

**REPRESENTACIONES DE NACIÓN DESDE LA REGIÓN: UNA GENERACIÓN
DOCENTE - DOS CAMPOS DE PODER, 1970-1989**

MARIA ELENA ERAZO CORAL

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
AREA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
V PROMOCIÓN
PASTO
2012**

**REPRESENTACIONES DE NACIÓN DESDE LA REGIÓN: UNA GENERACIÓN
DOCENTE - DOS CAMPOS DE PODER, 1970-1989**

MARIA ELENA ERAZO CORAL

Tesis doctoral

**Director de tesis:
Dr. Álvaro Acevedo Tarazona**

**Asesor Internacional:
Dr. Carlos Rincón**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO-RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
AREA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA
V PROMOCIÓN
PASTO
2012**

NOTA DE RESPONSABILIDAD

Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva del autor.

Artículo 1^{ro} del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de aceptación:

Firma del Presidente de tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

San Juan de Pasto, Febrero de 2012

TABLA DE CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I	36
1. LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA	36
1.1 La universidad colombiana: 1886-1957	38
1.2 La Universidad de Nariño entre la modernidad y la tradición: 1904-1954	44
1.3 La Universidad de Nariño entre la represión y la autonomía: 1954-1957	56
1.4 La política universitaria en Colombia: Reto e imposición, 1958-1989	61
1.5 Pensando el ‘progreso’ de la universidad Colombiana	66
1.6 La universidad de Nariño y el debate por una universidad científica, crítica y moderna: 1962-1989	71
1.7 La universidad de Nariño 1970-1989	82
CAPITULO II	100
2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PROYECTO DE NACIÓN: 1970-1989	100
2.1 La modernidad y la constitución epistémica del poder	100
2.2 Los ires y decires de la nación en Colombia	110
2.2.1 Dispositivos para la construcción de nación	119
2.2.1.1 Dispositivo de defensa	122
2.2.1.2 Dispositivos para la construcción de los valores simbólicos y culturales	122
- Lenguaje	122
- La religión	125
- La escuela	129

2.3 La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño un campo que se inventa y se reinventa: 1962-1973	137
2.4 La Facultad de Educación: 1974-1989	144
2.5 Institucionalización y sentido de las ciencias sociales	151
2.6 El programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño bajo el poder oficial y eurocéntrico: 1966-1974	162
CAPITULO III	178
3. UNA GENERACIÓN DOCENTE: DOS CAMPOS DE PODER: 1970-1989	178
3.1 La vida familiar, escolar y formación profesional de los docentes Ciencias Sociales: 1935-1989	180
3.1.1 Los años escolares: 1935-1970	180
3.1.2 Nuevos contextos, nuevos órdenes, nuevos valores: 1959-1978	186
3.1.3 El programa de ciencias sociales y la consolidación de su cuerpo profesoral	193
3.2 Un cuerpo profesoral y dos campos de poder: 1970- 1989. La reestructuración del programa de Ciencias Sociales	199
3.3 La discusión por la ‘cuestión nacional’	235
CAPITULO IV	247
4. LA NACIÓN DESDE LA REGIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: PRODUCCIÓN INTELLECTUAL Y REPRESENTACIONES EN UNA GENERACIÓN DE DOCENTES	247
4.1 Las nociones de nación y región de los profesores de ciencias sociales de la Universidad de Nariño a partir del ámbito familiar y escolar: 1937-1959	252
4.2 Las sociabilidades académico-políticas en los años universitarios de los docentes Ciencias Sociales: 1960-1975	259
4.3 Los movimientos sociales y políticos, los profesores de Ciencias Sociales y la representación de Nación desde la región: 1970-1989	266
4.4 El papel del profesor en el contexto histórico-académico y político de la primera generación docente de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño:	

1970-1989	270
4.5 Investigar lo nuestro: La Región	278
4.6 La región de Nariño: Una representación a través de los escritos de los docentes Ciencias Sociales	282
4.7 El concepto de región en la primera generación docente de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño	288
4.8 La representación de nación desde la región a través de los escritos de los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989	293
4.9 Configuración de la regionalización y regionalidad nariñense	298
CONSIDERACIONES FINALES	316
BIBLIOGRAFÍA	342
REFERENCIAS ELECTRÓNICAS	
ARTÍCULOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES 1970-1989	
ENTREVISTAS	
ARCHIVOS Y HEMEROTECAS	
ANEXOS	

