuesto estatal, sino de los intereses de la ciencia y la tecnología y del apoyo privado para impulsarla, y se disciplinara al estudiantado que se consideraba impulsivo y muy politizado (Tarazona, 2015).

propuestas relacionadas con la necesidad de desconcentrar el poder excesivo que tenía la rectoría y dar representación a los estudiantes en el Consejo Académico, a través de un proceso de elección propia. Con respecto a los consejos, por ejemplo, se recomendó al directivo

[...]fijar la política administrativa y financiera de la Universidad; transferir la competencia del Consejo Directivo al Consejo Académico, y las de éste a los consejos de facultad donde decanos y profesores discutan la política académica; cambiar el sistema de elecciones estudiantiles en el sentido de que el representante de este estamento sea elegido por los estudiantes. (Molano y Vera, 1984, p. 67)

Con respecto al currículo, se recomendó crear el Comité Curricular que debía: "...hacer una evaluación y una reestructuración total de los programas actuales, teniendo como objetivo unificar e integrar las materias y descongestionar y dar flexibilidad al currículo" (Molano y Vera, 1984, p. 68). También se sugirió implementar los deportes y deliberar sobre la conveniencia de apoyar la creación de federaciones o consejos estudiantiles.

Los profesores se manifestaron y conformaron el llamado Seminario Profesorado en 1968, de donde surgieron las propuestas que se discutieron en el Consejo Académico entre 1969 y 1973. Dentro de las recomendaciones que hicieron los profesores, estaba la de articular la investigación con la docencia y la proyección a la comunidad, vincular al profesorado del IPN a la docencia universitaria, integrar los institutos de práctica anexos y el Instituto de Bachillerato, reglamentar la carrera docente y crear estímulos a dicha profesión, ofrecer programas de capacitación y especialización al profesorado, otorgar mayor poder a los órganos de dirección académica de los departamentos y semestralizar los currículos.

Aunque la función principal que se le asignaba a la Universidad con esta propuesta sería la de profesionalizar, se le atribuyeron más funciones al Consejo Directivo, dándole la potestad para crear o suprimir programas y cargos, distribuir el presupuesto, nombrar los directivos, sancionar o premiar a sus funcionarios. Lo académico se separó de lo administrativo. Con respecto al currículo, se le siguió concediendo una gran importancia a la práctica en el proceso formativo de los futuros maestros, sin embargo, siguió siendo un estatuto fundamentalmente disciplinario y moralizante que conservaba la visión católica de la Universidad, de hecho, la Iglesia seguía teniendo un representante en el Consejo Directivo (Molano y Vera, 1984, pp. 77-81).

En 1968, el Gobierno nacional expidió el Estatuto Orgánico de la UPN (Decreto 3153) que recogía algunas de las sugerencias del Plan Atcon y de la comisión de evaluación externa, pero también de los estudiantes y de los profesores. Este Decreto marcó un nuevo hito para la historia de la Universidad, por ejemplo y como se verá, el hecho de adscribirla al Ministerio la convirtió oficialmente en una instancia asesora del Gobierno nacional. Por otro lado, cabe mencionar que las ondas tecnocráticas y modernizadoras que orientaban los cambios estructurales del Estado se reflejaron en el cambio de objetivos de la Universidad, ya no se habló más de servir a los altos fines de la educación, la cultura y la civilización cristiana, sino de formación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente (Molano y Vera, 1984, p. 92). Otro cambio importante fue asignar a la Universidad una función investigativa, además de la docente, que no se centró en la pedagogía, sino en la educación —lo que evidenciaba un cambio de fondo, como se verá—. Se le entregó, además, la tarea de capacitar y perfeccionar a los maestros en ejercicio. La unidad académica básica ya no serían las facultades y, dentro de ellas, la cátedra, sino los departamentos; es decir, se giraba hacia una concepción enfocada más en las disciplinas que en los docentes.

El currículo se semestralizó y se organizó por créditos (al igual que en las universidades de EE. UU.), esto como mecanismo de flexibilización y para que los estudiantes pudieran ir a su ritmo y tuvieran varias opciones para escoger, siempre y cuando, completaran un número de créditos mínimos, ya no un número de materias preestablecidas. La enseñanza no sería objetiva (como en la escuela nueva), sino por objetivos que guiarían el aprendizaje, evidenciado en resultados observables, a través de los cambios comportamentales.

En 1969, renunció la rectora Irene Jara y fue nombrado Jaime Sanín Echeverri, quien asumió el reto de implementar los cambios normativos del momento. Sanín Echeverri había sido director de la Asociación Colombiana de Universidades, rector de la Universidad de Antioquia y director del SENA. Su designación fue también una expresión de la importancia que la UPN aún tenía para el Estado colombiano, pues era un reconocido intelectual conservador que venía acompañando las iniciativas frente-nacionalistas y desarrollistas de modernización educativa.

El Decreto 3153 fue reglamentado por el Acuerdo 41 de 1969, que fue expedido por el nuevo Consejo Directivo y que terminó de afinar los cambios decretados. En el acuerdo se estableció que debía aumentarse la cobertura con la apertura de tres jornadas; se comprometió a asesorar de cerca a los Institutos Nacionales de Educación Media (INEM); se creó la Oficina de Planeación; se abrieron carreras de dos años a nivel de expertos; se aumentó la planta docente; se creó una nueva composición en el Consejo Directivo que le dio más representación a agentes externos y, sobre todo, garantizó el control, por parte de la rama ejecutiva del poder público, en este caso, la Presidencia de la República y el Ministerio de Educación; asimismo, el presidente del Consejo pasó a ser el Ministro de Educación, el rector ya no tuvo más voto, solo voz, y se integraron al Director del Icfes, a un representante

de Ascún y a dos delegados del presidente de la República. Al rector ya no se le consideraba la primera autoridad de la Universidad, sino un “agente del presidente de la república” (Molano y Vera, 1984, p. 94).

Para recibir más estudiantes se construyó el edificio B (costado nororiental del lote). Durante 1968 se había producido el terremoto que destruyó las edificaciones originales, las cuales fueron demolidas, salvo el hoy edificio P, antigua escuela anexa, y la casita Montessori, los que hoy se consideran patrimonio arquitectónico. Esto supuso el traslado del IPN, en 1970, a los predios de la calle 127 que fueron donados por el MEN. Por otra parte, en 1968, con el Acuerdo 02, se habían integrado el Instituto de Bachillerato, la formación normalista y las llamadas escuelas anexas —incluido el *Kindergarten*— en una sola institución llamada Instituto Pedagógico Nacional (IPN), este contaba con las siguientes unidades docentes: Ciclo profesional normalista, Ciclo superior de enseñanza secundaria, Ciclo intensivo para formación acelerada de maestros, Curso de formación de maestros para educación preescolar, Ciclo básico de enseñanza media, las escuelas primarias anexas y el jardín infantil (citado en Muller, 1992, p. 112). De esa forma se integraron estas unidades y, aunque el IPN pasó a ser la Escuela Laboratorio, comenzó un proceso de desconexión con la UPN. De hecho, dentro de los cambios curriculares de las licenciaturas, la práctica docente perdió centralidad en la formación de los futuros maestros. La tradición normalista que se había heredado de Franciska Radke y que Irene Jara había conservado, con un énfasis en la pedagogía activa y experimental, se mantuvo en el IPN, mientras que la UPN se reformó según las exigencias propias de la tecnología educativa y los preceptos de las ciencias de la educación que le venían bien a las nuevas teorías del desarrollo. Así, el IPN dejó de ser el laboratorio y el centro

experimental de prácticas, y, aunque continuó proyectándose como un buen colegio, ya no fue más un escenario pensado para la formación de maestros.

En 1971, se había creado el Departamento de Educación Industrial, donde se formaron docentes para la educación media vocacional, INEM, y desde donde se administraba el Instituto Técnico de Zipaquirá, que fue adscrito a la UPN desde ese momento. En 1972, se aprobaron nuevos estatutos (Decreto 1561) con los que se departamentalizó definitivamente la Universidad. La única facultad que quedó fue la de Educación, pues se encargaba de la formación básica del educador al ofrecer cursos de manera transversal, para todas las licenciaturas de la Universidad, además se encargaba de los posgrados en la Escuela de Graduados. Un año después esta facultad se convirtió también en el Departamento de Psicopedagogía, pero siguió ofreciendo los cursos de servicio a toda la Universidad. Se creó, además, el Comité de Evaluación Institucional. En ese mismo año se adoptó el sistema de créditos con lo cual se flexibilizaron y articularon los programas de las diferentes licenciaturas, todo esto estuvo orientado por un comité de programación curricular creado para ese fin.

La UPN se inscribió, en esos años, al Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa (Martínez *et al.*, 1994), para ello envió un grupo de profesores a EE. UU. a formarse en esta corriente de pensamiento fundamentada en el conductismo skineriano, la que tuvo hondas repercusiones en la política educativa nacional, sobre todo, en los temas de programación curricular, diseño instruccional, evaluación por resultados y el uso de aparatos audiovisuales como la radio y la televisión, así como la instauración de laboratorios de idiomas. Con la expansión de la escolaridad que se había impulsado desde los años sesenta, se vio la necesidad de resolver el problema de *la calidad* —que en lenguaje tecnocrático significa producir más con menos—, es decir, garantizar, bajo el

principio de la racionalidad económica, que los gastos del proceso educativo fueran productivos. Por eso se habló de tecnología educativa, específicamente del diseño de dispositivos que hicieran que el proceso pedagógico lograra más resultados con el menor gasto de dinero y de trabajo posible. Este paquete, importado de EE. UU., debía aplicarse masivamente en todas las escuelas y colegios, para lo que se debía formar a los maestros en su buen manejo. La UPN fue seleccionada como la universidad que habría de liderar tal objetivo, para ello se organizó, en 1974, un seminario dirigido por la Universidad de Stanford y el Departamento de Biología, para capacitar dos profesores, por departamento, en los principios que orientaban ese modelo que, como tal, no llegó a implementarse mecánicamente en los currículos de las licenciaturas de la UPN. Muchos profesores hicieron adecuaciones propias que matizaron el carácter instrumental de la propuesta, mientras otros, simplemente, se negaron a aplicarla y cuestionaron el enfoque.

Después de que la UPN lideró, con el IPN para Señoritas y UPN Femenina, la formación de maestros en la perspectiva de la pedagogía activa, se pasó a este segundo momento en el que se implementó la tecnología educativa como un modelo pedagógico que respondía a las exigencias de la industrialización.

Ante esta política, el magisterio colombiano, unos años después, en la década de 1980, planteó la necesidad de un movimiento pedagógico que reivindicara la autonomía intelectual del maestro, en contravía a los intentos por instrumentalizar su trabajo.

La expansión de la escuela primaria y, especialmente, de la secundaria exigió formar un cuerpo técnico especializado para administrar y estructurar un sistema educativo que se hacía cada vez más complejo. Con recursos del Plan de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UPN se encargó de ofrecer

especializaciones para formar a dichos profesionales. Para ello se creó la Escuela de Graduados (EG), dependiente de la Facultad de Educación (Acuerdo 08 de 1971), donde se formaron expertos en Supervisión, Orientación Escolar y Administración Educativa¹³ (Müller, 1992, pp. 114-115). En 1974, cuando la Facultad de Educación se convirtió en Departamento de Psicopedagogía, la EG quedó adscrita a él. En 1975 la Escuela de graduados pasó a ofrecer nuevas maestrías: la Maestría en Educación con especialización en Técnicas de Orientación y Asesoría, en Física, en Investigación y Evaluación Curricular, en Educación para la Salud, en Docencia Tecnológica y la Maestría en Investigación y Evaluación Socioeducativa. Estos programas de posgrado tuvieron gran acogida, pero funcionaron con dinámicas propias y no se integraron a los programas curriculares de pregrado, tampoco lograron articularse a los esfuerzos que se hicieron para coordinar la investigación pedagógica y educativa desde el Icolpe y, luego, desde el Centro de Investigación y Experimentación Educativa (CIEE).

En 1975 se expidió un nuevo reglamento académico (Resolución 2022) que creó nuevos programas a nivel de peritos o expertos, como los de educación preescolar, de niños excepcionales, pedagogía musical, entre otros; también se formalizaron las licenciaturas y se abrió la posibilidad de especializarse en lo que se llamó área mayor, esto permitió combinar opciones disciplinares como Geografía e Historia, Español y Francés, Biología y Química, Gimnasia y Deportes, Electrónica y Mecánica. Asimismo, se crearon dos jornadas, tanto en el IPN como en la UPN.

13 Esto se hizo en el marco del Proyecto de Cooperación Técnica Internacional: Colombia Unesco 70/536. Según dicho acuerdo, la Universidad de Antioquia formaría los profesores en ciencias que necesitaba la educación técnica diversificada y la UPN formaría los cuadros técnicos de administradores, supervisores y orientadores escolares.

La década del setenta estuvo atravesada también por las protestas estudiantiles que ocurrieron, en parte, como reacción a la implementación de las políticas provenientes de programas y proyectos de agencias como las Fundaciones Ford, Kellog y Rokefeller, así como de la Unesco y la Alianza para el Progreso, y, en parte, como expresión de las dinámicas sociopolíticas de esos años en el mundo entero, pero en particular en América Latina. El rol del estudiante cambió completamente, se vinculó a movimientos sociales y se convirtió en un actor político con el que las administraciones tenían que contar. Algunos de sus principales logros estuvieron asociados a la implementación de políticas de bienestar (transporte, salud, residencia), subsidios económicos, cafetería, deporte, el voto democrático para elegir sus representantes a los consejos, monitorias, entre otras. También se creó la Asociación de Profesores (AP), desde la que se presionó también a las directivas universitarias para conseguir sus propias reivindicaciones laborales, entre ellas, la creación de un estatuto propio.

La vida cotidiana y el ambiente académico de la UPN cambió radicalmente a partir de los años setenta. Ya no había niños y jóvenes en sus predios; las edificaciones se renovaron; ingresaron estudiantes hombres; los patios se convirtieron en espacios para las asambleas estudiantiles que, con el paso del tiempo, adquirieron un discurso político beligerante e influenciado por los movimientos de izquierda; el espíritu era más laico y la academia importaba más que la formación en buenas costumbres; además se abrieron espacios culturales y de estudio donde se debatían diferentes corrientes científicas. El cierre del Icolpe, en 1976, por ejemplo, fue una decisión que anunciaba la presión por recuperar la autonomía universitaria que se había perdido con la reforma de 1968, pero también fue expresión de la reestructuración del MEN (Decreto 088 de 1976) en la que se le asignó nuevamente, las funciones de capacitar a los docentes, tarea que se había delegado al Icolpe.

En marzo de 1971, se produjo la primera toma de la universidad por parte de la policía, después de que los estudiantes bloquearan las vías aledañas en solidaridad con el movimiento estudiantil que se había levantado en contra del Plan Atcon y para luchar por la autonomía universitaria. Una huelga de hambre y diferentes tipos de manifestaciones y enfrentamientos con la fuerza pública se suscitaron durante los años siguientes, con consecuencias graves para la academia, debido a los constantes aplazamientos de semestres. Además, estas protestas exigían mayor participación del estudiantado para decidir los destinos del presupuesto, mejoras en la infraestructura y en el bienestar universitario (Figueroa y Jiménez, 2002). El contexto internacional, después de Mayo del 68, en Francia, y la masacre de estudiantes en Tlatelolco, en México, en ese mismo año, había motivado una ola de manifestaciones estudiantiles en todo el continente que marcaron a una generación completa de jóvenes. En Colombia, la coyuntura política también era compleja, pues el 19 de abril de 1970 se había producido el relevo presidencial, lo que dio paso al último de los Gobiernos del Frente Nacional, con el conservador Misael Pastrana Borrero y en circunstancias que se han considerado fraudulentas. El candidato derrotado fue Rojas Pinilla, quien, después de ser derrocado en 1957, construyó un movimiento de corte populista: la Alianza Nacional Popular (Anapo), de allí surgió el Movimiento Guerrillero 19 de Abril que tuvo gran popularidad entre los jóvenes universitarios. El movimiento estudiantil universitario también estaba siendo permeado por el Ejército de Liberación Nacional (ELN), donde habían militado el famoso cura guerrillero Camilo Torres y otros seguidores de la revolución cubana.

El perfil del docente universitario también cambió radicalmente, si se lo compara con el de las maestras que se formaron como normalistas en el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas o con las licenciadas de la UPN Femenina. En desarrollo de la nueva normatividad y en respuesta a las demandas de los

nuevos actores que conformaban la comunidad universitaria, el Consejo Directivo aprobó un estatuto profesoral (Acuerdo 224 de 1970) con el que se reconoció formalmente la profesión docente universitaria con un escalafón de tres niveles: asistente, asociado y titular; se reglamentaron los concursos para ingresar y los modos de ascenso en la carrera docente, además, se establecieron los criterios según los méritos académicos que se tuvieran (publicaciones, estudios, antigüedad). Así se garantizó mayor estabilidad y se asignó a los docentes funciones claras y precisas, dentro de las cuales estaba, también, la investigación. Pero dos años después, en medio del ambiente conflictivo que vivía esta y las demás universidades públicas del país, se modificaron el Estatuto Docente y el Estatuto General de la Universidad, para profundizar el control del Gobierno sobre la vida universitaria. Con la nueva norma los profesores fueron sometidos a niveles más exigentes para su vinculación y para ascensos en el escalafón, así como a control disciplinario; este último aspecto se reguló a nivel nacional con el Decreto 2492 de 1975, en el que se sancionaba cualquier forma de participación política de los profesores e, incluso, su organización gremial (Molano y Vera, 1984, pp. 112-115).

Entre 1972 y 1974, bajo la rectoría de Arturo Camargo, también se modificó el Reglamento Académico (Acuerdo 001 y 002), para hacer más drásticas las sanciones para los estudiantes que participaran en manifestaciones o presentaran problemas de conducta. Se reorganizó la vicerrectoría académica y, bajo su dependencia, quedaron los departamentos de Bellas Artes, Física, Biología, Lenguas, Matemáticas, Biotecnología, Recursos Educativos, Ciencias Sociales, Química, Educación, Educación Física, Educación Industrial, Instituto Pedagógico y el Instituto Técnico de Zipaquirá. Como se ve, se crearon dos nuevos departamentos, el de Biotecnología y el de Recursos Educativos que integró la Biblioteca, el Centro de Documentación y el Centro de Recursos Educativos; por su parte, Español y Lenguas Extranjeras

quedaron integrados en el Departamento de Lenguas y Artes Industriales pasó a llamarse Educación Industrial; y, de la misma manera, la Facultad de Educación y la Escuela de Graduados se fusionaron en el Departamento de Educación; el Departamento de Bellas Artes acogió el Programa de Formación de Expertos en Educación Musical. A partir de 1973 se ofreció el Programa de Perito y Experto en Educación de Limitados Visuales, Perito en Biotecnología Escolar, Experto en Mecánica, Dibujo Técnico, Electricidad, Licenciado en Electrónica y Magíster en Educación, en Orientación y Asesoría Escolar, y en Física (Molano y Vera, 1984, pp. 126-128).

También se fortaleció la oficina de planeación, se le entregaron funciones académicas, administrativas y financieras que, paradójicamente, debilitaron las unidades académicas, pues se le asignó la tarea de hacer una evaluación permanente de todas las actividades, articularlas con las políticas nacionales y asistir técnicamente la programación de sus líneas de acción.

A nivel nacional el Plan de Desarrollo del Sector Educativo, propuesto por el gobierno conservador de Misael Pastrana (1970-1974), fue ejecutado por Colciencias y el Icfes (ya no por la UPN). En él se propuso reformar las facultades de Educación, de manera que se dedicaran a la formación en disciplinas pedagógicas y didácticas, mientras las disciplinas específicas las cursarían los futuros licenciados en las facultades de ciencias, como sugería el modelo alemán. Por otro lado, la formación pedagógica y didáctica tendría el enfoque de la tecnología educativa, no el humanista que sí permanecía en las escuelas normales y en el mismo IPN. Las orientaciones emanadas de este plan de desarrollo incidieron en la decisión de la Universidad Nacional de cerrar su Departamento de Pedagogía y los programas de licenciatura que allí se ofrecían, para dejarle esa tarea a la UPN.