LISTA DE CUADROS

	pág.
Cuadro 1. Evolución matrícula total por facultades y programas: 1960-1990	91
Cuadro 2. Planes de estudio de las Licenciaturas en Ciencias Sociales - Universidades de Colombia	168
Cuadro 3. Plan de Estudios Programa Ciencias Sociales: 1970-1975	218
Cuadro 4. Estudiantes graduados de bachillerato en el Departamento de Nariño: 1970-1981.	250
Cuadro 5. Producción escrita profesores de Ciencias Sociales: 1970-1989	279
Cuadro 6. Sobre región: Artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño	299

LISTA DE IMÁGENES

	pág.
Imagen 1. Escudos de Colombia	113
Imagen 2. Portada Revista <i>Homo Sapiens</i> -Departamento de Ciencias Sociales- Universidad de Nariño, 1981-1989	226

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

	pág.
Fotografía 1. Grupo de estudiantes. Facultad de Agronomía en su despedida para viajar a la ciudad de Medellín: 1952	50
Fotografías 2. Manifestación estudiantil Universidad de Nariño -Comando de Acción Universitaria- en contra de Gustavo Rojas Pinilla 7 de Junio de 1957	60
Fotografía 3. Acción de Rojas Pinilla contra protestas estudiantiles. Bogotá. 1957	60
Fotografía 4. Luis Mora Osejo, izquierda y Luis Santander Benavides, derecha: década del sesenta	72
Fotografía 5. Maqueta Ciudad Universitaria -Torobajo- 1968. Dr. Eduardo Cifuentes, Rector Universidad de Nariño, Dr. Carlos Lleras Restrepo, Presidente de la República, Profesor Luis Navas Rubio, Representante Consejo Directivo	79
Fotografía 6. Mausoleo de Joaquín María Pérez	127
Fotografía 7. Epitafio. Mausoleo de Joaquín María Pérez	130
Fotografía 8. Grupo de Teatro de la Universidad de Nariño -TEUNAR- Década de los setenta	191
Fotografía 9. Posesión Dr. Luis Mora Osejo - Rector de la Universidad de Nariño Noviembre de 1971	196
Fotografía 10. Congreso Nacional de Historiadores en Pasto. Conmemoración Batalla de Boyacá. Julio de 1973.	264
Fotografía 11. Expedición científica al volcán Galeras. Fernando Sánchez, Eduardo Zúñiga Eraso y Luis Eduardo Mora Osejo. Década de los setenta	284
Fotografía 12. Obra: “Los cuatro” de Eugene Ionesco -TEUNAR-. De izquierda a derecha Luis Navas Rubio, María Eugenia Vásquez; Rodrigo Apraez y Raúl Realpe: 1971	311

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Organigrama Universidad de Nariño 1960

Anexo B. Organigrama Universidad de Nariño 1969

Anexo C. Participación de profesores de ciencias sociales de la Universidad de Nariño en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales: 1970-1989

Anexo D. Participación de profesores de ciencias sociales de la Universidad de Nariño en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales según años de participación: 1970-1989

Anexo E. Porcentaje participación de profesores de ciencias sociales de la Universidad de Nariño en eventos académicos regionales, nacionales e internacionales: 1970-1989

Anexo F. Representaciones académicas y políticas profesores de ciencias sociales: 1970-1989

Anexo G. Relación de bibliografía consultada por profesores de ciencias sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989

Anexo H. Sobre Colombia: artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989

Anexo I. Sobre América Latina: artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989

Anexo J. Sobre asuntos internacionales: Artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989

Anexo K. Sobre epistemología de las ciencias sociales: artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño: 1970-1989

Anexo L. Formato entrevista profesores Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

RESUMEN

Pensar el problema de la nación desde la región permite aportar a la reflexión y conocimiento de las marcas que esta forma de orden histórico-político-cultural deja en el hombre y la sociedad a nivel internacional, nacional y regional máxime si se tiene en cuenta que la escuela y el maestro, especialmente el de ciencias sociales, se constituyen en dispositivos fundamentales para construir nación, pues es en ese campo donde se ejerce proceso de dominación simbólica y cultural impuestos por un pensamiento hegemónico eurocéntrico a partir de la nación, que deja por fuera la pluralidad, la diversidad; entonces, el papel de la escuela es hacer que todo sujeto que pase por ella asuma los valores de la cultura dominante; todo lo que esté fuera de ésta será considerado bárbaro, incivilizado o subdesarrollado y por lo tanto marginado o excluido; por eso, a partir de esta investigación se pretende explicar las representaciones sobre la nación desde la región durante los años de 1970 a 1989 a partir de las prácticas docentes, investigativas y actuaciones políticas de los profesores del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, pretensión que se desarrolla analizando de qué manera la amalgama academia-política en el espacio cultural de la Universidad de Nariño aportó a la reflexión sobre la nación; reconoce al intelectual de la Universidad de Nariño del Programa de Ciencias Sociales en el corpus de las reflexiones teóricas sobre nación y región, en el contexto social y político colombiano de los años setenta y ochenta, aspectos que conducen al análisis de la producción académica, del ejercicio docente y de las formas de organización política de los profesores de Ciencias Sociales con el fin de conocer cuál es su incidencia en el proceso de construcción de tal representación en el período señalado y por ende establecer de qué manera la Universidad de Nariño a través de los profesores de este Programa aportó en la construcción de una representación de nación desde la región: 1970-1989.

ABSTRACT

To think of the nation's problem from the regional perspective contributes to the reflection and awareness of the marks that this form of historical-political-cultural order imprints on the man and society at international, national and regional levels, especially if one takes into consideration that school and the teacher, particularly in the social sciences, become fundamental tools to construct nation, for it is in that area where the process of symbolic and cultural domination imposed by and Eurocentric hegemonic thinking from the nation leaves out the concepts of plurality and diversity. Thus, the role of school is to enable individuals to assume the values of the dominant culture. Anything outside of it will be considered barbarian, uncivilized or underdeveloped and therefore it will be marginalized or excluded. This is why, this research work attempts to explain the representations of the nation from the region from 1970 to 1989 based on the teaching and research practices and on the political interventions of the faculty of the Program of Social Sciences at Universidad de Nariño, aspiration that is developed by analyzing the way how the academia-politics amalgam in the cultural space of the Universidad de Nariño added to the reflection about the nation; it acknowledges the scholar of the Universidad de Nariño of the Program of Social Sciences in the corpus of the theoretical reflections about the nation and the region, in the Colombian socio-political context of the 70's and 80's. These aspects lead to the analysis of the academic production, of the teaching practice and of the political organization forms of the Social Sciences faculty in order to know its incidence on the construction process of such representation during the cited period, and hence, to establish how the Universidad de Nariño through this Program's faculty contributed to the construction of a representation of the nation from a regional perspective: 1970-1989.

INTRODUCCIÓN

La construcción del Estado-nación fue elemento clave en la consolidación del sistema-mundo-moderno-colonial. La modernidad desde el historicismo planteó que los pueblos y culturas que abandonen sus vínculos ancestrales, sus lazos sociales comunitarios y su organización socio-política distinta a la nación, sus cosmovisiones propias y entren a formar parte del engranaje capitalista marcharían de manera ascendente hacia el progreso, el cual traería la felicidad a las naciones; pero dos guerras mundiales dejan en entredicho tales afirmaciones, y, pensamientos como el de Nietzsche y Freud ponen en cuestión la racionalidad al plantear que el instinto, el deseo, el inconsciente son elementos fundamentales a la hora de pensar, crear y organizar prácticas discursivas sobre el mundo, el hombre, la sociedad; además, los procesos de globalización fortalecidos con el desarrollo de las Tecnologías de Comunicación -TIC's- generan otras visiones del mundo materializadas en corrientes como el posmodernismo y el poscolonialismo; esto hace pensar que la organización del mundo en estados-naciones trasmutará a nuevas formas, y son tales procesos históricos los que deben investigarse por intelectuales de las ciencias sociales para interpretar los signos del mundo social no solamente pensados por los centros de poder o por las periferias-centrales sino desde la región, porque allí se gestan procesos plurales que podrían constituirse en experiencias alternativas para la puesta en marcha de nuevos proyectos histórico-políticos, culturales, sociales que permitan la constitución-construcción de una nueva sociedad basada en valores simbólicos y culturales, en procesos políticos y sociales incluyentes y plurales distintos a los que se instalaron para la construcción de la nación moderna.