Entre 1975 y 1978, siendo rector Jesús Arango, se generaron espacios de participación y deliberación en torno a lo que la comunidad universitaria consideraba más pertinente para responder a los nuevos tiempos. Se le dio un reconocimiento especial a la AP, desde donde se gestaron iniciativas que sirvieron para liderar, a nivel nacional, un movimiento de reforma de las facultades de educación. Una de las reivindicaciones que venía haciendo el profesorado, a través de la asociación, era democratizar la estructura de poder. Lo que se propuso en esos años fue una mayor participación de los estamentos universitarios en los órganos decisorios que se elegían por voto directo (profesores, estudiantes y administrativos). En 1977 se creó el grupo permanente de reestructuración (Resolución 1291) que propuso reorganizar la Universidad académica y administrativamente. Entre los logros conseguidos por este grupo de trabajo estaba la aprobación de un nuevo estatuto profesoral en el que se definió que:

La Universidad Pedagógica Nacional garantiza a su personal docente la participación en la constitución de sus cuerpos directivos y docentes, en la determinación de las políticas de docencia, investigación, extensión y capacitación y en la fijación de criterios de acceso y promoción de docentes y dicentes. Por tal razón el profesorado participará en forma democrática directamente o a través de sus organismos representativos en tales determinaciones sin imposiciones ni interferencias por parte de organismos gubernamentales ni de instituciones nacionales o extranjeras ajenas a la Universidad. (Citado en Molano y Vera, 1984, p. 143)

La Asociación convocó, en 1978, un encuentro nacional de facultades de educación que resultó ser importante para aglutinar el pensamiento crítico del profesorado universitario.

El encuentro terminó haciendo pública la necesidad de formar maestros desde una perspectiva crítica, liberadora y popular que hiciera un especial énfasis en la necesidad de una pedagogía científica que sirviera de fundamento a los currículos universitarios con los que se formaban los maestros que irían a trabajar por la transformación social, desde las escuelas y colegios (Figueroa y Jiménez, 2002).

En 1978, con la rectoría de Augusto Romero y luego la de Augusto Franco Arbeláez (1979-1984), el movimiento profesoral que se aglutinaba alrededor de la Asociación se encontraba abiertamente en oposición a las directrices de la administración. Augusto Franco jugó un papel importante en la puja por la reestructuración. Él venía de la dirección del Icetex y había participado como asesor del MEN en las discusiones sobre la necesidad de una reforma de la educación superior a nivel nacional; además, le correspondió realizar los ajustes en la UPN que exigía el Decreto Ley 80 de 1980. Esta fue la primera ley que estructuró el sistema educativo universitario.

Un aspecto central en las discusiones académicas que promovieron los profesores en la segunda mitad de la década del setenta y que siguió siendo vital en la tercera etapa (1980-2000), fue el de los componentes que formaban las mallas curriculares de las licenciaturas y el peso que en dichas mallas tenían, no solo la práctica docente, como ya se ha destacado, sino también la pedagogía, como disciplina teórica que se suponía fundamental en la profesión docente. En estos últimos años de la década del setenta, los profesores se cuestionaron sobre lo que se debía incluir en el Área Básica, es decir, los contenidos de asignaturas, cursos, seminarios que habrían de estudiarse en todas las licenciaturas, independientemente del énfasis que tuvieran. Esto fue cambiando en el tiempo, pero, para finales de esta década,

se percibió que dicha área no tenía el peso suficiente, dado que la misión fundamental de la Universidad era la de formar maestros. Así lo sustentaban en un documento crítico que elaboraron al respecto:

La carencia de concepción y principios es un hecho más grave en razón de que no existe investigación básica aplicada en este campo. La Universidad no ha desarrollado en 25 años, una teoría pedagógica sobre la formación de docentes, y esto es muy significativo en una universidad cuya esencia es la pedagogía y cuyo lema es: educación para educadores. (Citado en Figueroa y Jiménez, 2002, p. 172)

Reclamaban entonces el hecho de que en los departamentos se privilegiaba la enseñanza de las disciplinas, mientras la formación pedagógica y la cultura general se descuidaban. Lo mismo señalaban con respecto a la práctica docente:

[...] la práctica es un mal accidente tanto en el currículo que el estudiante debe cursar como la carga académica del profesorado. La prueba está en que los profesores difícilmente se hacen cargo de la práctica y una vez en ella nadie los quiere reemplazar. Los profesores sólo quieren teorizar en las aulas y vale la pena preguntarse por el concepto de docencia que manejan y qué factores políticos y sociales los imposibilitan para orientar a los estudiantes en una etapa fundamental de su formación. (Citado en Figueroa y Jiménez, 2002, p. 173)

Se propuso que el Área Básica abordara los asuntos propios de la psicología de la educación, sus dimensiones sociales y epistemológicas, la disciplina a enseñar en tanto objeto de aprendizaje, la educación como arte y como fenómeno comunicativo, y en el centro de todo ello la práctica, también en su dimensión investigativa.

En 1980, se comenzó a celebrar el cumpleaños de la Universidad y, dado que el IPN se estaba desdibujando en la memoria institucional, se fijó como fecha de su creación 1955. En la celebración de los veinticinco años de la Universidad y diez de la Asociación (Asopun), los profesores plantearon que su propósito era:

[...] el logro de una universidad democrática, autónoma, científica, crítica, y comprometida con los intereses de la Nación y del pueblo colombiano[...] para contribuir a la renovación del pensamiento pedagógico, preparar educadores críticos que requiere el país para superar la situación de atraso e ignorancia y construir un nuevo orden económico, social, político y cultural que garantice condiciones de justicia, bienestar y libertad para todos los colombianos. (Citado en Molano y Vera, 1984, p. 144)

Se gestó allí un movimiento pedagógico de resistencia a las propuestas de reforma que se agenciaban desde el Estado; este, luego, se conectó con el movimiento pedagógico de los educadores que lideró Fecode.

La investigación educativa y pedagógica: otra forma de lo superior

En 1971, el Consejo Directivo hizo un esfuerzo por integrar la investigación educativa y pedagógica a la docencia universitaria. Según el Acuerdo 075, se reestructuró el Instituto de Investigaciones Pedagógicas y se convirtió en el Centro de Investigaciones y Experimentación Educativa (CIEE). Desde este nuevo centro se quiso promover y coordinar la investigación que se hacía en las unidades académicas de pregrado y posgrado, incluyendo las tesis de los estudiantes. Se mantuvo la intención de producir, desde la investigación, materiales e innovaciones educativas para todos los niveles del sistema educativo; su énfasis era más

pedagógico y didáctico. Como apoyo para dicha labor se crearon el Centro de Documentación Educativa y el Centro de Recursos Educativos. El CIEE permaneció vigente hasta 1976, año en el que se creó el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), del que hablaremos más adelante. El CIEE desarrolló proyectos que mostraban su interés por abrir la Universidad al país, esto es, conectarla con sus problemas sociales más sentidos, y dar a conocer dinámicas educativas y sociodemográficas que se vivían en contextos particularmente difíciles. En 1976, por ejemplo, se concluyó un trabajo sobre la situación de los niños y niñas en las areneras del norte de Bogotá. Otra investigación, cuyo informe final se entregó en 1977, y que estuvo dirigida por Gonzalo Cataño, analizaba la situación de treinta escuelas rurales de Cundinamarca (también estuvo financiado por la Cepal y el MEN). Finalmente, otro trabajo, elaborado para el Departamento Nacional de Planeación, se enfocaba en la nutrición infantil (Castro Villarraga, 2009, pp. 131-134).

La otra instancia que lideró la investigación fue la Escuela de Graduados ya mencionada. Esta había sido creada en 1971, por el acuerdo Col-s6, firmado entre la Unesco y la UPN (Castro Villarraga, 2009, p. 120), con el propósito de formar personas idóneas para atender la educación media diversificada en los INEM, los Institutos de Alto Rendimiento (ITA) y las CDR. El título que se otorgaba era el de Maestría en Ciencias de la Educación con especialidad en: Orientación y Consejería, Administración educativa, Psicopedagogía y Supervisión. Esta escuela desapareció en 1974, pero su impacto fue importante, pues desde allí se insistía en la necesidad de hacer una reforma académica a las facultades de educación del país, en particular a la UPN. De las recomendaciones que se hicieron en la Escuela de Graduados, surgió la propuesta de crear el CIEE que funcionó como su dependencia, para que

articulada, de manera orgánica, la investigación y la docencia. El objetivo era que fueran los mismos profesores quienes, liberando unas horas de su quehacer docente, se ocuparan de investigar y desarrollar proyectos interdisciplinarios, incluso con otros centros de investigación educativa del país. El CIEE adelantó varias investigaciones, realizadas directamente en el IPN, sobre la enseñanza de las matemáticas, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, efectos del castigo en el rendimiento académico, enseñanza de la física, normas para enseñar a los estudiantes a estudiar, entre otras (Castro Villarraga, 2009, pp. 122-123).

Eran tiempos de reformas, de hecho, el presidente Carlos Lleras Restrepo (1966-1970) lideró la reestructuración del Estado más importante del siglo xx, la que se materializó en la modificación de la constitución con la que se descentralizó la administración pública y se creó la figura de los institutos autónomos descentralizados, como Colciencias, el Icfes y Colcultura (estos no dependían de un ministerio y contaban con presupuesto propio). En 1968, en el marco de dicha reforma, se creó el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) que estaba adscrito al Ministerio de Educación, pero administrado por la UPN (Decreto 3153 de 1968). Allí se propuso avanzar en la investigación socieducativa y en la producción de material educativo y textos escolares, así como en la producción de contenidos curriculares. Este instituto funcionó hasta 1976, año en que fue reemplazado por el Centro de Investigaciones de la UPN (CIUP).

Durante sus ocho años de existencia (1968-1976) se vivieron tensiones muy fuertes entre el Icolpe y la UPN que vale la pena reseñar brevemente, porque este experimento nos sirve para entender lo que pasó con la Universidad durante, por lo menos, una década y media. La intención original fue crear un instituto de investigaciones muy potente, para poder generar los cambios

que el sistema económico llamado *desarrollo* demandaba, pero las investigaciones debían hacerse con bases científicas sólidas, como se pregona en la época. Se visionaba una UPN que liderara la transformación de las facultades de educación, para lo que debía enfocarse más en la investigación que en la formación de maestros.

Para que lo asesorasen en temas educativos, el Gobierno contrató una misión francesa que llegaría al país en 1969. Como parte de ella y para estructurar el Icolpe, llegó el asesor Charles Redonnet, quien estuvo quince días intercambiando ideas y haciendo sugerencias a los jefes de departamento y a los decanos. El primer director del Instituto fue Augusto Lombana (1969-1970), lo sucedieron: Gabriel Anzola Gómez (1970-1972); Irene Jara de Solórzano, quien había sido la rectora de la UPN por nueve años (1972-1974); y Fernán Torres (1974-1975) (Castro Villarraga, 2009, pp. 124-125). Los alcances que se le dieron fueron ambiciosos; se pretendía que, además de hacer investigación educativa, capacitara a los maestros en ejercicio de todo el país; caracterizara antropológica y psicológicamente al hombre colombiano, para poder educarlo; asesorara al ministerio para mejorar la educación a nivel local, departamental y nacional; introdujera nuevas tecnologías en la educación; evaluara y produjera material educativo y textos escolares; entre otras. Se adscribieron a su estructura el Instituto de Ciencias, el Centro Lingüístico Colombo-francés (CLCF), el Instituto Lingüístico Colombo-americano (ILCA) y el Centro Interamericano para la Producción de Material Educativo y Científico para la prensa (Cimpec). El Icolpe fue además la sede del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) sobre investigación socioeducativa y reestructuración curricular que, además, trabajaba para las CDR. Para cumplir la función de capacitación de maestros en ejercicio, se incorporó a su estructura la Dirección de Capacitación del Magisterio del MEN, con toda la planta de personal de dicha dirección y la que manejaban las CDR. En la práctica se convirtió en una estructura que no solo era más grande que la UPN, sino que le quitaba varias

de las funciones que se le habían asignado y, prácticamente, las reducían a la formación inicial de maestros en los departamentos. La UPN no hizo parte del Consejo Técnico del Instituto, con lo que quedaba en evidencia su supeditación absoluta. Los estudiantes y profesores protestaron por esto y presionaron por la autonomía. Administrativamente, esta fue una experiencia que no encontró una fórmula acertada. A pesar de ello, ayudó a gestar todo un movimiento por la autonomía univeristaria.

El Icolpe fue una figura suigéneris y problemática, por no incorporarse a la estructura administrativa de la UPN, lo que a la postre llevaría a su cierre. Se buscaba darle a la UPN un instrumento con el que pudiera reorientar su misión y ponerse al frente de la investigación educativa, al servicio de las políticas del Estado. Sin embargo, al no tocar las otras estructuras académicas: las facultades, los programas de licenciatura y el CIEE; el Icolpe terminó siendo un cuerpo extraño que no dialogaba con la docencia y que incomodó a los profesores y, sobre todo, al movimiento estudiantil, que lo convirtió en caballo de batalla en su lucha antiimperialista.

Como parte de las políticas internacionales desde el MEN se estaba gestionando un programa de mejoramiento cualitativo de la educación que, durante la siguiente década (1975-1985), se convirtió en el pilar de la política educativa. Se trataba del proceso de renovación curricular implementada de la mano del dispositivo de la tecnología educativa que ya se venía impulsando en la escuela primaria, con la llegada al país de la tercera Misión Pedagógica Alemana (1965-1975).¹⁴ Este programa incidió en

14 Esta misión llegó a Colombia para desarrollar de lo establecido en el Decreto 1710 de 1963, que planteó una reforma para la educación primaria y las escuelas normales. En 1965, el Gobierno contrató como asesor al alemán Walter Kaessmann, quien hizo un diagnóstico de la educación primaria. De esta primera experiencia se derivó una misión más amplia que se acompañó con una estrategia de capacitación de maestros con base en unas guías que organizaban didácticamente los contenidos que habrían de ser enseñados, según los parámetros del diseño instruccional por objetivos que fueron creados para que los maestros de primaria los siguieran, paso a paso.

la decisión de cerrar el Icolpe, en 1976, y devolverle al MEN las funciones de capacitación del magisterio y el diseño curricular. Las dificultades administrativas que se tuvieron por la pretensión de abarcar tantas funciones, llevaron al Consejo Académico de la UPN a declarar, en 1975, su intención de realizar sus propias investigaciones, fijar sus prioridades y abrirse a múltiples enfoques y temáticas centradas en temas educativos.

Suprimido el Icolpe (Decreto 088 de 1976), la Universidad creó un nuevo Centro de Investigaciones (CIUP), adscrito a la Vicerrectoría Académica, que recibió parte de los investigadores que estaban vinculados al Icolpe —llegó a tener sesenta investigadores adscritos a su planta de personal—. Desde el CIUP Carlos Buriticá impulsó un importante proyecto para evaluar el programa de CDR, en el marco de las políticas desarrollistas de la época. Uno de los primeros logros del CIUP fue la creación de la *Revista Colombiana de Educación*, que nació con la pretensión de recoger lo más representativo de la investigación en este campo. La sede del CIUP fue una casona en el barrio Teusaquillo (Villa Ana Rosa), esto fue positivo para la investigación, pues los investigadores gozaban de condiciones de espacio y tranquilidad propicias para su labor, pero al estar alejados geográficamente, perdió la relación con la docencia que en otros momentos habían tenido el IIPE y el CIEE.

Entre tanto, el IPN...

Cuando el IPN se trasladó a la sede de la calle 127, en 1970, se integraron en forma de colegio todas las escuelas anexas. El hecho de que algunas de las antiguas maestras del que fue el Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas, antes de la década de 1960, permanecieran trabajando en el que pasó a ser el colegio IPN, generó un sentimiento de extrañamiento y de abandono que las llevó a conservar la memoria de su pasado y a construir un

relato acerca de él, uno en el que se asumían como una entidad con identidad propia, diferente a la de la UPN.¹⁵ Es comprensible, si pensamos que quienes habían creado la Universidad, en pocos años, pasaron a ser el lugar de experimentación y práctica de su propio invento. Paralelamente, la UPN se estaba desprendiendo, a lo largo de estas dos décadas (1960-1970), del modelo normalista que había inspirado la idea original de universidad femenina que se creó en 1955. Esto produjo el efecto de olvido que se mencionó en la introducción y que se ha hecho evidente en la forma de celebrar los cumpleaños de la Universidad. La UPN celebró 65 años en el 2020, cuando debía conmemorar 93. De la misma manera, el colegio IPN festejó 90 en 2017, cuando debió celebrar sus 50 en el 2019. Esto último, porque fue en 1969 (Acuerdo 04 del Consejo Directivo) cuando se integraron el Instituto de Bachillerato (una de las antiguas anexas) y el Instituto Pedagógico Nacional, lo que definió cuál sería la nueva relación académica entre el IPN y la UPN. Lo que se estableció fue que cada una de las licenciaturas tuviera en el IPN la posibilidad de orientar los programas de docencia, investigación y servicio a la comunidad (Art. 1.º), por ello se lo concibió como escuela laboratorio, concepto que garantizaba la integración académica deseada (Art. 2.º). En ese momento, el IPN quedó constituido por las siguientes dependencias: Ciclo Profesional Normalista, Ciclo Superior de Enseñanza Secundaria, Curso Intensivo para Formación Acelerada de Maestros, Curso de Formación de Maestras para Educación Preescolar, Ciclo Básico de Enseñanza Básica, escuelas primarias anexas y jardín infantil (Rozo, 1983, p. 19). La duda que quedó estaba relacionada con los programas de formación de normalistas que aún se dictaban. Se planteó la posibilidad de que pasaran a depender de la Facultad

15 Este tema está por investigarse a fondo. Por ahora, se pueden consultar entrevistas a profundidad que se le han hecho a algunas de estas maestras: Nelly Mendoza, Cecilia Bustamante, entre otras. Dichos audios reposan en el Museo Pedagógico Colombiano.

de Educación, pero, finalmente, se los dejó como una modalidad de Bachillerato Pedagógico que desapareció en 1995, por cuanto, la Ley General de Educación 115 de 1994, eliminó esa figura.

Desde que el IPN abandonó las instalaciones de la calle 72, comenzó a ser tratado como un lugar de práctica para los futuros licenciados, razón por la cual se le llamó Escuela Laboratorio, justificado en los procesos de ajuste del modelo de formación de docentes que se describió en el apartado anterior. El lote donde se construyó el ahora colegio IPN fue donado por el MEN (Resolución 2483 de 1969), así se seccionó una parte de la antigua Colonia Escolar Vacacional de Escolar. Fue construido con base en los modelos creados para los INEM por el Instituto Colombiano de Construcciones Escolares. En la nueva sede, el IPN comenzó a funcionar como un colegio que ofrecía todos los niveles: jardín infantil, primaria (este, progresivamente y hasta 1973, se trasladó la anexa de El Nogal a la sede de la 127), bachillerato (de primero a sexto), sección normalista, y Sección de Educación Especial. En 1976, comenzó a funcionar con dos jornadas separadas y llegó a tener, en 1977, algo más de 3000 alumnos.

En 1969, en el marco de la Misión Pedagógica Alemana, se había dotado al IPN con materiales para fortalecer el programa de música, con instrumental Orff (xilófonos, claves, maracas, cajas chinas, platillos, cencerros, triángulos y otros instrumentos de percusión), flautas dulces, dos pianos, cinco acordeones, instrumentos de cuerda y un equipo de sonido. Así se crearon varias agrupaciones vocales e instrumentales y la orquesta, con las que llegaron a hacer presentaciones en escenarios abiertos, incluso, en la Televisora Nacional, además, se grabaron discos de larga duración (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 30).

La educación física, junto a la música, siguió siendo uno de los ejes de la formación. Se dedicaban hasta tres horas a la semana, desde el jardín infantil hasta el último grado de bachillerato. La tradición la había fundado el profesor alemán Hans Huber, quien llegó con la misión alemana de los años veinte y que fue el primer jefe nacional de Educación Física del MEN. Se promovió la actividad física, no solo como ejercicio y deporte, sino también el excursionismo y los juegos pedagógicos. Se realizaba variedad de prácticas, como la gimnasia olímpica, orgánica, dinámica, moderna, en aparatos, y rítmica musicalizada, el atletismo, basquetbol, voleibol, *softball*, tenis y natación. La música acompañaba, muchas veces, las clases, para hacerlas más armónicas. El propósito pedagógico era desarrollar la creatividad y la expresión corporal, con énfasis en la movilidad, la naturalidad, la gracia, la plasticidad y el sentimiento, para darle forma y expresión estética al movimiento. La segunda misión alemana dotó al IPN de todo tipo de materiales para dichas prácticas: paralelas, cajones desmontables, paredes y bancas suecas, jabalinas, pelotas con asa, pelotas para lanzamiento, argollas para acrobacia. Se organizó el club de gimnasia que tuvo gran reconocimiento en la ciudad y se hicieron famosas las revistas gimnásticas que se presentaron en variados escenarios (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, p. 35).

El Programa de Educación Especial nació en 1968, como una innovación, pues fue la primera institución educativa que acogió niños (de entre tres y seis años) con limitaciones cognitivas no profundas, dentro de sus instalaciones. Aunque este programa nació en el IPN, era una dependencia de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la UPN. Se comenzó así a hablar de integración, pues hasta el momento la mayoría de estos niños y niñas permanecían en sus casas —semiescondidos— o iban a instituciones especializadas. La experiencia de inclusión se justificó, en su momento, porque gracias al contacto con otros niños, recibirían un refuerzo en sus habilidades, así como la

autoconfianza para desarrollar el autocuidado y algunas conductas preacadémicas. No se trataba de ingresarlos a las aulas de clase regulares, sino de desarrollar actividades especiales con ellos, pero en los mismos predios, para que pudieran compartir algunos momentos con los demás estudiantes, de manera que estos aportaran patrones de imitación con los que perfeccionarían el lenguaje y ciertas pautas complejas de comportamiento social. Los estudiantes regulares desarrollarían una actitud más desprevenida y con menos prejuicios frente a estos niños, disminuyendo así la indiferencia y acortando la distancia que existía entre ellos. Esta sección se mantiene hasta el presente. En los debates actuales sobre la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales se cuestiona esta modalidad, pues se considera que es una práctica que los discrimina. Por su parte, el Instituto insiste en que los niños y niñas con retardos cognitivos necesitan un acompañamiento especial y no avanzan en su desarrollo cuando se les integra del todo al aula regular. El programa de Licenciatura en Educación Especial de la Universidad no comparte este punto de vista, lo que ha generado tensiones. Lo cierto es que el Colegio tampoco tiene una política ambiciosa para recibir niños con autismo, salvo alguna excepción, o de integrar a poblaciones étnicas, también salvadas excepciones. Tampoco se ha incorporado en su PEI la perspectiva de género, a pesar de que en el proyecto transversal de educación se trabaja el tema y existe un grupo de estudiantes (la mayoría niñas) que se reúne extracurricularmente.

El IPN llegó a tener, en los años setenta, un centro de televisión instruccional, con un circuito cerrado, donde, además de grabar programas de uso didáctico, se proyectaban películas y filminas, y se producían materiales impresos como afiches y murales. Esto se complementaba con jornadas de estudio que reemplazaban las tareas, de manera que los estudiantes se acostumbraban a realizar los trabajos que se iniciaban en clase, con naturalidad, y sin que se les exigiera hacerlo, como si se tratara de un deber

impuesto. Existió también un espacio de cinco horas a la semana llamado coprogramático que se dedicaba al dibujo, la jardinería, la horticultura, la música, los talleres para el trabajo manual, la danza, el teatro, el atletismo, la formación de líderes o el scoutismo. Eran comunes las salidas al Teatro Colón y a otros escenarios, para escuchar conciertos, exposiciones de pintura o para presenciar obras de teatro y otros espectáculos artísticos (Instituto Pedagógico Nacional, 1977, pp. 39-43)

Los Estudios Sociales (Historia y Geografía) fueron siempre fundamentales, pues Francisca Radke era también geógrafa y había implementado estrategias pedagógicas novedosas a partir de láminas y salidas descritas anteriormente. La tradición se continuó, tal como lo relata el profesor Agustín Blanco, quien fue un reconocido geógrafo egresado de la Escuela Normal Superior y profesor de la UPN. Mostraba el profesor cómo en el IPN la historia que se enseñaba pretendía ser imparcial, crítica y total, no tenían para ello un texto único, sino que se usaban diversas fuentes para someterlas a un análisis objetivo. Se hacían visitas a instituciones como el Museo Histórico Nacional y la Casa Museo del Florero. La geografía se enseñaba con la ayuda de un gran mapa en relieve a escala horizontal de 1:150 000 y vertical de 1:15 000 con colores, una colección de rocas y minerales para estudiar geología, y salidas de campo a la Sabana de Bogotá y sus alrededores (Instituto Pedagógico Nacional, 1977).

Para 1977, el IPN contaba con un Departamento de Psicología con seis profesionales vinculados, además de una terapeuta del lenguaje y una asistente social. Dicho departamento ya no existe, pero se mantiene un grupo de profesionales en áreas de la salud: terapeuta del lenguaje, terapeuta ocupacional, enfermera y auxiliar de enfermería, psicólogas, y recientemente, un psicopedagogo y una licenciada en Educación Comunitaria. Desde allí se trabaja transversalmente en el proyecto de Bien-estar, como parte de la

estrategia de convivencia, con padres y madres de familia y con las comunidades que organizan por familias a los diferentes grados de estudiantes.

En 1976, en el Consejo Académico de la UPN se planteó la pretensión, por parte del MEN, de pasar al IPN a ser una dependencia suya, independiente de la UPN. Las razones que se esgrimieron desde la Universidad para oponerse a dicha propuesta fueron:

a) no se trata solamente de un instituto anexo, sino que es el campo directo de acción de la Universidad en su aspecto de formación de docentes; b) el Instituto es su centro de experimentación e investigación, y c) dada la responsabilidad de la Universidad con respecto a la investigación educativa nacional, ésta sólo puede realizarse disponiendo de un campo en el que se tengan propiedad, autoridad y autonomía. En conclusión, la separación del Instituto Pedagógico es una desmembración que lesiona la integridad del desarrollo de los programas docentes, de investigación y experimentación que se inician desde Kínder hasta los distintos niveles de especialización. (Castro Villarraga, 2009, pp. 79-80)

Aunque no se dio ese paso, el IPN se fue acomodando a las políticas que cobijaban a la educación básica. En 1976, se acogió a la doble jornada, con lo que duplicó su número de estudiantes y de profesores. En general, se alejó del concepto de laboratorio y de centro de experimentación pedagógica, incluso, de centro de práctica, por excelencia, de los futuros licenciados de la UPN. También se implementó, desde 1990, la política de la enseñanza media diversificada que consistió en diez horas adicionales para los estudiantes de décimo y decimoprimer grado, que se desarrollaría en la jornada contraria. Se adoptaron cuatro modalidades: Ciencias, con refuerzo en Matemáticas, Química, Biología e Inglés; Arte y Humanidades, con refuerzo en Lenguaje, Técnicas Mixtas de Arte, Teatro e Inglés; Tecnología, con refuerzo en

Electricidad, Mecánica, Dibujo Técnico, Informática e Inglés; Pedagogía, desde octavo grado y con refuerzo en Didáctica y con prácticas en *Kindergarten* y en la primaria del mismo Instituto (Daniel Ceballos citado en Müller, 1992, pp. 161-163).

Comenzando la década del ochenta y en el marco de los procesos de reforma educativa que el MEN proponía con la llamada Renovación curricular (1979), con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, en 1982, y los procesos de reforma que se iniciaban en la UPN, el IPN cuestionó la pérdida de iniciativa y el abandono de su vocación innovadora. Un grupo de profesores dejó un documento que proponía un cambio estructural para el Instituto, en el que se señala:

Diferentes factores han confluído en los últimos años sobre el Instituto y han cuestionado su statu quo, su identidad, su función, su práctica cotidiana. Dentro de estos factores destacamos en primer lugar la reflexión, cada día más profunda y generalizada, que a nivel Nacional ha venido haciéndose sobre la educación pública, su crisis y su urgente transformación. En segunda instancia la reforma estructural que está llevando a cabo la Universidad Pedagógica Nacional que exige que el Instituto Pedagógico Nacional como parte de ella, se integre a este proceso. Finalmente, la realidad institucional que año tras año ha venido mostrando sus limitaciones, sus deficiencias, su imposibilidad para responder a los nuevos retos sociales, a las nuevas exigencias de unas generaciones jóvenes cada día más distintas. El Instituto paulatinamente ha ido convirtiéndose en un colegio más, poco a poco ha ido perdiendo su identidad y su papel específico. Su actividad ha ido centrándose cada vez más en las clases magistrales, en el cumplimiento acrítico de los programas. Ha ido olvidando la reflexión pedagógica, la implementación de nuevas metodologías, de nuevos estilos educativos. Olvidó que fundamento y razón de ser de su

existencia es la investigación permanente, la producción y desarrollo de la innovación que se proyecte hacia la educación pública. (Álvarez *et al.*, 1984, p. 14)

La propuesta estaba basada en cinco principios: una escuela para la socialización y la autonomía, para la libertad y la democracia, para el desarrollo de la racionalidad y el espíritu científico, para la investigación y la transformación permanente, para la vida.

Esta iniciativa partía de lo que el Gobierno nacional estableció en el Decreto 3146 de 1980, que definía al IPN como “...dependencia de la Universidad responsable del adelanto de programas de experimentación, de práctica y de perfeccionamiento docente en general”, y en el Acuerdo Reglamentario 140 de 1980, expedido por la UPN, en el que, según el Artículo 10, se le encargaba:

Desarrollar experimentalmente programas académicos no universitarios, especialmente Educación Preescolar, Básica y Vocacional Pedagógica, que debe tener un carácter investigativo experimental, y permitir la práctica y observación de nuevos métodos pedagógicos y sistemas de evaluación, así como el desarrollo de la práctica docente para los estudiantes de la Universidad. Además el Instituto debe ser origen de propuestas sobre políticas y proyectos innovadores en el campo educativo que presentará a consideración de la autoridad competente; desarrollando obligatoriamente todos sus programas dentro de un clima de formación ética y profesional que contribuya al cumplimiento de los fines sociales de la cultura y el ejercicio responsable de las profesiones y esforzándose por una educación para la libertad, la democracia y la justicia social.

Más allá de lo que las normas prescribían, en la práctica el IPN fue abandonando su vocación de formar maestros. Se señaló que los profesores se habían dedicado a transmitir contenidos,

a pesar de las condiciones favorables con que se contaban. En 1983, el director explicaba este hecho a partir de causas como: la proliferación de escuelas normales, la poca atención que se prestó a la reforma de la educación normalista, la pérdida de aceptación de la profesión docente, el desempleo de maestros en las ciudades o la aplicación de la doble jornada (Rozo, 1983, p. 57).

Se comenzó a reclamar un cambio que le diera al colegio un nuevo lugar para ser una escuela experimental que investigara, un referente para el país en temas de currículo, métodos, materiales o textos, y una reflexión pedagógica que fundamentara nuevas teorías educativas. Se planteó que debía ser un laboratorio donde, día a día, se descubrieran, se aplicaran y se evaluaran alternativas educativas, y donde la Universidad pudiera llevar a sus estudiantes a realizar prácticas innovadoras (Rozo, 1983, p. 59). De esta manera, el IPN dejó definitivamente su compromiso con la formación de maestros normalistas. En el año 1995, teniendo la posibilidad de convertir el bachillerato pedagógico en una escuela normal superior (según los criterios establecidos en la Ley 115 de 1994), prefirió cerrar dicha modalidad.

Un episodio que generó un momento duro y de tensión entre los miembros de la comunidad educativa del Colegio y la Universidad fue la integración de las dos jornadas. En 1976, siguiendo las orientaciones del Gobierno nacional, el IPN había creado la doble jornada, lo que afectó la intensidad horaria del trabajo escolar. Desde entonces, se intentó volver a la jornada única, pero siempre generando tensiones con los maestros y padres de familia. Solo hasta el año 1996 se consiguió el objetivo, esto significó que más de dos mil estudiantes que ocupaban las instalaciones en dos jornadas, pasaron a ocuparlas en una sola, lo que generó obvias incomodidades.

Con todo, durante la década de 1990 y hasta el presente, se han implementado proyectos pedagógicos innovadores que mantienen al colegio en una dinámica de búsqueda constante para renovar sus prácticas. En 1992, presentó al Departamento Nacional de Planeación, el Proyecto Experimental Educativo IPN, con el propósito de obtener licencia para realizar innovaciones pedagógicas, que no se limitaban a los decretos que reglamentaban la enseñanza de las diferentes asignaturas oficialmente establecidas por el MEN. Desde entonces, ha seguido impulsando experiencias lideradas por profesoras y profesores destacados en un área del currículo que han logrado, durante un tiempo, desarrollar sus iniciativas y ganar algún reconocimiento. A continuación se mencionan algunas de ellas, como ejemplo del esfuerzo, más o menos solitario, más o menos institucional, que hacen sus maestros para mantener la tradición innovadora:

- Proyecto Pedagógico de Tecnología: en el año 1991 se construyó un espacio para el funcionamiento del Centro Regional de Informática Educativa (CRIE), experiencia piloto del MEN, y otro para la sala de bilingüismo. Estos están equipados con computadores y equipos donados en su momento por el Ministerio de Educación. También cuentan con un aula-taller especializada y con herramientas de diferentes tipos. Desde allí, se desarrolla anualmente el Grand Prix (con carros fabricados en dichos talleres) y la feria empresarial de la Sección de Educación Especial.
- Proyecto de educación ambiental y granja escolar.
- Proyecto de pedagogía musical: incluye una orquesta, grupos musicales, banda infantil y festival anual de la canción.

- Intensificación horaria para la práctica de la Educación Física desde preescolar: este ha permitido, además de aportar a la formación integral con el cuidado del cuerpo, el sostenimiento de equipos deportivos con altos rendimientos en campeonatos intercolegiales.
- Programa de educación de adultos ligado a las actividades del servicio social estudiantil.
- Salidas pedagógicas a la ciudad y a diferentes regiones de Colombia, con enfoque interdisciplinario.
- Congreso de los niños.
- Congresos de Filosofía.
- Proyecto Pedmun, modelo de Naciones Unidas.
- Periódico escolar.
- La emisora escolar La voz del pedagógico (hoy disponible en la web).
- Seminarios universitarios de matemáticas a los que asisten estudiantes de décimo y decimoprimer grado.
- Proyecto de inglés intercultural.
- Proyectos extracurriculares de teatro, música, deportes y literatura.

Sin embargo, son experiencias que no siempre tienen continuidad y que terminan dependiendo de su gestor, sin llegar a institucionalizarse o a conseguir el compromiso integral de todo un equipo de maestros.

En el año 2001 se aprobó el primer Proyecto Educativo Institucional que siguió las pautas de la Ley 115 de 1994. Aunque de manera tardía, el IPN logró estructurar su PEI con un enfoque curricular renovado. En este contexto se crearon los Proyectos Pedagógicos de Sentido (PPS), en los que se proponía el

trabajo interdisciplinar, soportado en la investigación, dentro de los que estaban los Espacios Disciplinarios Específicos (EDE) (PEI, 2001, p. 60). En la práctica, esta propuesta, aunque se aprobó formalmente, no pudo llevarse a cabo y el colegio siguió trabajando en torno a sus asignaturas tradicionales. Entre el año 2014 y 2018, se generó una nueva dinámica para la formulación de un nuevo PEI. Finalmente, se aprobó introduciendo dos innovaciones importantes. La primera fue la organización curricular por ciclos (comunidades), Comunidad 1: jardín, transición y primero; Comunidad 2: segundo y tercer grado; Comunidad 3: cuarto y quinto grado; Comunidad 4: sexto y séptimo grado; Comunidad 5: octavo y noveno grado; Comunidad 6: décimo y decimoprimer grado. Cada comunidad tiene una franja horaria en la que se desarrollan Proyectos Pedagógicos Integrales (PPI). Aunque dicha franja comenzó siendo de dos horas a la semana, la perspectiva es que, poco a poco, se amplíe, hasta ocupar un espacio importante en el horario escolar. La segunda innovación significativa fue el Manual de Convivencia que adoptó el enfoque restaurativo. Así, se dejó a un lado el enfoque retributivo que aplicaba una sanción a cada falta disciplinaria; actualmente, cualquier falta debe ser tratada pedagógicamente, de manera que la persona o personas afectadas sean restauradas y que, en el proceso, quien o quienes cometieron la falta aprendan una lección que evitará la reincidencia y propiciará que la experiencia de restauración sea una oportunidad de crecimiento y maduración personal. Una de las experiencias derivadas de este enfoque fue el Proyecto Fronteras, a través del cual se buscó la integración de la comunidad educativa de los otros colegios que habitan el espacio contiguo: Reyes Católicos y Usaquén. Los permanentes roces, generados por prejuicios de clase y problemas de dominio territorial hacían que la convivencia fuera tensa. Con el proyecto se llegaron a

integrar, a través de actividades lúdicas, deportivas, culturales y académicas, lo que ha permitido evidenciar los problemas y trabajar desde la perspectiva de la mediación de conflictos.

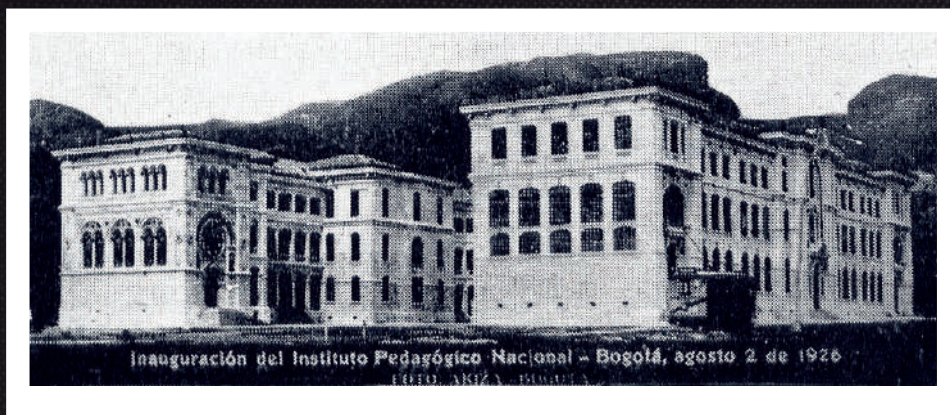
A pesar de estas interesantes propuestas, el IPN no ha vuelto a tener el reconocimiento que tuvo en el ámbito nacional antes de la década de 1980; tampoco la Universidad, a la que le dio vida, lo ha vuelto a considerar un lugar de experimentación y de práctica por excelencia. A pesar de todo esto, en el año 2005, el Concejo de Bogotá condecoró al colegio con la Orden Civil al Mérito “José Acevedo y Gómez”, en el grado Cruz de Plata; en el año 2012 el Congreso de la República lo condecoró con la “Orden de la Democracia Simón Bolívar” en el Grado de Cruz Comendador; y, en el mismo año, el MEN le otorgó el premio “Cruz de Oro Simón Bolívar”, por ser una institución destacada en el campo de la educación. En el año 2010, el IPN fue sede del lanzamiento de la política educativa del Gobierno, en el 2015 fue sede del Foro Local de Educación y en el mismo año, sede del Foro Educativo Nacional, coordinado por el MEN. En el año 2017, con motivo de los noventa años de su fundación, se logró que el Congreso de la República expidiera, en el siguiente año, la Ley 1890, que lo reconoce como patrimonio histórico educativo y recomienda al Gobierno entregarle a la UPN los recursos necesarios para su funcionamiento, pues, después de la Ley 115 de 1994, la universidad dejó de recibir en su presupuesto el rubro específico para financiar el colegio. Esto ha generado un desbalance en su presupuesto, por lo que se deben hacer recortes de otros rubros destinados a la educación superior, para sufragar los gastos que representa sostener su colegio.

El otro factor permanente de tensión ha sido el hecho de que los profesores más antiguos pertenecen al Estatuto Docente Oficial (2277 de 1979) y quienes han ingresado por concurso, después de 2002, están en la carrera que rige el Estatuto 1278, de ese año.

Sin embargo, lo más problemático es que no se ha vuelto a convocar a concursos para vincular a los docentes de planta (salvo en el año 2015, en el que se vincularon cerca de 19 maestros que se presentaron al concurso que convocó el Distrito), por lo que la mayoría (cerca del 80 %) está vinculada por contratos anuales. La UPN, en ejercicio de su autonomía, podría crear un estatuto propio para sus maestros de preescolar, básica y media, y convocar a concurso para que por lo menos el 80 % se incorpore a la modalidad de planta, invirtiendo así el porcentaje mencionado, sin que esto le genere un incremento en gastos significativos en la nómina.

Más que reconocimientos, quizás lo que el IPN necesita es, además del presupuesto que la nación le ha negado sistemáticamente a la Universidad, un compromiso integral de la comunidad universitaria y de la misma institución, para volver a ser el colegio pionero que fue desde 1927, especialmente en su vocación como institución que contribuye con la formación de maestros en el nivel de lo superior.

La formación de maestras entre 1927 y 1955



-
1. Fachada del Instituto Pedagógico Nacional en su inauguración, 1926.
-



-
2. Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.
-



-
3. Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.
-



4. Instituto Pedagógico
Nacional para Señoritas.



5. Edificio construido en 1927 y demolido
en 1969 a causa de temblor de gran
magnitud.



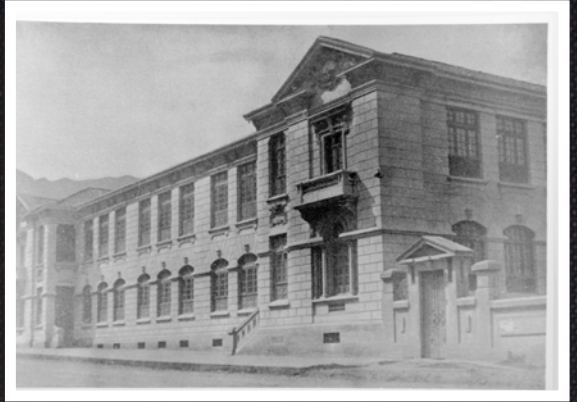
6. Clases de culinaria como parte de
la formación de las estudiantes del
Instituto, 1940.



7. Estudiantes de la Escuela Montessori, fundada en 1933.



9. Francisca Radke (1892-1985), fundadora del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.



8. Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.



10. Grupo de alumnas recibiendo el grado de instructoras, noviembre 6 de 1934.



11. Segunda Misión Pedagógica Alemana 1935. Primera fila, de izquierda a derecha: subdirectora Rosita Lozano, Vicente Huertas, Francisca Radke y Jaime Jaramillo Isaza.



12. El general Ospina junto a su gabinete, durante la inauguración del Instituto Pedagógico.



13. Estudiantes del Instituto en la celebración de su primera comunión en 1949.



14. Organización de un salón de clases, 1930.

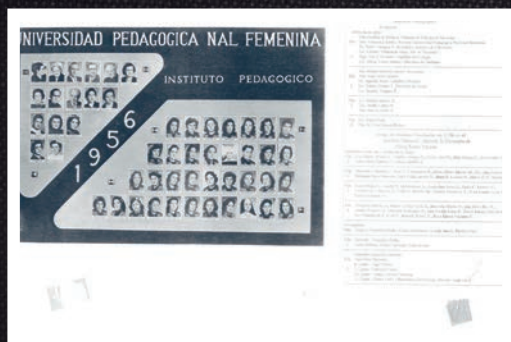
La UPN como experimento piloto para América Latina: 1957-1980



15. Sede El Nogal durante la década de 1950.



16. Estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional tomando clases de pintura, 1960.



17. Primeras graduadas Universidad Pedagógica Nacional Femenina.



18. Actividades recreativas en el Instituto Pedagógico Nacional, 1960.



19. Vista del edificio B, ubicado en la carrera 11 en la década de 1960.



20. Entrada calle 72. Universidad Pedagógica Nacional años 70.



22. Inauguración del monumento Santa Teresa de Jesús (patrona de la Universidad) en 1972.



21. Profesor Arturo Camargo Castro.



23. Clase de laboratorio de Biología con microscopio, 1978.



24. Edificio B construido con aportes de la Alianza para el Progreso entre 1966 y 1968.



25. Edificio del Instituto Pedagógico Nacional, 1969.

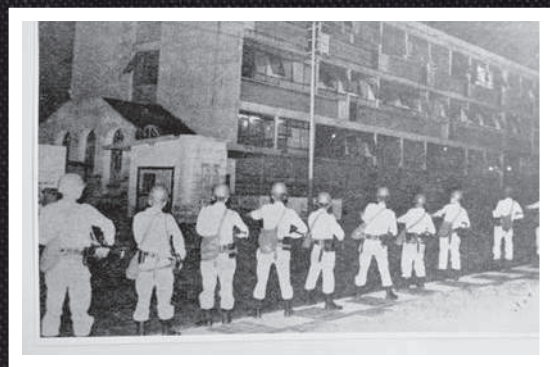


26. El presidente de la República Carlos Lleras Restrepo y el rector de la Universidad Pedagógica Nacional, Jaime Sanín Echeverri en la inauguración del edificio A, 1969.



27. Salón de clases y alumnas del Instituto Pedagógico Nacional en los años setenta.

28. Stand de la Universidad Pedagógica Nacional en la Feria Educación para la Salud: capacitación maestro rural en la década de 1960.



29. Toma militar de la Universidad Pedagógica Nacional en 1971.

30. Vista aérea de la Universidad Pedagógica Nacional, 1970.



Tras la autonomía universitaria y el saber fundante de la profesión docente: 1980-2000



31. Fachada edificio C de la Universidad Pedagógica Nacional, 1980.



32. Celebración de los 35 años de la Universidad Pedagógica Nacional, 1990.



33. Vista de la fachada del Instituto Pedagógico Nacional, 1991.



34. Estudiantes jugando junto a un tren recreativo del Instituto Pedagógico Nacional, 1991.



35. Congreso Bolivariano de Niños IPN - Ana Milena Muñoz de Gaviria, primera dama de la nación, octubre de 1991.



36. Casa Montessori, luego llamada Casa de Biología y hoy, Casa de la Vida.



37. Acto de posesión rector Gustavo Téllez en la Universidad Pedagógica Nacional, 7 de mayo de 1997.



38. Casita de audiovisuales en los años 80.



39. Conferencia de maestros en 1993.



41. Estudiantes y profesores en la entrada del edificio A, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.



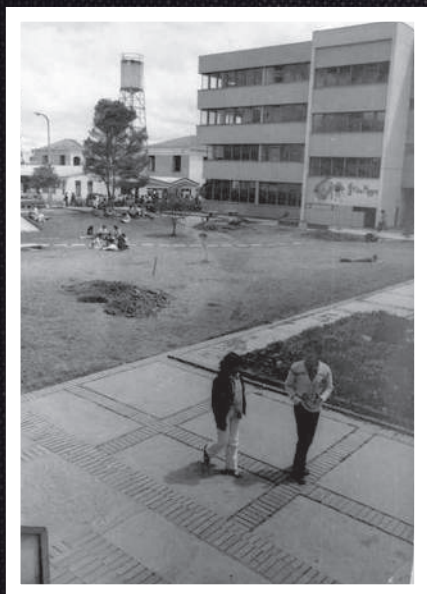
40. Curso internacional Aspectos educativos alrededor de la conservación de la biodiversidad en el neotrópico, 1994.



42. Festival de Música en Inglés en el Teatro del Torreón, 16 de mayo de 1991.



43. Estudiantes del IPN, 1994.



45. Vista del patio solidaridad en la década de 1980.



44. Salón de clase del Instituto Pedagógico Nacional, 1980.



46. Protesta por la desaparición del profesor Darío Betancourt, 1999.

Lo superior interrogado: el siglo XXI

47. Entrada frontal de la Universidad por la calle 72.



48. Casa Montessori, luego llamada Casa de Biología, antes de remodelarse para convertirse en Casa de la Vida.



49. Evento de reinauguración de la Casa de Biología para uso de toda la comunidad académica año 2019.





50. Predio Valmaria, ubicado en la sabana de Bogotá.



51. Foto aérea de las instalaciones IPN.

52. Predio El Nogal, actualmente, Facultad de Bellas Artes.

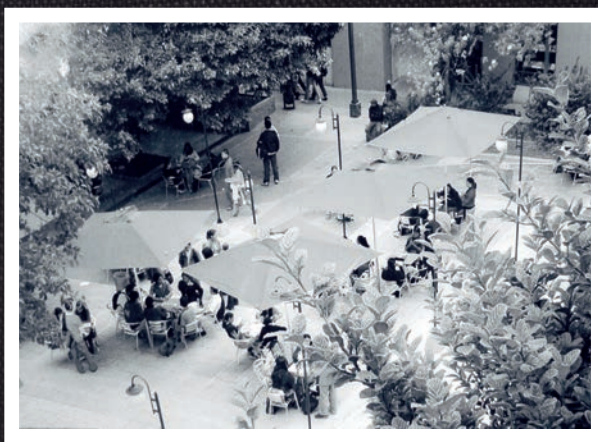


53. Panorámica del predio del Parque Nacional, actualmente, Licenciatura de Artes Escénicas.



54. Panorámica de la plaza Camilo Torres, en la Universidad Pedagógica Nacional.

55. Plaza Darío Betancourt, antes plaza Radke, año 2005.



Tras la autonomía universitaria y el saber fundante de la profesión docente: 1980-2000

Terminando la década del setenta la universidad había crecido cuantitativamente de manera significativa. Entre 1975 y 1979 se matricularon 32 251 estudiantes; asimismo, el número de profesores creció de 288, en 1975, a 467, en 1978. Mientras en 1974 había 308 funcionarios, en 1978 eran 518 (Molano y Vera, 1984, p. 156).

La década del ochenta comenzó con una reforma estructural del sistema de educación postsecundaria que se plasmó en el Decreto Ley 080 de 1980, del MEN. Esta fue la primera norma de carácter orgánica que tuvo el país para la educación superior. Hasta el momento el Estado no había definido su rol como instancia responsable de organizar, vigilar y garantizar la oferta educativa de universidades y de instituciones del nivel técnico, que estaban aumentando debido a la demanda creciente que el aparato productivo le hacía para preparar el capital humano que necesitaba. La oferta privada crecía significativamente y ya era hora de que se tomaran medidas de regulación, según se reclamaba desde diferentes sectores sociales. Para 1979, había

en el país 24 universidades oficiales, 41 privadas, 10 institutos tecnológicos y 40 institutos de carreras intermedias (Müller, 1992, p. 120).

Básicamente, lo que este decreto hizo fue formalizar lo que ya existía, pero también puso unas condiciones para autorizar licencias de funcionamiento, con las que se preveía garantizar la buena calidad de la oferta. Se instituyó la educación intermedia profesional (técnica), la tecnológica, la universitaria y la avanzada o de posgrados. Se les exigió también a las universidades que, además de la docencia y la investigación, desarrollaran la extensión, como parte de su misión. Esta novedad tenía un claro propósito de buscar que la universidad consiguiera sus propios recursos, pues se consideraba que el costo de su mantenimiento era demasiado alto. De hecho, el Plan de Desarrollo del presidente Alfonso López (1974-1978) había planteado que era necesario independizar del presupuesto nacional los presupuestos de las universidades oficiales.

La UPN tuvo que reorganizarse inmediatamente, pues una de las condiciones que la ley estableció para que una institución de educación superior fuera reconocida como universidad, era que estuviera conformada por profesionales, por lo menos, de tres áreas del conocimiento. Sin embargo, la Universidad Pedagógica Nacional siguió siendo uniprofesional, pues el Decreto Ley 80 le fijó como objeto, de manera excepcional, la formación de personal docente para todos los niveles y las diferentes modalidades (Art. 136). A pesar de ello, el Consejo Superior consideró que se necesitaban tres facultades para no perder su carácter de universidad. Con el Acuerdo 136 de 1980, el nuevo Estatuto General agrupó a los antiguos departamentos en tres facultades, con lo cual no se afectó, en la práctica, lo sustancial de la estructura orgánica. Así, la Facultad de Educación mantuvo el Departamento

de Psicopedagogía y el de Posgrados; mientras la Facultad de Ciencias agrupó a los Departamentos de Física, Química, Biología, Matemáticas, Diseño Industrial y Educación Física; y se creó la Facultad de Artes y Humanidades con los Departamentos de Lenguas, Sociales y Música. Lo que se hizo fue reunir en tres cajones más grandes los antiguos departamentos, esto creó más burocracia y, por lo tanto, hizo más engorroso el proceso administrativo. A pesar de que el Decreto Ley 80 había establecido que la investigación educativa era, junto a la formación de personal docente, el objeto mismo de la Universidad (así se entendió en dicho Decreto el carácter de universidad), el Acuerdo del Consejo Superior convirtió el CIUP en una división administrativa y cerró el Centro de Documentación e Información Educativa, que había sido creado para apoyar la formación posgradual y toda la labor investigativa de la universidad.

Durante la rectoría de Augusto Franco (1979-1984), se formalizaron muchos procesos administrativos y sobre todo en el manejo del presupuesto, esto la pondría a tono con el nuevo Decreto-ley y con las exigencias mínimas que se hacían a las instituciones públicas.

La reacción del estudiantado, del profesorado y de los trabajadores de las universidades públicas fue casi inmediata, se organizaron protestas contra la reforma por considerarla una expresión de los intereses extranjeros. A pesar de las duras resistencias que plantearon por parte de todos los estamentos y en todas las regiones del país, este Decreto-ley terminó rigiendo la vida de las instituciones hasta 1992, cuando se promulgó la Ley 30, en desarrollo del mandato que hizo la nueva Constitución Política de 1991. Sin embargo, muchos de los principios que la orientaron siguieron vigentes en esta nueva ley.

En la UPN se presentaron varias protestas, incluyendo una famosa toma y bloqueo de la universidad en junio de 1980, por parte de los estudiantes, mientras sesionaba el Consejo Directivo. Esto trajo como consecuencia un allanamiento por parte de la policía, la detención de cientos de los manifestantes y los consecuentes procesos disciplinarios a sus promotores. Durante toda la década continuaron las quejas y las denuncias de estudiantes, trabajadores y profesores por considerar que las reformas que se derivaron del Decreto Nacional y sus respectivas reglamentaciones en el orden interno habían burocratizado la Universidad y habían creado una administración engorrosa, desgastante, con un excesivo control y con una racionalidad eficientista y tecnocrática que no dejaba fluir los intereses propiamente académicos.

Con todo, desde comienzos de la década de 1980, durante las administraciones de Augusto Franco (1979-1984), Cecilia Reyes de León (1984-1986), Francisco Cajiao (1986-1988) y Graciela Amaya (1988-1990), se animó un debate académico y pedagógico del cual se generaron reformas en las mallas curriculares, estas apuntaban a flexibilizarlas al máximo y a organizar un Área Básica, con seminarios transversales, como se verá después.

La propuesta que en 1982 hizo el magisterio colombiano, aglutinado en Fecode, de impulsar un gran Movimiento Pedagógico (MP) (Fecode, 1984), que permitiera a los maestros recuperar la palabra, ejercer autonomía intelectual y liderar, desde la escuela, procesos de transformación social, así como hacer de la pedagogía su saber profesional, se conectó con los debates que el profesorado de la UPN plantearon desde finales de los años setenta. Las luchas gremiales del magisterio fueron lideradas por la Fecode desde los años sesenta, con grandes movilizaciones y recurrentes paros, en procura de un escalafón único que mejorara sus salarios, sus condiciones laborales y, especialmente, por el reconocimiento como profesionales y trabajadores de la cultura.

Después de importantes jornadas de lucha, el Gobierno nacional expidió el Decreto 2277 de 1979, que les garantizó una carrera docente. Fue esa una de las condiciones de posibilidad que dieron lugar, unos años después, al MP.

El MP fue el caldo de cultivo que animó a la UPN a promover cambios sustanciales en las mallas curriculares. Fueron años de grandes debates académicos donde la pedagogía y diferentes discursos filosóficos, políticos, antropológicos y sociológicos (Freire, Dussel, Gramsci, Habermas, Foucault, Deleuze, Freud, Lacan, Chomski, Gertz, entre otros) enriquecieron las discusiones ideológicas de las décadas anteriores y generaron una renovación discursiva, así como un ambiente académico marcado por asambleas de profesores y estudiantes en las que se hacían esfuerzos por pensar la función y la misión pedagógica de la UPN de cara a los nuevos tiempos. En los primeros años de la década del ochenta se impulsaron cambios académicos importantes, como los llamados *espacios académicos nucleados* que se ofrecían para todas las licenciaturas: educación y psicología, educación y sociedad, educación y cultura, educación y economía, educación y política, pedagogía y didáctica; con ellos se hizo realidad la propuesta de fundamentar la profesión docente en una visión interdisciplinaria y con alto contenido social y político. La experiencia significó, además, la posibilidad del encuentro, en un mismo espacio académico, entre estudiantes de diferentes licenciaturas y el profesorado que dirigía los seminarios, quienes fueron líderes intelectuales importantes de la década. Para el caso de las licenciaturas de Preescolar y Educación Especial, se hicieron cambios sustanciales en toda la estructura curricular, de manera que los seminarios (ya no asignaturas) de cada semestre giraban en torno a un eje temático. Así se obligó la articulación de todos los espacios académicos, pero, además, dicho tema semestral suponía el desarrollo de proyectos con la comunidad, lo

que, a su vez, implicaba interactuar en ámbitos educativos y con personajes no escolarizados como la calle, con las familias o en otras instituciones del Estado que atendían población vulnerable. Todos estos cambios terminaron por generar muchos conflictos entre profesores y, además, contaron con el entusiasmo y la participación animada —y a veces beligerante— de grupos de estudiantes que ya participaban de otra manera.

Además, durante la primera mitad de la década del ochenta, los estudiantes continuaron con las protestas y las movilizaciones en contra del Decreto Ley 80 y, en el caso de la UPN, en contra de la administración de Augusto Franco. En la segunda mitad de esa década participaron activamente de los debates nacionales que se agenciaban desde las organizaciones de izquierda, incluso entre las guerrilleras, como el M-19, y otras agrupaciones como la Juventud Patriótica (JUPA) y la Juventud Comunista (JUCO), que recogían las tradicionales líneas maoístas y comunistas de los años setenta. Sin embargo, también se dieron nuevas expresiones de tipo académico y pedagógico que enriquecieron el debate político, abrieron las miradas y las conectaron con las nuevas reivindicaciones y propuestas que el MP estaba planteando (Figuero y Jiménez, 2002, p. 204).

Varias coyunturas importantes en la vida nacional, a finales de los años ochenta, convocaron al estudiantado y al profesorado a participar activamente con propuestas que sirvieron para consolidar nuevos discursos en torno al papel de la UPN, de la pedagogía y de la educación en el devenir político y social del país. La primera coyuntura fue la agudización de la violencia agenciada por el narcotráfico y la confrontación entre las organizaciones guerrilleras y las fuerzas armadas, atravesado todo este conflicto por el fenómeno del paramilitarismo. Esto motivó una gran movilización nacional, con especial participación de los jóvenes, por la creación de una asamblea nacional constituyente que daría lugar a la Constitución de 1991. Paralelamente, en 1990,

se dio el acuerdo de paz con el M-19, el Quintín Lame y el EPL.¹⁶ La segunda coyuntura fue la conmemoración de los quinientos años de la llegada de los europeos a América (1992), la que concitó un debate acerca del sentido que tenía dicha conmemoración, pues se trató más de un genocidio que de un hecho histórico saludable. La tercera coyuntura fue el debate sobre la normatividad que, en el marco de la nueva constitución, reordenaría la educación superior y la educación básica, lo que dio lugar a la Ley 30 de 1992, y a la Ley 115 de 1994. Este nuevo ordenamiento legal del país supuso repensar la forma cómo se organizaban las relaciones entre el Estado, la sociedad y la familia, en torno a la educación, la escuela y, por lo tanto, a la formación de maestros. Filosófica y políticamente se trató de una Constitución y una normatividad educativa que tenía como principio los derechos humanos, por tanto, la educación sería entendida como un derecho fundamental que debía ser garantizado por el Estado. Paralelamente, y de manera contradictoria, el gobierno del presidente César Gaviria (1990-1994) implementó una política de apertura económica y educativa que propició la llegada del neoliberalismo, lo que significó entregar la educación a las fuerzas del mercado y, con ello, el debilitamiento de la capacidad del Estado de satisfacer sus responsabilidades sociales.

El acumulado de debates y propuestas que ocurrieron en la década del ochenta generó una dinámica organizativa entre estudiantes, profesores y trabajadores que llevó a la conformación del llamado Frente Intergremial. Desde esta instancia se propuso nuevamente una reforma estructural de la UPN que la rectora Graciela Amaya (1988-1990) intentó formalizar. En ella se le daba una especial importancia a la investigación. Las propuestas consistían en convertir a la UPN en una *escuela de altos estudios*

16 La UPN desarrolló un programa de gran envergadura para darle el título de bachiller a un número importante de guerrilleros reinsertados, como resultado de estos acuerdos de paz.

para maestros, lo que debilitaría su función profesionalizante. Dicha propuesta no logró el consenso en el Consejo Superior, de hecho, el frente intergremial no la apoyó, por cuanto consideraba que se ponía en riesgo el carácter universitario de la institución, el que requería que se mantuviera un equilibrio entre la docencia, la investigación y la extensión (Figueroa y Jiménez, 2002, p. 221).

La UPN, en todo caso, venía jugando un papel importante en los intensos y recurrentes debates que se daban en diferentes escenarios, en torno a la necesidad de una reforma profunda del sistema educativo y, en particular, de la manera como se formaban los maestros. En 1990, la UPN convocó —junto a Fecode y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)— al Primer Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de Educadores. En dicho encuentro se hizo un balance de las múltiples reuniones que, desde 1962, propiciaban el debate sobre la necesidad de una reforma educativa, sin encontrar respuesta del Estado. Lo que se pedía era la definición de una política que garantizara una atención adecuada a las instituciones que se encargaban de la formación de maestros. Se mostró cómo en la década del ochenta hubo una proliferación de programas de formación de maestros, entre 1983 y 1986, de 35 programas se pasó a 420, todos con denominaciones muy distintas, sin tener criterios claros y rigurosos para su autorización. El número de estudiantes matriculados en ellos, por lo tanto, crecía exponencialmente: en 1964 había 3862 estudiantes; 13 años después, en 1977, había 43 616; y nueve años más tarde, en 1986, 84 656; es decir que, en 22 años, la oferta y la demanda se multiplicó por 21 (Müller, 1992, p. 74). Este fenómeno reflejaba el crecimiento también acelerado de la escolaridad primaria y, especialmente, secundaria. Se vivió así un momento en el que el incremento cuantitativo parecía tomar por sorpresa al Estado, sin embargo, este había sido agente de las políticas internacionales que, desde la teoría del desarrollo, como ya se mostró, promovían tal crecimiento.

Lo cierto es que la masificación de la escolaridad y de la oferta de programas para formar maestros pusieron en evidencia el problema de lo que se comenzó a llamar la calidad. Las críticas a las escuelas normales, la mayoría de ellas ubicadas en contextos rurales, se hicieron cada vez más generales, acusándolas de conservar un modelo de formación anticuado y de graduar a los futuros maestros de primaria muy jóvenes. A las facultades de educación se las consideraba mediocres y carentes de una visión clara sobre lo que se requería para ser maestro, pues sus currículos eran una suma de materias y carecían de una articulación fundamentada en las disciplinas y en las ciencias pedagógicas y de la educación (Icfes, 1989). Todo esto dejaba en el ambiente la proliferación de encuentros, debates y diagnósticos sobre lo que la educación necesitaba para concertar un proyecto político y educativo que le diera norte a una realidad que parecía incontrolable.

Con el Estatuto Docente (Decreto 2277 de 1979) se abrió una nueva dinámica relacionada con los cursos de perfeccionamiento o educación continuada para los maestros en ejercicio. Dicho estatuto estableció que uno de los requisitos para ascender en el escalafón era tomar los cursos de capacitación que se ofrecerían según lo establecido en el Decreto 2762 de 1980, que creó el Sistema Nacional de Capacitación del Magisterio. Esta labor la desempeñaron, sobre todo, los Centros Experimentales Piloto (CEP), concebidos para tal fin, y que funcionaron como dependencias adscritas directamente al MEN y coordinadas por la dirección general de capacitación y perfeccionamiento docente. El único antecedente de este tipo de estrategias formativas habían sido los cursos complementarios que se ofrecieron desde los años veinte y hasta los años sesenta, el IPN y luego la UPN. Con esto, la UPN perdió visibilidad en relación con su protagonismo como institución formadora de maestros, dado que esa labor fue asumida directamente por el MEN, con toda la parafernalia que significaron los CEP.

En el marco del Movimiento Pedagógico que impulsaba Fecode, así como en el contexto de los debates internos sobre la reforma curricular, resultaron de gran importancia y alcanzaron un nivel alto de convocatoria cuatro seminarios de investigación educativa convocados desde el CIUP durante las décadas de 1980 y 1990. Así la UPN logró posicionarse como un referente de saber, ya no para los organismos internacionales o para el MEN, sino para la comunidad de investigadores y para el magisterio de educación básica. Estos eventos sirvieron de plataforma para leer a representantes de corrientes teórico-educativas que estaban en boga en el campo intelectual crítico, como Elsie Rockwell y la etnografía escolar, o Basil Berstein y la teoría sociolingüística de los códigos en el currículo escolar, así como las lecturas gramscianas y foucaultianas de la educación. Varios números de la *Revista Colombiana de Educación*, así como una serie llamada Cuadernos del Seminario, recogieron estos debates y estas lecturas novedosas en el contexto colombiano. Un proyecto que ayudó a hacer visible a la UPN y que contribuyó con la divulgación de una nueva literatura educativa y pedagógica fue el Proyecto Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (Reduc), en el que se publicaban semestralmente los llamados Resúmenes analíticos en Educación (RAE). Al comienzo de los noventa, se construyó una infraestructura prefabricada en los predios del IPN, en la calle 127, y el CIUP se trasladó allá, desde donde se continuó la labor investigativa con proyectos como El Plan Nacional de Evaluación para el MEN, el que impactó directamente la política educativa nacional con la implementación de lo que se conoció como la Promoción Automática (ningún estudiante de la educación básica y media perdería el año).

La participación de varios de los profesores en las dinámicas del MP en el comité editorial de la *Revista Educación y Cultura* de Fecode y en el Congreso Pedagógico Nacional convocado por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID)-Fecode, en

1987, mostraba el compromiso que la UPN tenía, en ese período, con los movimientos de renovación pedagógica. Investigadores del CIUP, como Araceli de Tezanos, con sus trabajos sobre etnografía educativa, tuvieron gran resonancia en dicho movimiento, así como los trabajos del naciente Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, con el profesor Alberto Martínez Boom, en representación del CIUP.

La década del noventa comenzó con un cambio significativo en la dinámica política que caracterizaba al movimiento estudiantil. La caída del muro de Berlín, en 1989; la disolución de la Unión Soviética; la nueva Constitución de 1991; el auge del neoliberalismo en el mundo; y la recomposición de los grupos de izquierda, así como la reconfiguración de los discursos marxistas, fueron debilitando las formas tradicionales de organización estudiantil y sus maneras de luchar. En cambio, emergió una práctica conocida como *el tropel*, en ella se enfrentaban un puñado de estudiantes encapuchados con la policía, cada vez más especializada para este tipo de pugnas: más agresiva y con mayores capacidades de confrontación, en torno a reivindicaciones muy puntuales. Ya no había una causa histórica que movilizara al estudiantado, más bien hechos coyunturales como, por ejemplo, una medida de un rector frente a un permiso para hacer un concierto; una efeméride particular, como el ocho de junio, día del estudiante, o el ocho de octubre, día del guerrillero heroico, o un día para conmemorar el asesinato de algún estudiante de un pasado reciente; incluso reivindicaciones tan puntuales como la libertad para instalar ventas ambulantes e informales dentro del campus universitario. Los llamados tropeles pasaron de tirar piedra, acción que nunca se ha abandonado, a las llamadas papas explosivas, a las que la policía respondía por con aturdidoras y otras armas más contundentes. Desde entonces y por lo menos hasta la primera década del siglo XXI, fueron actos aislados, no masivos, pero muy violentos y sin mayor sustento político o acogida por parte de la comunidad universitaria.

Pero la década de 1990 también trajo reformas importantes en las políticas económicas, estas estaban relacionadas con la llamada apertura económica que implementó el presidente César Gaviria (1990-1994), la que produjo una recesión significativa y un período de recortes y austeridad en el gasto público. Asimismo, esta inestabilidad económica conllevó la congelación de la nómina de los funcionarios públicos, incluidos los profesores, y un crecimiento en la tasa de desempleo. Los nuevos profesores no podían vincularse, sino por diez meses, sin entrar a la carrera docente. Esto generó una baja en las matrículas de las facultades de educación, y esta situación, agravada por un deterioro en la calidad de la oferta académica, llevó al MEN a plantear la necesidad de proponer una reforma de sus programas curriculares. Desde 1987, los decanos se reunían, con el apoyo del Icfes, y hacían diagnósticos de lo que consideraban una crisis en la formación docente. Se habló del inadecuado perfil de quienes optaban por estudiar licenciaturas, pues, sin vocación, buscaban estos programas cuando no podían ingresar a otras carreras; se unía esto a los diagnósticos sobre la calidad de la educación en general (concepto que se posicionó desde la década del ochenta) y, en particular, sobre la precariedad en la formación universitaria, caracterizada por la falta de recursos para dotación de laboratorios, de bibliotecas, y para el pago adecuado a los profesores. La débil cultura de la investigación y los pocos recursos para financiarla también hacían que el nivel en la formación de maestros fuera muy básico. Algunas universidades buscaron mejorar la profesionalización de profesores para secundaria, abriendo licenciaturas en otras facultades. Así, por ejemplo, la Universidad de Antioquia comenzó a formar a los licenciados en Educación Física en el Instituto Universitario de Deporte, en la Universidad de Caldas los licenciados en Filosofía se formaban en la Facultad de Filosofía y Letras, o los licenciados en Música en la Facultad de Bellas Artes. Igualmente, en la Universidad Pedagógica

y Tecnológica de Colombia, los licenciados en Música y en Arte iban al Instituto de Cultura y Bellas Artes, y los licenciados en Ciencias se formaban en la Facultad de Ciencias. En la Universidad del Valle, la Facultad de Humanidades formaba a los licenciados en Lenguas Modernas, Historia, Literatura, Filosofía y Sociales. En algunos casos, estos licenciados tomaban refuerzos de materias pedagógicas en las facultades de educación; las que, en busca de estudiantes, comenzaron a presentar programas nocturnos y a distancia, aunque también se centraron en la oferta de programas con mayor demanda, como los de Educación Física y Preescolar (Müller, 1992, p. 58-61).

El aumento de la marginalidad y la pobreza en el campo y las ciudades llevó, desde mediados de los años ochenta, a varias universidades particularmente a las facultades de educación a abrir programas de extensión y de alfabetización y educación de adultos comprometidos con el desarrollo rural, con el trabajo comunitario y la educación popular. Esto tuvo lugar principalmente en la Universidad del Valle, la Surcolombiana, la de Pamplona (vinculada al programa Escuela Nueva) y la de Caldas. Fue en ese contexto en el que la Universidad Pedagógica Nacional abrió un programa de Educación de Adultos, y desde allí se promovieron y se apoyaron iniciativas propias de la educación popular en Bogotá y en el país.

Para los años ochenta fue notoria la ausencia de una Política de Estado que organizara y le diera lineamientos claros a la formación de maestros, en el marco de la autonomía universitaria. El tema de las escuelas normales y las facultades de educación estuvo por un tiempo en manos de la improvisación; cada una de estas instituciones fue resolviendo a su manera los problemas que enfrentaban, sin orientaciones ni apoyo para la investigación, y sin una política de publicaciones y divulgación de los resultados de las pocas investigaciones que se hacían; esto, a pesar de que el Decreto Ley 80 de 1980, exigía crear programas y centros

de investigación, como condición para ser considerado un programa del nivel universitario; la fundamentación pedagógica y la experimentación en la práctica docente no alcanzaron a consolidarse en los programas curriculares; la práctica como eje de la formación de maestros siguió siendo un valor en las normales, pero en las universidades este principio formativo se desvirtuó casi por completo. Fue a comienzos de los años noventa cuando se empezó a hablar de la necesidad de crear un sistema nacional de formación de maestros que mejorara su calidad y permitiera la articulación entre las escuelas normales, las facultades de educación y las otras facultades donde se formaban los maestros.

La nueva Ley de Educación Superior (30 de 1992), estableció que la UPN sería asesora del MEN para la formulación de políticas en relación con la formación de maestros. Para responder a dicha Ley, se expidió un nuevo Estatuto General (Acuerdo 107 de 1993), en el que se ratificó una visión amplia de su función, acorde con los nuevos tiempos, que entendían que la educación acontecía en múltiples escenarios, más allá del espacio escolar. Se formalizó la autonomía universitaria y se estructuró el nuevo gobierno universitario. Se crearon los consejos superiores con carácter colegiado en todas las universidades públicas, como máxima instancia de gobierno. Para el caso de la UPN quedó constituido con los siguientes representantes: uno para estudiantes, uno para profesores, uno para los exrectores, uno para los directivos, uno para egresados, uno para la Gobernación de Cundinamarca, uno para la Presidencia de la República, uno para el sector productivo y uno para el MEN, que lo presidía.

Con esta nueva legislación, paradójicamente, a pesar de que la UPN fuera reconocida como la instancia asesora para la formulación de política pública en materia de formación de maestros, se consolidó una etapa de distanciamiento entre el Estado y la UPN,

así pasó a ser una universidad más ocupada en la formación de licenciados, con un perfil puramente profesionalizante, sin la relevancia que tuvo en años anteriores. El hecho de que los rectores, a partir de entonces, no fueran nombrados por el presidente de la República, sino por el Consejo Superior, a partir de candidatos elegidos previa consulta a la comunidad educativa, significó que ya no dependía del ejecutivo, lo que fue un avance en términos de su autonomía, pero contribuyó al distanciamiento con el Estado.

A pesar de todo, la estructura orgánica siguió siendo la misma; la academia siguió organizada por facultades, departamentos y programas curriculares. Esto se tradujo en la poca flexibilidad para adecuarse a formas diferentes de entender las relaciones entre pedagogía y disciplinas, pregrado y posgrados, docencia, investigación y extensión.

El principal problema que le creó la Ley 30 de 1992, a la UPN y a todas las universidades públicas del país, fue la del presupuesto que, prácticamente, quedó congelado a partir de entonces, pues los artículos 86 y 87, que definen el porcentaje de aumento anual, establecieron que sería equivalente al índice de precios al consumidor (IPC). Esta cifra se dejó, no solo por debajo de la inflación anual, sino que no contemplaba el aumento salarial de los profesores o el aumento de la matrícula —y, por lo tanto, del número de profesores—, ni las actualizaciones bibliográficas y de tecnologías informáticas, ni siquiera contemplaba el aumento en rubros de mantenimiento, ampliación y mejoramiento de la planta física. Otro problema, derivado del anterior, fue que quedó congelada la planta de personal docente. Como el presupuesto se hizo cada vez más insuficiente, era inviable que el Consejo Superior aprobara la creación de nuevas plazas para vincular, por concurso y de planta, a nuevos profesores que se necesitaban

en la medida en que aumentaba el número de estudiantes. De esa manera y desde entonces, ha ido creciendo la proporción de profesores por contrato y cátedra, frente a los de planta.

Con todo, se hicieron algunas reformas a la estructura orgánica y se crearon nuevos programas, esto sin tocar de fondo el modelo de universidad profesionalizante y burocrática que había creado la Ley 30 de 1992. Para darle más coherencia a la estructura académica, el Acuerdo 076 de 1994, del Consejo Superior, convirtió dos departamentos en facultades, la Facultad de Educación Física (que funcionaba como un departamento adscrito a la Facultad de Ciencias) y la Facultad de Bellas Artes (que funcionaba como un departamento adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades), cada una con una sola licenciatura: Educación Física y Pedagogía Musical, respectivamente. El proceso formal de estructuración de dichas facultades se culminó en 1998.

Con la nueva estructura orgánica, derivada de la Ley 30, se pasó de la Escuela de Graduados al Departamento de Posgrados, con nuevas maestrías en: Historia de la Educación, Educación comunitaria, Enseñanza de la Geografía, Evaluación Educativa, Docencia Universitaria y, más tarde, a la Especialización en Pedagogía.

En los primeros años de la década de 1990, se continuó con el debate y los intentos de reforma. Se fue gestando la idea de que la universidad debía abrirse a pensar la educación más allá de la escuela, lo que significaba orientar la formación de educadores, no solamente para que trabajaran en la educación formal, sino para que asumieran liderazgos en otros escenarios que emergían con fuerza como espacios educativos, entre ellos: los medios de comunicación, la ciudad, escenarios culturales, proyectos educativos en comunidades de los barrios populares y rurales, entre otros. Poco a poco se introdujeron pequeños ajustes curriculares en las diferentes licenciaturas, incluso, en algunas como Sociales,

Biología, Educación Especial o Preescolar, se hicieron cambios completos a toda su propuesta formativa. Las tendencias epistemológicas de corte constructivista y los debates sobre la relación entre las disciplinas y la pedagogía, fortalecieron nuevos planteamientos en el campo de la pedagogía y la didáctica. En cada departamento se fueron configurando grupos de estudio y de investigación que introdujeron nuevos planteamientos, en diálogo con debates académicos nacionales e internacionales; esto les dio un nuevo aire a las propuestas de formación. Aunque esto fue significativo, no se avanzó en la configuración de una comunidad de debate al interior de la Universidad misma, como había sucedido en los años ochenta. Al contrario, se generó un proceso de introspección hacia los departamentos (ni siquiera en cada Facultad) y se tendió a insularizar la dinámica académica.

En 1992 se produjo un cambio en la política investigativa de la Universidad al terminar con la figura de investigadores vinculados al CIUP, quienes estaban dedicados exclusivamente a desarrollar dicha tarea. Las condiciones económicas de los investigadores adscritos al centro eran desfavorables en relación con los docentes regidos por el estatuto universitario (Decreto 1444 de 1992), donde se establecía que la investigación era parte de las labores de todo profesor. En esas condiciones, los investigadores pasaron a ser docentes y se vincularon a las diferentes facultades, especialmente a la de Educación. Se inició así una nueva etapa en la forma cómo se asumía la relación investigación, extensión, docencia, la que en principio se trató de articular. En el fondo quedó sin resolverse la tensión entre las tres funciones del profesor universitario y de la universidad misma. Asimismo, los proyectos de extensión se convirtieron, poco a poco, en una fuente de financiación para la universidad que se desconectó de la academia, dado el creciente proceso de desfinanciación.

Algunas líneas de investigación que adelantaba el CIUP lograron mantenerse; de hecho, sus investigadores, aunque asumieron tareas de docencia, seguían formalmente siendo parte del CIUP. Los trabajos etnográficos se mantuvieron con Leonor Zubieta, Rafael Ávila, Marina Camargo y Araceli de Tezanos; el trabajo arqueo-genealógico de historia de la práctica pedagógica con Alberto Martínez, Orlando Castro y Carlos Noguera; las pautas de crianza y procesos cognitivos con Cristian Hederich y Ángela Camargo; la investigación sobre el juego, de Rosa Mercedes Reyes; Marina Camargo lideró un grupo de trabajo que participó del Proyecto Atlántida (Ciprián y Atehortúa, 2005, pp. 171-172).

La extensión universitaria, aunque había sido consagrada en el Decreto Ley 080 de 1980, y aunque había sido ratificada por la Ley 30 de 1992, se realizaba en la UPN, a través de la Facultad de Educación, en el Departamento de Asesorías y Extensión. Por el Decreto 2902, que reglamenta el Acuerdo del Consejo Superior 076 de 1994, se creó la Vicerrectoría de Gestión Universitaria, allí se institucionalizó algo que le dio una nueva dimensión al sentido clásico de universidad pública y fue buscar recursos propios para financiarse. También cambió el sentido mismo de la proyección social y el concepto de extensión. Hasta entonces era inherente a la vida de la universidad cumplir una misión social que iba más allá de la formación de licenciados y tenía que ver con el servicio a la sociedad a través de sus investigaciones, de sus publicaciones, sus proyectos con comunidades y, en general, todas las actividades que le daban visibilidad pública. Esto, podríamos decir, que se continúa haciendo, pero la novedad es que, con la creación de la Vicerrectoría de Gestión Universitaria, se asumió que no era el Estado quien sostendría presupuestalmente a la Universidad, sino que esta debía conseguir sus propios recursos para funcionar. En esta nueva dependencia se ejecutan importantes proyectos que le han dado, no solamente recursos, sino que alimentan el acervo de conocimiento y de experiencia, así como el impacto

social en muchos frentes de acción. Con todo, la lógica cambió. La Universidad ya no fue requerida para que adelantara proyectos estratégicos del Estado en el campo educativo y pedagógico, sino que será ella la que estará al asecho de convocatorias que haga el Estado o el sector privado, para concursar, como un oferente más, en el mercado de las oportunidades. Progresivamente, el peso de los recursos gestionados a través de esta vicerrectoría fue aumentando hasta llegar casi al 50 % del total del presupuesto. Esto, para muchos analistas, es el camino de la privatización que han seguido todas las universidades públicas del país (Díaz, 2018).

Siguiendo en la línea del compromiso social inherente a la misión clásica de la universidad pública, profesores de la Facultad de Educación lideraron, a nivel, nacional la creación del Programa Red de Cualificación de maestros en ejercicio (RED-CE) que ayudó a crear y apoyar decenas de redes de maestros que, por iniciativa propia, se organizaban para proponer alternativas pedagógicas a la escuela. De allí nació la idea de crear la revista *Nodos y Nudos*, una publicación de maestros para maestros, suigéneris en la Universidad, pues no tenía la pretensión de publicar artículos de investigadores universitarios, sino las experiencias vividas y escritas por los propios maestros. Esto también ayudó a organizar luego, en 1998, el proyecto de Expedición Pedagógica Nacional, con financiación del presupuesto nacional y el apoyo del Icetex y el MEN, en desarrollo del primer Plan Decenal que se aprobó en el país (1996-2006). El proyecto se constituyó en una gran plataforma nacional, con muchas instituciones aliadas participando de diversas formas, al tiempo que permitió que más de cuatrocientos maestros se desplazaran por rutas expedicionarias (región Centro, Caribe, Suroccidente, Eje Cafetero, Bogotá y Medellín, inicialmente) en las que se iba reconociendo la diversidad y la riqueza pedagógica de las escuelas. El proyecto tuvo varias fases y hoy permanece como un movimiento que hace parte de la Red Latinoamericana de Maestros que Investigan desde la Escuela.

En 1997, la UPN tuvo, por primera vez, un Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Acuerdo 049 de 1997). Este significó un proceso de construcción participativa que movilizó a toda la comunidad universitaria y permitió ganar amplios niveles de consenso en torno a la propuesta de poner la universidad de cara al país con un proyecto político pedagógico, en la dirección que se propuso desde la década del ochenta. Aunque este PEI logró aprobarse, no alcanzó a permear la estructura organizativa de la universidad, la que permaneció intacta y girando alrededor de las facultades y los departamentos. Desde entonces se vienen formulando planes de desarrollo institucional que cubren el período rectoral de cuatro años, el primero fue un plan quinquenal (1998-2003). Lo que se instaló allí estuvo acorde a la lógica de la gestión por proyectos que permitiría hacer un ejercicio de planeación más controlado a la hora de elaborar los presupuestos y hacer seguimiento a su ejecución. Este hecho marcó otro hito importante: la tecnocratización y burocratización de la vida académica. Así se instaló una lógica que afecta sensiblemente a las prioridades intelectuales de la comunidad universitaria. Aunque esta tendencia en el modelo de gestión fue cuestionada desde el comienzo, no ha cambiado, al contrario, se ha hecho más sofisticada y ha entrado en relación con el modo de gobierno que se caracterizará, en el siguiente apartado, como basado en el principio de la regulación.

En la década del noventa se crearon nuevas revistas, además de la *Revista Colombiana de Educación* que ya se había convertido en la publicación institucional desde 1978. En 1990 nacieron la revista *Pedagogía y Saberes* (Facultad de Educación) y la revista *Folios* (Facultad de Humanidades); en 1991 las revistas *TED* (Tecné-Episteme y Didaxis, de la Facultad de Ciencias) y *Lúdica Pedagógica* (Facultad de Educación Física); y en 1995 se creó la ya mencionada revista *Nodos y Nudos* (Facultad de Educación). La proliferación de estas publicaciones mostraba la madurez

académica que alcanzaba la Universidad y la consolidación de grupos de investigación con capacidad de incidir en la configuración de comunidades de saber en cada uno de los campos de conocimiento propios de las facultades. También fueron expresión de esta nueva etapa en la que se estaba consolidando la autonomía universitaria y se ahondaba en la construcción de un saber propio de la profesión docente. Sin embargo, también puede encontrarse allí una expresión de la tendencia a la insularización que hizo que cada facultad e, incluso, cada departamento buscara un nicho intelectual desde donde proyectarse socialmente, esto en ausencia de una dinámica académica institucional que garantizara el diálogo, la comunicación y el debate en torno a la construcción de un sentido compartido del quehacer educativo y pedagógico de la universidad.

Como se ve, fueron dos décadas intensas de cambios, de experimentos y ensayos, de búsquedas. La primera, la de la autonomía, estuvo marcada por los cambios en la manera como el Estado asumió su papel frente a la sociedad. Estas modificaciones propiciaron la independencia de las universidades públicas, lo que favoreció su autonomía, pero debilitó sus presupuestos y sus condiciones materiales. En este contexto, destacan las luchas estudiantiles, del magisterio y del profesorado universitario por ganar un estatuto profesional que les garantizara estabilidad y condiciones dignas para el trabajo intelectual. La segunda, la búsqueda de un saber que identificara la profesión docente, en medio de debates, reflexiones, investigaciones, experimentos curriculares, proyectos educativos, programas académicos experimentales, entre otros. Estas dos décadas transcurrieron en medio de interesantes propuestas por la reivindicación de la didáctica, del saber pedagógico, de la educación más allá de la escuela. Todo esto en relación con los nuevos paradigmas científicos, la crítica a los metarrelatos, la emergencia de nuevos actores sociales, la

crisis económica, el recrudecimiento de la guerra, la pobreza y fenómenos mundiales de profunda trascendencia en la vida académica. Al comenzar el siglo **xxi** vinieron nuevos vientos que intensificaron, en parte, estas tendencias y que generaron nuevas tensiones.

Lo superior interrogado: el siglo XXI

Volvemos al cuestionamiento que se planteó durante el primer período de esta historia: la pregunta por lo superior. Entre 1927 y 1955, la formación de maestros que lideró el entonces IPN buscó afanosamente llegar a ser del nivel superior, lo que se consiguió finalmente en 1955 con la creación de la Universidad Pedagógica Femenina y, en las décadas del setenta y el ochenta, esta búsqueda se centró en esfuerzos por investigar en el campo de la educación y la pedagogía. De lo ello dan cuenta las experiencias que ocurrieron en torno al IPE, el CIEE, Icolpe y el CIUP. Desde finales de la década de 1990 y entrado el siglo XXI, se ve cómo estas dos formas de lo superior tendieron a diluirse, pues el concepto de universidad comenzó a cambiar.

A partir de 1998 se produjo un hito que redefinió las relaciones este el Estado y la universidad a través del sistema de acreditación de la calidad (Decreto 272). Este sistema, como se verá, es parte de la lógica de la regulación,¹⁷ una lógica en la que el Estado actúa como un árbitro que vigila la calidad del servicio que prestan diferentes entidades, incluyendo las que él mismo subsidia; esta es muy diferente a la idea de derecho, en la que el Estado es responsable de garantizar la educación. Esto no solo ha puesto en cuestión el derecho a la educación y la autonomía universitaria, sino el mismo carácter público de la universidad. Obedece a una idea de universidad que poco tiene que ver con lo superior

17 Esta se describirá en los siguientes apartados.

y se reduce a una lógica de producción de resultados medibles por indicadores. En este contexto se puede afirmar que se está perdiendo el horizonte más importante que en el pasado caracterizaba su misión histórica: la producción de pensamiento. El pensamiento, en estricto sentido y en su acepción más profunda, es imposible de medir a través de indicadores, como se pretende actualmente.

A continuación, se verá cómo vivió la UPN este giro histórico y cómo los gobiernos universitarios de los últimos años han enfrentado los nuevos retos que esto plantea. La rectoría de Gustavo Téllez Iregui (1997-2002) tuvo dos períodos, de tres años cada uno. Fue durante esta administración en que se aprobó el PEI, del que hablamos anteriormente; en ese periodo también se decidió que los rectores tendrían un período de cuatro años en su gestión, y que estaría regulado por un plan de desarrollo que se estructuraría por proyectos. Fue allí donde la Universidad se plegó a la lógica global de la regulación y renunció a pensarse como una institución académica diferente a cualquier otra institución social o económica; más bien se acomodó a las tendencias de moda que jalonaban el mundo de la empresa y de las grandes corporaciones que gobiernan el nuevo orden económico mundial. Por supuesto que esto no sucedió de manera intencional, el contenido del PEI aprobado en los años finales del siglo XX tiene una perspectiva crítica y expresa como intención darle a la UPN una proyección académica ambiciosa y progresista, es decir, abiertamente contraria a las corrientes hegemónicas que practicaban los organismos internacionales a los que influencia el Banco Mundial, y cuya tendencia es estandarizar globalmente la producción de pensamiento, así como la formación universitaria en función de la productividad económica que está al servicio del mercado.

En la UPN, entre el año 2002 y 2010, se aceptó la propuesta del Gobierno nacional, en cabeza de Álvaro Uribe Vélez, de acogerse al llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Saces). Este sistema orientó, desde entonces, la política de educación superior que se redujo a informar, evaluar y fomentar, esas fueron las tres nuevas funciones del Estado. El fomento estuvo condicionado a los resultados de la evaluación y estos estuvieron dirigidos a acreditar los programas que cada universidad pretenda ofrecer y luego a la institución en sí misma. El sistema de acreditación funciona con base en indicadores estandarizados que miden la calidad según resultados académicos que, a su vez, se miden con pruebas estandarizadas aplicadas a los egresados (Saber Pro) y basadas en competencias y aprendizajes, ya no en conocimientos. En síntesis, los objetivos del sistema están orientados a exigirle a las universidades rendir cuentas ante la sociedad y al Estado, entregar información de sus actividades y autoevaluarse de forma permanente.¹⁸

En el marco de dicha estrategia se comenzaron a crear mecanismos tecnocráticos que pusieron a funcionar la lógica de la regulación. Así, en el año 2006, mediante el Decreto 1767, se creó el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Snies, bajo el argumento, loable y difícil de cuestionar, de que se necesitaba poner los desarrollos de las nuevas tecnologías al servicio de una buena información. Se definió el Snies como “...conjunto de fuentes, procesos, herramientas y usuarios que, articulados entre sí, posibilitan y facilitan la recopilación, divulgación y organización de la información sobre la educación superior relevante para la planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia del sector” (UPN, 2008, p. 110). Llamamos la atención sobre cómo un dispositivo como este,

18 Para conocer en detalle cómo funciona el llamado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, ver Mineducación (2019).

aparentemente ingenuo, necesario y sencillo, convirtió a la comunidad académica universitaria en usuarios, además, cabe mencionar que se le entregó a dicho dispositivo funciones que, prácticamente copan toda la tarea que, desde ese momento, asumió el Estado: evaluar, monitorear, asesorar, vigilar.

El otro sistema que se creó fue el ScienTI, de Colciencias, en el año 2002, a través del que se reguló la actividad investigativa en ciencia y tecnología en el país.

ScienTI es una red pública de fuentes de información y conocimiento que tiene el objetivo de contribuir a la gestión de la actividad científica, tecnológica y de innovación y promueve un espacio público y cooperativo de intercambio entre los actores de los sistemas y comunidades nacionales de ciencia, tecnología e innovación de sus países miembros. (ScienTI, s. f., párr. 1)

Esta red funciona como una plataforma tecnológica para gestionar la información del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología a través de la información que suministran los individuos (CvLAC), los grupos (GrupLAC) y las instituciones (InstituLAC). Este sistema se consolidó con la Ley 1286 de 2009, que transformó a Colciencias (hoy Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación) y la convirtió en la Secretaría General del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología que se creó con esta ley, la que, además, tuvo una honda repercusión en la forma como se regula la producción de conocimiento legitimado y valorado por el sistema creado, orientando todo el esfuerzo intelectual hacia la productividad y la llamada competitividad económica global. Se produjo así un quiebre histórico en la manera como se concibe el saber.

Otro dispositivo importante que entró en escena en esta década fue Publindex, conocido como el Índice Bibliográfico Nacional. Este es un sistema diseñado por Colciencias para evaluar y clasificar las revistas científicas, con él se pretende medir los resultados de la actividad científica, tecnológica y de innovación en el país.

Se definieron unos estándares y unos criterios que validan lo que se considera conocimiento científico. Dichos estándares están alineados rigurosamente con la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley 1289 de 2009) y con la concepción que allí se plantea sobre el saber, con esto se pretende garantizar, de manera eficiente, poner al servicio de la productividad económica globalizada el pensamiento.

Así la universidad, como todas, tuvo que organizar sus procesos y procedimientos en función de estos nuevos principios. Para el año 2011 ya estaba creado el llamado Sistema Integrado de Gestión y Control (SIGUPN), con el siguiente propósito:

[...]pretende dar respuesta a los retos actuales en materia de calidad en la educación superior, integrando los factores del modelo de acreditación dispuestos por el Consejo Nacional de Acreditación CNA, los requisitos de la Norma Técnica de Calidad en la Gestión Pública NTCGP 1000:2009 y los componentes del Modelo Estándar de Control Interno MECI 1000-2005. Todo esto está soportado en sistemas de información confiables que aseguran la toma de decisiones acorde con las dinámicas institucionales. (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2012, p. 15)

Desde entonces, se han venido integrando a este sistema todos los procesos administrativos y académicos bajo la premisa que comenzó a llamarse: PHVA (Planear-Hacer-Verificar-Actuar), con el supuesto de que esto mejoraría la llamada gestión de procesos. Todos sus componentes pasaron a llamarse de la siguiente manera: gestión contractual, gestión de talento humano, gestión de calidad, gestión académica.

En la misma dirección se creó el Sistema Integrado de Información (SII) donde se produce la información con la que se tomarían todas las decisiones. Se ve cómo estos sistemas han penetrado prácticamente todas las actividades de la vida universitaria, las que han quedado bajo su estricto control:

Se desarrolló el Web Service Login Windows Live. Este servicio web realiza autenticación de usuarios usando la cuenta de correo institucional de Windows Live. Así, entraron en uso en las aplicaciones del centro de lenguas y de transporte. También se creó un Web Service para la consulta de terceros en SIAFI que es usado en el nuevo sistema de transporte. También se diseñaron los siguientes aplicativos: sistema de inscripción y matrículas del Instituto Pedagógico Nacional, sistema de información académica y financiera del Centro de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual cuenta con autenticación mediante las cuentas de correo institucional y con el apoyo del servicio web creado para usar el servicio de login de Windows Live y roles asignados en SIAFI. Se realizó la integración con SIAFI por medio de base de datos, de la inscripción de estudiantes, matrículas, profesores, reportes, exámenes de clasificación, estadísticas, asignación de estudiantes, trámites, cursos, administración del sistema y pagos. Se implementó el sistema de votaciones y el sistema de transporte, que sirve para la gestión de parqueaderos y vehículos oficiales de la UPN; se implementó el sistema para grupos de trabajo (Bienestar) y el sistema de direccionamiento estratégico (Planeación), el cual está diseñado para planeación estratégica y financiera con módulos para el PDI. (UPN, 2012, pp. 17-18)

La tendencia a crear sistemas de control operados desde las plataformas digitales, virtual y en línea se presenta como algo irreversible y sin alternativas. Hoy parece imposible imaginar el mundo universitario por fuera de estos sistemas.

Por supuesto, queda abierta la pregunta por la autonomía universitaria, asunto de profundo calado en el debate sobre las maneras de gobernar una institución sui generis como es la universidad, en la llamada era digital. Está claro que esto ha producido avances significativos en la visibilidad y transparencia de lo que acontece, paso a paso, en la llamada gestión de procesos.

Sin embargo, esto no los ha agilizado, no ha simplificado la tramitología, no ha ahorrado tiempo para las tareas misionales, ni ha hecho más eficientes a los funcionarios. La evidencia, entre otras, es que la burocracia ha crecido en relación con el número de profesores. Todo esto se ha sumado a una falta de coordinación entre las dependencias, a la supeditación de los tiempos de la academia y la proyección social a los de los procesos administrativos. La planeación organizada por proyectos, que se describió anteriormente, fue la antesala de este nuevo modelo de gestión. En el Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008, se encuentra formulada una queja, que perdura hasta hoy, relacionada con el desfase entre los criterios administrativos y los académicos:

Los coordinadores de proyectos plantearon diferentes dificultades en su gestión. Ellas tienen que ver con la distancia o fractura entre los procesos académicos y los administrativos, obstáculos relacionados con los procedimientos para la viabilidad, programación, y ejecución de recursos y actividades y el desfase entre los calendarios académico y administrativo y la ausencia de una orientación preponderantemente académica frente a la carga burocrática que se atribuye a los procedimientos asociados a la ejecución de proyectos. (UPN, 2005, p. 34)

Otro reto proveniente de las políticas educativas gubernamentales, fue el aumento de la cobertura a cambio de un monto de recursos por cada cupo nuevo que se creara. Esto llevó a dar un salto cuantitativo que prácticamente duplicó el número de estudiantes en un lapso de ocho años. Solo entre el año 2002 y el 2005, la matrícula de pregrado pasó de 4697 a 7054 estudiantes, para el 2011 eran 9206 y se llegó a un máximo, en 2013, de 10 325 estudiantes; este número se ha estabilizado y ha tendido a disminuir, llegando, en el 2018, a 9628. El número de docentes de planta pasó, entre 2002 y 2005, de 137 a 178; el número de docentes ocasionales pasó de 155 a 257 y el número de catedráticos bajó de 158 a 148

(Universidad Pedagógica Nacional, 2006, pp. 40-77). Entre el 2013 y el 2018, el número de docentes de planta se mantuvo en 184, los profesores ocasionales aumentaron de 318 a 357 y los profesores de cátedra disminuyeron de 518 a 368 (UPN, 2018, p. 79). Comenzó así el proceso de desequilibrio en la relación entre profesores de planta y por contrato que, como se verá, ha significado uno de los más graves cambios que afecta, no solo la calidad académica, sino la estabilidad y la dignificación de la profesión docente. El presupuesto que el Gobierno nacional entregaba por cada estudiante nunca llegó a cubrir los gastos que le implicaban a la universidad dicho aumento, con lo que se fue acumulando un déficit presupuestal que continuó creciendo hasta el año 2014. Un cambio de política en el manejo del presupuesto detuvo el aumento anual del déficit, sin embargo, el problema estructural del desfinanciamiento no se ha podido superar. Uno de los factores de desequilibrio presupuestal que la Ley 30 de 1992, no contempló, fue el aumento salarial de los profesores previsto en el Decreto 1279 de 2002, que se mejora por productividad académica (libros, artículos y producción académica o títulos). Este dato deja ver el problema: en el año 2013 había 57 profesores con doctorado y 47 con maestría, y, en el 2018, en solo cinco años, eran 111 con doctorado y 573 con maestría (UPN, 2018, p. 80). Siendo este un signo claro del esfuerzo de los profesores y de la institución por elevar el nivel académico, se ha convertido en un problema presupuestal que el Estado no quiere reconocer.

Los planes de desarrollo de los diferentes Gobiernos en el siglo XXI están profundizando el giro histórico en la manera como se entendía la responsabilidad del Estado frente a la educación superior. En ellos el Estado se compromete a subsidiar con créditos la demanda, pero abandona su responsabilidad de financiar la oferta, dicho en términos no económicos, el Estado abandona su compromiso de garantizar la educación superior como un derecho de la población y como un patrimonio cultural de la

nación. La gravedad del problema ha llevado a varios sectores sociales a reclamar una urgente respuesta, sin éxito. Durante los años 2007, 2011 y 2018 se generaron masivas y creativas movilizaciones estudiantiles y profesoriales que tuvieron gran acogida en muchos sectores sociales.

En el 2011 el Gobierno nacional, gracias a la movilización estudiantil, retiró del Congreso el proyecto de ley en el que se pretendía crear el Sistema de Educación Superior y derogar la Ley 30 de 1992. Esto llevó a una nueva estrategia; en vez de una nueva Ley se expidió un documento a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes 3582 de 2009), con el que definió la Política de Ciencia, Tecnología e Innovación, en desarrollo de la Ley de Ciencia y Tecnología de 2009. Allí se formalizó la regulación como mecanismo de control, en reemplazo del concepto de Derecho a la educación, cuyo garante sería el Estado. El Plan de Desarrollo (2010-2014) del Gobierno nacional, se acogió a esa nueva política, fundamentada en las recomendaciones de la OCDE y del Banco Mundial.¹⁹ Este modelo está fundado en la teoría del *capital humano*, en la necesidad de financiar la matrícula con el sistema de crédito para hacer eficientes los recursos y la gestión, y en la urgencia de estrechar los lazos entre la formación técnica y tecnológica con el aparato productivo para mejorar la innovación y así la competitividad económica.

Por su parte, el Sistema Universitario Estatal (SUE), donde están los treinta y dos rectores de las universidades públicas, sigue exigiendo el reconocimiento de la deuda histórica y la reforma del Artículo 86 de la Ley 30 de 1992, donde se establece el mecanismo para la asignación anual del presupuesto. Insisten en el problema del déficit estructural que estiman en 2,1 billones de pesos en el rubro de docentes, 5,6 billones en el de infraestructura física y 334 969 millones en tecnologías de la información y las

19 Ver informe *La Educación Superior en Colombia 2012* (Mineducación, 2017).

comunicaciones. Así lo han planteado en el estudio que le entregaron en el 2012 al MEN: *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia. La realidad de la crisis en el sistema de financiación de las universidades estatales*.²⁰

La Mesa Amplia Estudiantil Universitaria (MANE) realizó el octavo Plenario Nacional los días 5 y 6 de octubre de 2013. Después de avanzar con una propuesta alternativa de Ley de Educación Superior, continuaron movilizándose en las calles para presionar al Gobierno para que llevara a cabo una reforma concertada que tocara los temas más sensibles. Estimaron que el déficit era de 11,3 billones de pesos.

La Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), donde se expresan mayoritariamente las universidades privadas, presentaron al Gobierno y al Congreso un proyecto de ley estatutaria para regular el derecho a la educación superior que tampoco se ha tenido en cuenta.

Como se ve, hay iniciativas diferentes, cada una con sus dinámicas y sus intereses propios, pero ningún gobierno parece estar interesado en solucionar estructuralmente el problema. Mientras tanto las universidades públicas se caen a pedazos, literalmente hablando, y la pauperización de las condiciones laborales y académicas se agravan.

En busca de soluciones a este problema la UPN, entre el año 2002 y 2014, se empeñó en construir una nueva sede en los predios de Valmaría (al norte de la ciudad) que habían sido adquiridos en los años sesenta y cuyo proyecto de construcción inicial se abortó, como se relató atrás. Durante estos doce años se realizaron

²⁰ Se puede leer completo en mineducacion.gov.co. Ver en las fuentes bibliográficas: *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia* (Sistema Universitario Estatal, 2012).

ingentes esfuerzos para conseguir los recursos necesarios, sin tener éxito. Para un sector de la comunidad universitaria este fue un proyecto inviable desde el comienzo y llevó simplemente a invertir importantes recursos que ayudaron a aumentar el déficit presupuestal acumulado. El proyecto, sin embargo, generó grandes expectativas; se realizaron encuestas, talleres, jornadas de socialización y de participación para consensuar el tipo de espacios que la comunidad anhelaba tener y se llegó a un costoso acuerdo con la firma del reconocido arquitecto Rogelio Salmona, para que realizara la propuesta de diseño arquitectónico. En el año 2007, se presentó públicamente el diseño y se puso la primera piedra, dando por hecho que los sueños se harían realidad. Se nombró un gerente de la obra, se hicieron intervenciones en el espacio, se gestionaron créditos, se construyeron provisionalmente casetas prefabricadas y se trasladó allí la Facultad de Educación Física. Todos estos movimientos, planes, inversiones, propuestas y obras fueron objeto de grandes debates, denuncias y tensiones que polarizaron y fracturaron la convivencia.

Desde el año 2014, comenzó el proceso de desmonte del proyecto por encontrarlo inviable y se dio apertura a procesos de investigación por parte de organismos de control del Estado, para establecer qué tanto se había producido un detrimento patrimonial durante esos tres períodos de gobierno universitario (2002-2014). Sin embargo, Valmaría permanece como una de las sedes de la UPN, donde sigue funcionando la Facultad de Educación Física y se proyecta construir los edificios que les permita salir de las casetas prefabricadas en las que funcionan desde 2007. Entre las gestiones que se adelantaron para conseguir los recursos que hicieran posible el desarrollo del proyecto arquitectónico se consiguió en el año 2011 que se aprobara en el Congreso de la República crear una Estampilla para su financiación. Solo hasta el año 2014, se consiguió que el Concejo de Bogotá autorizara la emisión de la estampilla (Acuerdo 568) y se reglamentó por

parte de la Alcaldía con el Decreto 584. La Ley autoriza recaudar \$250 000 000 000; el recaudo por este medio es lento. A junio del año 2018, habían ingresado a las arcas de la universidad \$13 800 070 000, a un promedio mensual de \$432 000 000 (UPN, 2018, p. 236).

Mientras tanto, entre los años 2014 y 2020, se emprendieron una serie de obras de mejora en la infraestructura de las sedes existentes, además de la de Valmaría, entre las cuales se destacan: Biblioteca Central, Sede Parque Nacional (Licenciatura Artes Escénicas), IPN, Casa Montessori, conocida como casita de Biología, hoy Casa de la Vida, Centro Cultural (librería, Museo Pedagógico, Auditorios), Edificio administrativo, Edificio A (Facultad de Humanidades), Edificio C (Facultad de Educación), cafetería central, baños, piscina, coliseo (hoy aula multipropósito), auditorio torreón edificio B, entre otras.

En esos mismos doce años (2002-2014), se intentó obtener la acreditación institucional, en el marco de la nueva política de aseguramiento de la calidad que el Estado colombiano había diseñado para el control y regulación de las llamadas instituciones de educación superior (IES), mencionada antes. Los esfuerzos en esa dirección también fueron infructuosos. Solo hasta el año 2016, bajo una nueva administración, se logró este objetivo (Resolución N.º 16 715 de agosto de 2016), gracias a que el proceso pasó a depender directamente del despacho del rector. Se siguió así en la carrera permanente por mantenerse acreditados, institucionalmente, eso significa que cada programa debe seguir manteniendo los estándares fijados y, cada cierto tiempo (cuatro o siete años), según el lapso que otorguen en cada resolución la acreditación, la universidad debe rendir engorrosos y dispendiosos informes de autoevaluación y de condiciones iniciales para la visita de pares evaluadores que seguirán conceptuando sobre los logros alcanzados. Este modelo de gestión encierra una paradoja;

pese a que, a todas luces, es evidente que son más las carencias y las limitaciones que las universidades públicas tienen y que su estabilidad, su proyección y su calidad depende de que se pague por fin la deuda histórica que el Estado tiene con ellas, desde 1992 se presentan informes que supuestamente alcanzan los estándares mínimos creados para autorizar su funcionamiento. O los estándares están muy bajos o los informes no son tan objetivos. La paradoja es: el Estado acredita a la Universidad como una institución de calidad, pero la Universidad sabe que sin recursos suficientes es imposible conseguir la calidad deseada. Al interior de la Institución permanece el debate en torno a lo que significa hacer la tarea al Sistema, los costos que esto implica y las posibilidades de aprovechar el ejercicio para autoevaluarse y buscar mejorar así lo que se tiene.

En desarrollo de la política de Aseguramiento de la Calidad, el Ministerio de Educación expidió una resolución que define los estándares y los criterios mínimos para autorizar el funcionamiento de los programas de licenciatura en el país (Resolución 1753 de 2015). En ella se expresaba la necesidad de mejorar la calidad de dichos programas, pues en los resultados de las pruebas Saber Pro los estudiantes egresados de ellos obtenían resultados muy bajos. Aunque la UPN mostró que en su caso sus egresados estaban muy por encima de la media del país, lideró una movilización para cuestionar la resolución del MEN, pues detrás de las intenciones manifiestas había una violación de la autonomía universitaria y una cínica exigencia: mejorar sus condiciones, pero sin asignarle los recursos para ello. El año siguiente, en el 2016, el MEN modificó la resolución disminuyendo las exigencias, pero no aumentó el presupuesto.

En medio de estas nuevas dinámicas la UPN siguió buscando mejorar su oferta educativa, consolidando lo que tenía y creando nuevos programas.

En el año 2004 se creó la Escuela Maternal (resolución 0238), un programa de atención a niños menores de cuatro años, hijos de estudiantes, profesores y funcionarios de la UPN. En el año 2007 tenía 121 estudiantes, de los cuales 86 eran hijos de estudiantes de la universidad, la mayoría madres cabeza de familia. La Escuela se ha constituido en un espacio importante para la innovación en la educación infantil y la reflexión sobre los procesos pedagógicos de la primera infancia en la perspectiva de derechos (UPN, 2008, p. 69). En el año 2005 se logró que los egresados de la Escuela Maternal ingresaran automáticamente al grado jardín en el IPN y se avanza en la idea de integrarla a la estructura académico-administrativa del colegio. Este hecho no ha sido fácil, pues los enfoques pedagógicos difieren, por esto constituye un reto para ganar en articulación institucional.

Continuando el trabajo del programa de alfabetización y educación de adultos y de la Maestría en Educación Comunitaria, se creó, en el año 2005 (Acuerdo 006 del Consejo Superior), la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos (Obtuvo el Registro calificado del MEN, para su funcionamiento, en el año 2006). La tradición de la reflexión en torno a la Educación Popular ha sido importante desde los años setenta. Siguiendo dicha vocación, en el año 2007 se creó la Cátedra Paulo Freire, que tiene semestralmente una importante acogida en el ámbito nacional y latinoamericano.

Así mismo, desde el año 2005, se han aprobado nuevos programas de licenciaturas. En la Facultad de Educación Física se propusieron ofrecer las licenciaturas de Pedagogía del Deporte y la Licenciatura en Recreación, en la Facultad de Artes la Licenciatura en Artes Visuales (las tres obtuvieron el registro calificado para su funcionamiento en el 2006); ya en el año 1999 se había creado la Licenciatura en Artes Escénicas (Acuerdo 020 del Consejo Superior). En la Facultad de Humanidades se propuso la

Licenciatura en Filosofía, y obtuvo el registro calificado en el año 2008. En la Facultad de Educación se creó el primer programa profesional cuyo título no es el de licenciado; se trata del programa de Pedagogía, (Resolución MEN 013863 de 2018), que busca responder a la demanda de expertos en pedagogía que no solo se ocupen de tareas de enseñanza en las instituciones de educación formal, sino de pensar la formación en múltiples escenarios, de una manera conceptual y práctica. Este programa se propuso en reemplazo de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía, que luego de intensas discusiones finalmente se cerró, a pesar de ser uno de los programas con más demanda; el argumento que ganó finalmente fue que la Universidad no podía seguir ofreciendo algo que no tenía, refiriéndose al componente psicológico que estaba implícito en su denominación. También en ese año se creó una nueva licenciatura en el Departamento de Tecnología de la Facultad de Ciencia y Tecnología: Licenciatura en Tecnología (Resolución MEN 018755 de 2018), en convenio con la Escuela Tecnológica del Instituto Técnico Central.

Este crecimiento en los programas de licenciatura también ha sido objeto de debate en la Universidad, pues se sigue así ampliando la matrícula, sin aumentar su número de profesores de planta, su infraestructura física y, en general, su presupuesto de funcionamiento.

El crecimiento de los programas de posgrado también fue significativo en esta década, alcanzando a tener, en 2011, 10 especializaciones y 8 maestrías. En el año 2005, se obtuvo el registro calificado para el programa de Doctorado Interinstitucional (con la Universidad Distrital y la Universidad del Valle) que abrió la primera cohorte en el segundo semestre de ese año. El número de estudiantes matriculados en posgrado aumentó a más del doble en 10 años, pasando de 496 en 2002, a 839 en 2006, y a 1137 en 2011. Esta política, además de diversificar la oferta y abrir la

Universidad a nuevos campos de saber pedagógico y educativo, respondió también a la necesidad de generar recursos propios, como alternativa al déficit presupuestal, dado que a los estudiantes de los posgrados se les cobra con las tarifas del mercado, es decir, funcionan con la lógica de la educación privada.

La proyección nacional de la UPN siempre ha sido un asunto por resolver, pues, a pesar de ser una universidad de carácter nacional, nunca ha tenido sedes y ofertas de programas de manera estable en otras regiones del país, tal como se propuso hacerlo la Universidad Nacional en los años 1980, que además de sus sedes de Medellín y Palmira, creó sedes de frontera en San Andrés, Arauca y Leticia. La propuesta de crear el Sistema Nacional de Formación de Maestros, con un liderazgo destacado por parte de la Universidad Pedagógica, unida a la iniciativa de crear un Instituto Superior de Investigación en Educación y Pedagogía, no ha sido atendida por el Gobierno nacional.²¹ En busca de alternativas para ampliar sus sedes, en el año 2005 se creó el Centro Regional Valle de Tenza, con tres licenciaturas, Educación física, Recreación y Deporte, Biología, y Educación Infantil, las que obtuvieron registro calificado para su funcionamiento en el año 2005; en el año 2007 ya tenían 150 estudiantes. El enfoque que orientó estos programas fue el de la ruralidad, la interculturalidad y la biodiversidad; sin embargo, este proyecto tuvo muchos problemas de financiación dado que los gobernantes de los diez municipios y la Gobernación de Boyacá nunca cumplieron con la totalidad de los aportes prometidos en el convenio que firmaron para su creación. Por esa razón, terminó cerrándose en el año 2018. En el mismo sentido y con el mismo enfoque se hicieron intentos ofreciendo, entre los años 2007 y 2012, los programas de Licenciatura Educación Infantil, en convenio con la Escuela

21 Al respecto se puede consultar la *Revista Semana* (2019, s. p.) que registró la última propuesta que la UPN le hizo a la Vicepresidencia de la República y al Ministerio de Educación.

Normal Superior de Cali y de Guapi (Cauca), en el Centro Regional de Educación Superior (CERES) de Puerto Asís (Putumayo), y de Licenciatura en Biología en el CERES del municipio de la Chorrera (Amazonas). Tales acciones adolecieron de una política previa de proyección regional, con estudios de factibilidad académica y presupuestal, concertada con el Gobierno nacional. Por esa razón y otras de tipo administrativo, fracasaron los intentos. Aún no se ha hecho un balance de lo que significaron, lo que da cuenta de las limitaciones que tiene la UPN para proyectarse regionalmente. Se abren programas que buscan tener presencia en otros territorios del país, de manera desarticulada, que nacen y mueren sin una evaluación, para ello se necesitaría voluntad política por parte del Estado y del gobierno universitario, que deben pensar de manera estructural y sostenible para alcanzar dicho objetivo.

En la década del 2000 se crearon nuevas revistas que continuaron mostrando la consolidación de comunidades académicas especializadas. En el 2008 nació la revista *Bio-Grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza* del Departamento de Biología, y, en el mismo año, la revista de la Facultad de Bellas Artes: *Pensamiento, Palabra y Obra*. Paralelamente se fue consolidando el proyecto editorial de la Universidad, que da cuenta de una amplia producción intelectual, alcanzando un promedio de cuarenta publicaciones al año. Entre los años 2017 y 2018 se publicaron además dieciséis libros en convenio con otras editoriales de prestigio nacional e internacional (UPN, 2018, p. 154). En el año 2019, se tomó la decisión de abandonar progresivamente la publicación en físico de las revistas, para transitar a la era digital²². Lo anterior expresa la madurez que la Universidad ha seguido teniendo en esta búsqueda por lo superior como modo de existir, en medio de las tensiones que genera la política oficial que regula los procesos de indexación y de categorización de las publicaciones

22 La información sobre las revistas de la UPN puede consultarse en revistas.pedagogica.edu.co

universitarias, cuestionadas insistentemente por considerarlas inapropiadas a la hora de validar los diversos modos de saber que se producen en un país multicultural y diverso.

Los medios de comunicación en general se diversificaron con la televisión educativa a través del programa *Historias con Futuro*, que comenzó a emitirse desde el año 2004.²³ Entre 2014 y 2018 llegó a producir 18 programas al año; también se ha incursionado en la divulgación de la producción académica a través de las redes sociales, usando Facebook, Twitter, Instagram y YouTube. En este último, se ha creado el canal Centro de Recursos Educativos que, entre 2014 y 2018, subió a la red 504 eventos académicos de diverso tipo, especialmente seminarios y conferencias.

Más recientemente, en 2016, se creó la emisora radial *online*, La Pedagógica Radio,²⁴ la que para el 2018 tenía una parrilla de 22 programas transmitidos durante toda la semana y dirigidos por profesores de las cinco facultades en el que participaban activamente grupos de estudiantes. Son programas de entretenimiento, de opinión, noticias, de reflexión académica o de difusión cultural.

La labor investigativa también se ha ampliado. Los grupos de investigación reconocidos por Colciencias en el año 2000 eran 17, en el 2006 eran 21, en 2007 eran 34, clasificados en alguna categoría y 111 simplemente reconocidos (UPN, 2008, p. 103), en el año 2017 fueron 71 avalados y 49 reconocidos (UPN, 2018, p. 135)

En el año 2000 se presentaron al CIUP 33 proyectos de investigación. En 2005 la universidad financió 94 proyectos de investigación por un monto total de \$3 427 967 699 (UPN, 2006, p. 93). Este monto ha venido disminuyendo progresivamente

23 Para saber más, consultar el repositorio de la UPN en repository.pedagogica.edu.co

24 Visitar radio.pedagogica.edu.co

por razones presupuestales, pasando en el 2007 a 94 proyectos con un monto de \$2 771 776 894 (UPN, 2008, p. 10), en el 2012 se invirtieron \$671 973 300 (UPN, 2013, p. 16), y entre 2014 y 2018 se financiaron 114 proyectos por un monto total para el cuatrienio de \$3 101 193 827 (UPN, 2018, p. 121).

Desde el año 2000 se comenzó también un proceso de Internacionalización: en 2005, cincuenta docentes viajaron al exterior y llegaron cincuenta conferencistas de otros países. Siete estudiantes realizaron intercambios académicos con destino internacional. Estos datos aumentaron significativamente en los siguientes quince años: entre 2014 y 2018 401 profesores de la UPN viajaron a 35 países a distintos eventos académicos, 364 maestros de 31 países visitaron la UPN, doscientos setenta y cuatro estudiantes extranjeros realizaron pasantías en la UPN, y 426 estudiantes de la Universidad viajaron fuera de Colombia. En toda la movilidad internacional de estos años se invirtieron más de \$2 029 000 000. En la misma perspectiva, se han venido firmando convenios con entidades y universidades extranjeras, alcanzando, en lo que va corrido del siglo, ochenta y dos convenios marco y cincuenta y dos convenios específicos con veintiún países distintos; así mismo, se cuenta ya con una vinculación a cuarenta y tres asociaciones y redes académicas del orden nacional e internacional (UPN, 2018, pp. 170-205).

En el año 2007 se propuso la creación del Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación (ITAE), con lo que se quería fortalecer la reflexión sobre el fenómeno de las llamadas *nuevas tecnologías*, y su impacto en la educación. Así se ha intentado darle salida a otro tema que la UPN no ha podido enfrentar de manera consistente, dadas las limitaciones presupuestales, y es la de ofrecer programas a distancia e incursionar sistemáticamente en la educación virtual. Solo un programa de licenciatura se ofrece a distancia, en Educación Básica Primaria, desde el 2017, un

programa de Especialización en Pedagogía desde el año 2008, y la Maestría en Estudios Contemporáneos en Enseñanza de la Biología, desde 2019.

En el año 2018, después de que el ITAE había perdido su dinamismo inicial, en su reemplazo se creó el Centro de innovación y Desarrollo tecnológico (Cidet) como una dependencia de la Facultad de Ciencia y Tecnología, que se ocupó de recoger la trayectoria que la UPN tenía en el campo y de las mediaciones tecnológicas para programas de docencia, investigación y extensión, de carácter presencial y a distancia. Con la emergencia sanitaria del año 2020 este Centro se fortaleció y jugó un papel determinante en el manejo de la crisis, facilitando asesoría, capacitación a la comunidad educativa en programas virtuales y remotos y poniendo a su disposición plataformas que hicieron posible mantener, dentro de lo posible, las actividades regulares de la universidad de manera remota.

Desde el año 1994 se había creado la División de Asesorías y Extensión (hoy Subdirección de Asesorías y Extensión [SAE]), buscando una dependencia que se encargara de asumir la función tradicional de la proyección social, ahora indispensable para la consecución de recursos que supla el déficit presupuestal. Esto de alguna manera ha afectado la idea de proyección social entendida como una de las tareas misionales de la universidad, pues ha terminado desarrollando proyectos que obedecen, más que a una voluntad académica y de servicio, a un afán por sobrevivir, buscando financiación. En el año 2007 se ejecutaron 90 proyectos de asesoría (financiados por una institución privada o pública) y 12 de extensión (pagados por los beneficiarios). Para el año 2012 se habían gestionado en total recursos a través de la vicerrectoría de gestión por un valor de \$8264 millones (UPN, 2013, p. 14). Entre

el año 2014 y 2018, se realizaron cuarenta y cinco proyectos de asesoría que le dejaron liquidez por \$5 081 051 000, y veinte proyectos de extensión, que generaron ingresos por \$948 844 100.

En general desde el año 2000 la universidad ha fortalecido sus vínculos interinstitucionales a través de la Vicerrectoría de gestión con proyectos encargados por el Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, Secretarías de Educación, especialmente la de Bogotá, otras universidades, Escuelas Normales, organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos, Unicef, Unesco, Redes latinoamericanas como Kipus,²⁵ o Reducar,²⁶ en proyectos relacionados con redes de maestros, movimientos sociales, comunidades indígenas y afrodescendientes, poblaciones con discapacidad, madres cabeza de familia, concejales, liderazgo social, jóvenes, primera infancia, entre otros.

Otra fuente de generación de recursos propios que ha permitido sobrellevar el déficit presupuestal ha sido el Centro de Lenguas, creado en el año 2005 (Acuerdo 015 del Consejo Superior). Allí se dictan cursos trimestrales de idiomas a un costo competitivo en el mercado y con una propuesta didáctica que recoge un acumulado importante de las licenciaturas de lenguas; esto sin embargo ha generado tensiones con el Departamento de lenguas, pues al no depender directamente de él, no ha logrado realizar plenamente tal propósito. El número de estudiantes que pasan por allí y el monto de recursos que le aporta a la universidad son significativos; entre 2014 y 2018, se habían matriculado 52 488 estudiantes y aportó recursos por \$21 038 395 367 (UPN, 2018, pp. 291-292).

25 Visitar redkipus.org

26 Visitar reducir.org

En esta afanosa búsqueda por lo superior la universidad también ha pensado en la necesidad de crear, o hacer parte de lo que sería un Instituto Superior de Pedagogía. La primera iniciativa en la que se participó fue la que lideró Olga Lucía Zuluaga de la Universidad de Antioquia en el año 1997. Se trató de una propuesta que buscaba dar cumplimiento al Plan Decenal de Educación de 1996 en el que se planteaba la necesidad de crear un instituto de esa naturaleza; para ello, en 1998 se firmó un convenio, entre el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Icetex y la Universidad de Antioquia, el cual tenía como objeto diseñar un Instituto Superior de Pedagogía que incidiera en las políticas de formación inicial y continuada de los docentes, donde los maestros pudieran constituir la escuela en un objeto de investigación; la propuesta quedó formulada, pero nunca se avanzó en su implementación. En el año 2006, nuevamente el Ministerio financió, esta vez a través de la UPN, la construcción de una propuesta que debía retomar la iniciativa anterior; de allí surgió un documento que propuso la creación del Instituto Nacional Superior de Pedagogía (INSP); también quedó formulada, pero sin realización alguna. La propuesta de la Misión de Sabios 2019 de crear el Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros, retoma estos intentos y allí la UPN, junto a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad del Valle, a través de su Doctorado Interinstitucional, le propusieron al Ministerio y a la Vicepresidencia de Colombia, entrar a contribuir con su diseño y su puesta en funcionamiento. De esta manera la UPN ha expresado su voluntad de pensarse en un horizonte más contemporáneo que le ayudaría a actualizar la formación de maestros y la función misma de la Universidad.

Todas estas iniciativas hasta aquí descritas, algunas exitosas, otras fallidas, adelantadas en medio de intensos debates durante lo que va corrido de este siglo XXI, y en medio de los cambios de fondo en la manera de entender la vida universitaria, las políticas

públicas en educación y en general la idea de lo superior, que se describe en este capítulo, han ido creando conciencia de la necesidad urgente de acometer una reforma de las normas internas que rigen a la UPN, comenzando por el Estatuto General, el Estatuto Orgánico y el Estatuto Académico. Después de varias reformas parciales, realizadas entre 2002 y 2014, en el año 2016, en el marco del Plan de Desarrollo 2014-2019, se acometió la tarea de organizar comisiones, foros, eventos, diagnósticos y debates para construir las propuestas de reforma normativa de sus principales estatutos. El debate estuvo atravesado por las movilizaciones estudiantiles exigiendo presupuesto para las universidades públicas y por contradicciones internas entre grupos de profesores y los sindicatos. De todo este proceso resultó un nuevo Estatuto Académico, aprobado en el mes de abril de 2018 (Acuerdo N.º 10 del Consejo Superior). La reestructuración orgánica resultó más difícil, pues supuso revisar la planta docente, empleados administrativos y trabajadores oficiales; entre las limitaciones presupuestales y la complejidad para llegar a acuerdos y consensos en procesos de amplia participación, no se logró hacer los cambios estatutarios esperados. El proceso se vio truncado con el cambio de administración en julio de 2018 y luego con la emergencia sanitaria que se dio entre 2020 y 2021.

Los años corridos del siglo XXI dibujan otra Universidad muy diferente a la que existiera en las décadas anteriores. En primer lugar, porque ya el Estado no se ocupa de ella, tan solo la vigila y la regula; así el concepto de autonomía ha pasado a ser un sueño casi medieval. En segundo lugar, porque el déficit presupuestal, unido a una expansión cuantitativa en el número de estudiantes, profesores y funcionarios, hace que se trabaje todo el tiempo en condiciones muy precarias, y en algunos casos indignas. En tercer lugar, porque las políticas educativas relacionadas con la educación básica y con la formación de maestros, así como

la realidad de la escuela, de la pedagogía y de la educación, se han transformado sustancialmente y tiende a diluirse el ideal humanista de la formación, en el sentido clásico. Estos años, sin embargo, han sido testigos de importantes esfuerzos por pensar de otra manera las funciones de la docencia, la investigación y la extensión, como si fueran todavía las tres tareas misionales de lo que se entiende por universidad. La UPN se ha diversificado, se ha complejizado y se ha proyectado a la sociedad de múltiples maneras, unas nuevas, otras tradicionales. Como se describió en este apartado; esto está a la vista, sin embargo, la pregunta por su futuro, como es obvio, queda abierta.

¿Qué sería hoy *lo superior*?

Esta reseña que se ha hecho de la historia de la UPN no es para nada exhaustiva y aún hay mucho por investigar en relación con la historia de la formación de maestros en el país. Lo que se espera haber aportado tiene que ver por lo menos con dos asuntos en los que, a manera de cierre, quiero insistir.

- La UPN, como institución formadora de maestros, no comenzó su historia en 1955. Esto, aunque revisando los trabajos históricos (referenciados en la bibliografía) pareciera obvio, no se ha reconocido así. ¿La razón?, habría que indagar con mayor profundidad para establecerlo, pero lo cierto es que se ha producido una especie de olvido o de negación de ese pasado, quizás relacionado con la influencia conservadora y religiosa en la gesta que realizara el IPN durante sus primeros treinta años de existencia. También puede ser por razones historiográficas, porque los autores de dichos trabajos tenían una idea muy positivista de la historia y creían que una institución nace con el acto jurídico de su creación, desconociendo que antes de dicho acto ya existía, para este caso, una dinámica de formación de maestras en un nivel superior universitario. También es posible que cuando se comenzaron a celebrar los cumpleaños como institución de educación superior, las directivas del momento asociaron el pasado del IPN con la formación básica primaria y secundaria, y no vieron que durante casi setenta años (1927-1995) el IPN

se ocupó de la formación de maestras, y que la UPN fue un pliegue que se produjo en busca de lo superior, antes que una nueva institución.

- En el modelo de formación de maestros que caracterizó al IPN desde su creación, siempre la práctica fue el eje estructurante de dicho proceso, por eso se creó el Jardín Montessori, la Escuela Anexa y luego el Instituto de Bachillerato. Desde los años setenta este modelo comenzó a debilitarse y hoy en la UPN la práctica juega un papel realmente secundario, también la pedagogía; el IPN también perdió su carácter de laboratorio. Tal vez ello ayude a entender por qué la relación entre la UPN y el IPN se convirtió en un asunto administrativo antes que pedagógico. Recuperar esta historia desde 1927, no solo busca mostrar que su tarea como institución formadora de maestros comenzó antes de 1955, sino que los vínculos con el IPN resultan estratégicos a la hora de pensar lo que significa la práctica en el proceso de formación de profesionales de la educación. Se plantea entonces que hoy la UPN enfrenta tres retos importantes:

- Conseguir los recursos suficientes para su funcionamiento, incluyendo lo necesario para construir una sede digna que le permita superar el hacinamiento; un presupuesto adecuado también significa la inversión de la relación entre profesores de planta y profesores ocasionales o catedráticos, de manera que los primeros lleguen a ser por lo menos el 80 % del total, lo que significa dignificar de una vez por todas la carrera docente universitaria. Una mejor infraestructura, unas condiciones materiales adecuadas, un cuerpo profesoral estable y bien pagado, no garantiza per se enfrentar con éxito los desafíos de lo que sería lo superior en estos tiempos, pero también es cierto que, sin este logro, las posibilidades son cercanas a cero.

- Pensar de otra manera lo superior en la formación de maestros, lo que significa preguntar ¿qué tipo de investigación y de proyección social es pertinente para ello, y qué tipo de academia le da sentido hoy al quehacer docente en los niveles de pregrado y posgrado? Esto pasa por arriesgar otro modelo de gobierno universitario que acabe con la lógica de la gestión, regida por el principio de la regulación, y arriesgue un modo que sirva al pensamiento y a la academia, antes que a los intereses de la tecnocracia y la burocracia, que bajo el prurito de la eficiencia y la transparencia, consiguen exactamente lo contrario y frustran la potencia del intelecto, razón de ser de la Universidad.
- Pensar de otra manera la formación pedagógica y el lugar de la práctica en la formación de educadores, lo que pasa por redefinir los vínculos con el IPN, para volcarse hacia la experimentación y la investigación ligada a la experiencia; esto supone pensar la escuela y los nuevos escenarios educativos de otra manera, y convertirse de nuevo en un referente importante para la política pública educativa del país, en particular, en lo relacionado con la formación de maestros y de los nuevos educadores.

Con el somero balance hecho hasta aquí, se puede decir que hoy la Universidad debate su futuro en medio de tres tensiones: la lógica de la regulación como modelo de gobierno universitario gestionado por proyectos, el déficit presupuestal, y su capacidad de responder a los cambios que se dan en los modos de ser contemporáneos de la educación y el conocimiento; este modo de ser del saber está relacionado con la regulación y sus efectos sobre el concepto de lo superior. Respecto a este último asunto vale la pena detenerse para valorar la profundidad de los cambios, y por lo tanto la trascendencia de los desafíos que se le plantean a la

UPN como Universidad formadora de maestros. Los cambios más significativos y de mayor impacto se pueden sintetizar, siguiendo a Lyotard (1979), de la siguiente manera:

- Las nuevas formas del saber están atravesadas por la normalización, la miniaturización y su comercialización, lo cual modifica la adquisición, clasificación, el acceso a la información y a su explotación. Esto hace que el saber se transforme, pues para poder ser producido y difundido, debe poder ser cuantificado en BITS; lo que no pasa por el formato de los lenguajes telemáticos ya no será conocimiento importante y, por tanto, pierde su legitimidad. Los resultados de las investigaciones deben ser traducibles al lenguaje de las máquinas. Quien inventa y quien aprende debe estar en condiciones de acceder y de traducir a ese lenguaje. Allí hay una lógica y unas prescripciones que determinan la aceptabilidad de los enunciados; ya la vieja idea de que el saber era importante en tanto que formaba a la persona, ha entrado en desuso. Esto ha afectado la enseñanza, pues la relación de los productores y los aprendices de conocimiento es igual a la relación entre los productores de bienes y sus consumidores, que está regulada por el valor de uso, perdiendo el valor que en sí mismo tenía el conocimiento.
- Si se entiende a la universidad como un subsistema del sistema social y, si la sociedad se performatizó, entonces ella debe actuar en función de esta, con arreglo a una lógica preformativa, lo que significa que debe formar en las competencias que esta le demanda, que son básicamente dos: 1. Nueva alfabetización para manejar las áreas de punta del conocimiento: informáticas, cibernéticas, lingüísticas, matemáticas. 2. El mantenimiento de la cohesión social. Ya no a partir del principio de formar para la emancipación, a

partir de ideas, sino a partir de jugadores que sepan manejar la pragmática de la innovación, la flexibilidad y la creatividad, para hacer progresar las empresas.

- La otra nueva función de la universidad es la de la formación permanente: el reciclaje. Allí el saber no es transmitido en bloques completos, sino “a la carta”, y sus destinatarios no son jóvenes futuros trabajadores, sino trabajadores que buscan mejorar o actualizar sus competencias para promocionarse y ser competentes con la información, para desempeñarse con éxito en los nuevos juegos del lenguaje. Se ha creado una demanda dispuesta a pagar en el basto mercado de competencias operacionales.
- La pregunta a la que se busca responder hoy ya no es: ¿eso es verdad, sino eso para qué sirve? En el contexto de mercantilización del saber la pregunta es: ¿se puede vender?, y en el contexto de la argumentación del poder: ¿es eficaz?

Siendo esto cierto, cabe preguntar: ¿cómo es que la escuela y la universidad, como instituciones, todavía existen? y ¿hay algo en esas instituciones que todavía las hace permanecer? (Álvarez, 2020). En estas preguntas se insinúa que debe haber algo potente desde donde se podría pensar el presente y el futuro de una universidad como la Pedagógica Nacional, pues el desafío que se le plantea a la pedagogía es dos veces más complejo que el que se le plantea al conocimiento, este debe ser capaz de moverse de acuerdo a la velocidad de los cambios sociales, y la pedagogía debe enseñar a moverse en ellos sin sucumbir a la lógica de la regulación.

No hay respuestas únicas a todos estos interrogantes. Por ahora, creo que se está abocado a hacer un trabajo riguroso, a varias manos, para reconstruir esta historia y convertir el ejercicio de la memoria en una práctica que atraviese todo el proceso formativo de los estudiantes. Hay que profundizar en la historia del IPN, en la historia de cada facultad, de cada licenciatura, de

lo que se ha producido en términos de saber, en la forma como se han impactado campos del conocimiento importantes como la enseñanza de las ciencias, de la música, la educación física, la recreación y el deporte, la literatura, las lenguas, las ciencias sociales, la filosofía, las artes escénicas y audiovisuales, las matemáticas, las tecnologías, en el campo de la psicopedagogía, en el campo de la educación especial, de la educación infantil, de la educación comunitaria, de cómo se ha incidido en los movimientos sociales, comunitarios, estudiantiles, o en las políticas públicas. Ahora bien, no se hace un llamado a la historia y la memoria por nostalgia o por el mero acto de recordar; tampoco se invita a volver al pasado como si allí habitara un ideal que se perdió. Se hace esto para quitarse de encima ese pasado, como pensaba Goethe, y comprender que lo que en él aconteció pudo ser de otra manera, esto es, para liberarse de todo determinismo y causalismo, y asumir que se tiene por delante un mundo de posibilidades que están al alcance de las manos, si se organiza a una comunidad consciente de lo que es. Lo que se plantea aquí es que se trata de un proceso inteligible (si se deconstruye) en el que se fueron tejiendo las condiciones en las que se devino en universidad.

Referencias

- Álvarez, A. (2021). La universidad Pedagógica Nacional: la otra historia. En: Prada, M. (comp.), *Universidad hoy* (1.ª Ed.) (pp. 275-293). Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2020). La Gramática del Saber Escolar. *ETD Educación Temática Digital*, 22(4), 820-836.
- Álvarez, A. (2001). *La Escuela Normal: un verdadero laboratorio de ideas pedagógicas*. (pp. 1-10). Asonen.
- Asociación Colombiana de Universidades [Ascún]. (1967). *Plan básico de la educación superior; síntesis de políticas y normas*. Autor.
- Álvarez, A., González, M. C., Jaramillo, J., Jiménez, G., Palacio, O. L. y Rojas, M. V. (1984). *Hacia una reforma estructural del Instituto Pedagógico Nacional*. Mimeógrafo.
- Álvarez, A. y Noguera, C. (2015). Universidad Pedagógica Nacional, 60 años. Apuntes históricos. *Magazín Pedagógico*, 1-2.
- Atcon, R. (1963). *La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en América Latina*. Unesco.
- Castro Villarraga, J. O. (2009). *Memoria institucional y acontecer pedagógico. 50 años*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chávez, L. Y. (2015). *Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia. 1853-1974*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ciprián, J., y Atehortúa, A. L. (2005). El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación* (49), 157-158.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Santillana.

- Díaz, O. C. (2018). *Las competencias en la Educación Superior: debates contemporáneos*. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Fecode. (1984). Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*, 1(1), 36-42.
- Goethe, J. (1963). *Obras completas*. Aguilar.
- Gómez, A. (1940). *El maestro*. [Trabajo para optar por el título de Institutor]. Escuela Normal de Medellín.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia: 1914-1951*. Plaza & Janes, Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto colombiano para Altas iniciales en Fomento, Educación y Superior [ICFES]. (1989). *La formación y capacitación del docente en Colombia: memorias*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Autor.
- Herrera, M. C. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar intelectual del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Pedagógico Nacional. (1977). *Instituto Pedagógico Nacional. 50 años*. Autor.
- Lyotard, J. F. (1979). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Maldonado, R. (1999). *Historia de la arquitectura escolar en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Márquez, G. (1997). *Orígenes y consolidación de la UPN Femenina (1955-1962)*. [Trabajo de grado]. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. (1994). *Modernización y currículo: cuatro décadas de educación en Colombia*. Foro Nacional por Colombia.
- Martínez Boom, A., et al. (1994). *Currículo y Modernización, cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Marín, G. O., Gómez Restrepo, S. y Urrego Giraldo, I. (1982). *La educación en Colombia en el siglo xx. 1900–1980*. Universidad de Antioquia.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [Mineducación]. (2017). *La Educación Superior en Colombia 2012*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341922.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [Mineducación]. (2019). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. Mineducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (1932). *Pensum-programa y reglamento del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas*. Bogotá: Escuela Tipográfica Salesiana.
- Molano, A. y Vera, C. (1984). *Contribución a una biografía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller, I. (1992). *La lucha por la cultura. La formación del maestro colombiano en una perspectiva internacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, O. y Sánchez M. (1998). *El IPN para Señoritas: una institución formadora de docentes 1927-1955*. [Trabajo de grado, Maestría en Educación]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ocampo, J. (1978). *Educación, humanismo y ciencia*. Ediciones la Rana y el Águila, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pava, B. (1997). *Franziska Radke, pedagoga alemana en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Prieto, V. M. (1997). El Instituto Pedagógico Nacional y la educación de la mujer. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 57-66.
- Quijano, M. S. (1994). *La feminización del magisterio en Colombia: 1870-1910*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Radke, F. (1936). *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas: desde 1927 hasta 1935*. Editorial El Gráfico.
- Revista Semana*. (2019). Crear el Instituto de Formación de Maestros, la propuesta de los sabios para avanzar en calidad. <https://www.semana.com/educacion/articulo/crear-el-instituto-de-formacion-de-maestros-la-propuesta-de-los-sabios-para-avanzar-en-calidad/646428/>

- Rodríguez, J. (2016). Voces Históricas del Instituto Pedagógico Nacional. [Trabajo de grado, Especialización en Pedagogía]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ríos, R. (2006). *Las Ciencias de la Educación en Colombia: Una investigación histórica sobre el proceso de institucionalización y apropiación en el saber pedagógico colombiano. 1926-1954*. Universidad de Antioquia.
- Rojas, M. C. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana de Educación* (10), XX.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rozo, J. (1983). *Instituto Pedagógico Nacional. Una escuela experimental y de aplicación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903´1946*. Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sánchez, M. (2005). La feminización del magisterio. (IDEP, Ed.) *Aula Urbana*, 13-14.
- ScienTI. (s. f.). *Acerca de la Red ScienTI*. <http://www.scienti.net/php/level.php?lang=es&component=19&item=1>
- Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la Educación Superior en Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-341914_archivo_pdf.pdf
- Socarrás, F. (1978). *Facultades de Educación y Escuela Normal Superior. Su historia y aporte científico, humanístico y educativo*. La Rana y el Águila.
- Tarazona, A. (2015). Educación, reformas y movimientos universitarios en Colombia: apuestas y frustraciones por un proyecto modernizador en el siglo xx. *Revista de Estudios Sociales* (53), 102-111.
- Toro, J. y Sutachán, C. (2017). Espacios que habitamos: relatos sobre el tránsito por el antiguo Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional actual. *Nodos y Nudos*, 5(43), 133-146.

- Universidad Pedagógica Nacional. [UPN]. (2005). *Plan de Desarrollo Institucional 2004-2008. Una propuesta de universidad en permanente construcción*. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. [UPN] (2006). *Boletín estadístico 2004-2005*. Universidad Pedagógica Nacional. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. [UPN] (2008). *Informe de Gestión 2007*. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. [UPN]. (2012). *Informe de Gestión 2011*. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. El Instituto Pedagógico Nacional y la educación de la mujer. (2013). *Informe de Gestión 2012*. Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional. [UPN] (2018). *Informe de Gestión 2014-2018*. Autor.

Sobre el autor

Alejandro Álvarez Gallego

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED-España. Miembro fundador del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Participó del Movimiento Pedagógico Nacional con Sindi-Maestros y como miembro del comité editorial de la revista Educación y Cultura en los años ochenta y comienzos de los noventa. En la Universidad Pedagógica Nacional se ha desempeñado como profesor e investigador desde 1989, fue director de la Maestría en Historia de la Educación y la Pedagogía, coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional, vicerrector Académico y director del Instituto Pedagógico Nacional. Se desempeñó como director del Instituto Distrital para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, de Bogotá. En la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá se desempeñó como Subsecretario Académico. Sus escritos versan sobre la historia de la escuela, políticas educativas y la profesión docente. Sus líneas actuales de investigación son: la historia de los saberes escolares, política pública educativa, formación de maestros y teorías pedagógicas.

Para una historia de la Universidad Pedagógica Nacional.
La lucha por lo superior, fue editado y publicado por las editoriales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, a siete años del inicio de las actividades de la Red Educativa Universitaria de Conocimiento y Acción Regional (Reducar).

Azogues; Bogotá, Distrito Capital

2021

Desde la fundación del Instituto Pedagógico Nacional a finales de la década de 1920, la Universidad Pedagógica Nacional ha atravesado por varios momentos representativos que han marcado hitos importantes en sus aportes a la formación de maestros en Colombia. Sin embargo, a pesar de su impacto en la educación, hasta la fecha no se ha escrito una historia completa que dé cuenta de sus múltiples facetas y de sus ricos aportes a la pedagogía, la didáctica, la formación y la educación. Aunque existen menciones de su efecto transformador en diferentes publicaciones, no se ha consolidado un relato que narre su proceso como la institución formadora de maestros por excelencia. Este libro, sin pretender llenar este vacío, es un aporte a la memoria institucional de nuestra *alma mater* y ofrece un recorrido por las experiencias más significativas que han marcado hitos constitutivos de su identidad, en medio de su permanente resignificación. La presente obra invita al lector a conocer el tránsito que la Universidad Pedagógica Nacional ha hecho por cuatro momentos diferentes; además, ilustra cómo han surgido nuevos retos en la academia universitaria y se pregunta por lo que significa hoy formar maestros al nivel de lo superior.

Colección

Educación en América Latina

Serie

Historia de las Universidades Pedagógicas
de América Latina

ISBN: 978-628-7518-49-0



9 786287 518490