No cabe duda: el momento histórico que vivimos es de crisis, de incertidumbre, pues el sistema-mundo-moderno-colonial cuyo proceso de construcción empezó a finales del siglo XV consolidándose en el siglo XIX, se encuentra a inicios del siglo XXI en proceso de transición: ¿hacia dónde?; he ahí la incertidumbre. Se pensó que el mundo capitalista mutaría hacia el sistema comunista que pondría fin a la explotación del hombre por el

hombre, a las desigualdades; no fue así; llegó sí, la Perestroika, la caída del muro de Berlín, la escisión de Yugoslavia entre otros acontecimientos que estremecieron el equilibrio de poderes del sistema. En este contexto Fukuyama proclamó el fin de la historia, aduciendo que el sistema capitalista era el mejor de los mundos posibles, por lo mismo el último sistema humano que el hombre vería.

Pero ¿cómo aceptar pasivamente vivir en dicho sistema y asumir que es el fin de la historia? No; por eso uno mi voz a la de Wallerstein¹ para decir que esta crisis anuncia una transición hacia un nuevo sistema; pero... ¿cuál?, ¿qué características tiene este período de transición?; la crisis podría conducir a uno mejor o a uno peor o a otro de carácter no muy diferente. No podemos predecirlo, pero a través de investigaciones como ésta se puede aportar elementos que permitan deslocalizar los discursos y los análisis realizados por los centros de poder cuya unidad de análisis y reflexión es la nación; esta investigación fija su mirada en el análisis de procesos regionales sobre un tema que es “piedra angular” en la organización del sistema capitalista: La nación moderna, tema que se abordará desde un espacio que juega papel preponderante en su construcción: la Universidad de Nariño y al interior de ella su unidad académica denominada Licenciatura en Ciencias Sociales donde esos discursos de nación se vuelven práctica en los procesos cotidianos de la academia e investigación a través de los docentes.

Esta situación genera interés por pensar el problema de la nación en un espacio como el de la Universidad de Nariño, porque en el siglo XIX se consolida el mundo capitalista y éste necesita de una institución para producir y materializar sus nuevos discursos sobre el mundo, la sociedad y el hombre, o sea, crear nuevas subjetividades. De allí la importancia de pensar el rol de la Universidad de Nariño a través de los profesores de Ciencias Sociales en la construcción de prácticas discursivas sobre la sociedad, pues, si bien los centros de poder hacen fluir tales prácticas, son las propias condiciones de vida de las periferias-centrales y las periferias-regionales* las que hacen que ellas sean resignificadas y

¹ WALLERSTEIN, Immanuel. La estructura interestatal del sistema-mundo moderno. Secuencia Nueva Época, Mayo-Agosto, no. 32. [CD - ROM], 1995. Seminario Dr. Caruso. Doctorado en ciencias de la educación. Pasto: Universidad de Nariño, 2008.

recreadas. De allí que, investigar esos espacios regionales desde donde se construye sociedad posibilita comprender las dinámicas que ésta toma a nivel nacional y regional.

A lo largo de la historia existieron otros sistemas que les permitieron a los pueblos dominados conservar su cultura; la dominación se manifestó en aspectos como la imposición de tributos. El sistema mundo que se forja a partir de 1492 tiene características propias; una de ellas: por primera vez el centro de poder impone su cultura, busca la homogeneidad, la identidad, el isomorfismo entre el centro y la periferia; el poder del sistema capitalista le permitió incorporar nuevas zonas y pueblos a su estructura, al punto que a finales del siglo XIX su organización cubrió eficazmente todo el globo, estableciéndose así el sistema-mundo-moderno-colonial².

Ese sistema impone desde los centros de poder un orden de pensamiento (eurocentrismo), un orden económico (liberalismo), un orden en el trabajo (división internacional del trabajo), un orden político-cultural (construcción de los Estados- nacionales).

El sistema capitalista necesita instituciones que aporten a la construcción de ese nuevo orden, por eso la universidad se moderniza a partir del siglo XIX, porque a ésta se le asigna el poder de crear, re-crear, sustentar y difundir las nuevas prácticas discursivas que sustentan el mundo capitalista en forma de “verdad”. Así se creará un cuerpo teórico denominado ciencias sociales para que “científica” y “racionalmente” se piense al hombre, a la sociedad y al mundo; es en este campo académico donde los profesores deberán aportar

* PERIFERIA CENTRAL - PERIFERIA REGIONAL. Desde la perspectiva de Wallerstein (1995) el sistema mundo capitalista se organiza a partir de la relación centro-periferia, donde el centro hace referencia a un núcleo que monopoliza la producción y es el más competitivo y por tanto allí se encuentran las mayores ganancias, generando con la periferia una relación entre capitalistas más fuertes con capitalistas más débiles y entre capital mundial y fuerza de trabajo mundial. Tomando como base este concepto, Colombia es un país periférico; sin embargo, en su interior existe un centro de poder desde donde se piensa y emanan las políticas para la nación, es decir, en Colombia hay un centro-periférico, pero, además, la división político-administrativa hace que se establezcan relaciones con las regiones a las cuales se las denomina periferias-regionales. De tal modo que en el sistema-mundo-moderno-colonial se establecen relaciones: Centro-Periferia central - Periferia regional.

² QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-242.

a la construcción y fortalecimiento de la identidad y conciencia nacional, además de proporcionar las bases para la manipulación racional del mundo social.

El orden político-cultural que el sistema capitalista pretende construir a partir de los Estados-nación, es tarea prioritaria; en el caso colombiano la discusión sobre la constitución de la nación estuvo en manos de las élites de poder quienes a lo largo del siglo XIX sostuvieron fuertes controversias, al pensar unos en un proyecto de nación conservadora-católica y otros en una liberal-laica; las diferencias se resolvieron a finales de dicho siglo cuando se logró imponer el proyecto de una nación conservadora-católica que llevó a entregar los procesos educativos en manos de la iglesia; ese proyecto se instaló con tanta fuerza en la sociedad colombiana que es a partir de éste que se dan las bases para constituir-construir la nación que hoy tiene Colombia. En los años 60 del siglo XX penetró al espacio universitario un discurso contestatario que piensa la nación no desde los valores simbólicos y culturales de las élites de poder sino a partir de los del proletariado, hecho que llevó a generar prácticas académicas e investigativas amalgamadas con las prácticas políticas, incidiendo en las representaciones de nación. En ese contexto el presente trabajo parte de cuatro presupuestos específicos acerca de modernización cultural, campo cultural y desarrollo de programas disciplinarios:

1. En el lapso 1948-1957 el proceso de modernización cultural en Colombia se vio represado y sometido a procesos de contención y retroversión.

2. Bajo las condiciones de la Guerra Fría, los procesos de redemocratización en numerosos países latinoamericanos y la situación posterior a 1959-1961 (Revolución Cubana; Alianza para el progreso; primeros gobiernos del Frente Nacional en Colombia; procesos acelerados de diferenciación de posiciones ideológicas y militancias políticas) hicieron posible que entre 1960-1972 se forjaran en Colombia las bases para la constitución de un campo cultural relativamente autónomo con sus correspondientes subsistemas. Entre ellos se distinguieron: a) artes; b) educación y enseñanza; c) ciencia y tecnología; d) industrias culturales y medios masivos.

3. En el segundo de esos subsistemas del campo cultural en proceso de constitución y asentamiento, el de la enseñanza, los fenómenos más destacados fueron: los primeros programas de formación de trabajadores especializados (SENA); la experiencia de las Escuelas Radiofónicas del Programa de Acción Popular (Sutatenza); el crecimiento inusitado, a semejanza del resto de América Latina, de la matrícula universitaria, y a diferencia de esos países, el crecimiento exponencial de las instituciones universitarias privadas.

4. A partir de la gran crisis de la Universidad estatal, en especial de la Universidad Nacional, entre 1970-1972, y el tratamiento represivo que se le dió, se produjeron en Colombia procesos de emigración y diáspora de personal docente, diseminación de saberes disciplinarios, implantaciones y trasplantes de socializaciones y sociabilidades político-académicas. Dentro de esos procesos, Universidades de regiones colombianas (Valle, Antioquia, Nariño, entre otras) se vieron involucradas en nuevas dinámicas académicas y políticas, a partir de sus propias condiciones particulares de inscripción en el subsistema de educación y enseñanza del campo cultural nacional/regional.

A partir de esos cuatro presupuestos el presente trabajo busca indagar de qué manera, a partir de las condiciones señaladas, los profesores del entonces iniciado programa de “Ciencias Sociales” en la Universidad de Nariño, a través de la enseñanza e investigación y de actividades gremiales y de militancia, incidieron en la elaboración de una reflexión y representación de región-nación, en el período 1970-1989.

Esta indagación parte de algunas intuiciones que permiten orientar el desarrollo de la investigación; éstas son:

- El programa de Ciencias Sociales a través de los procesos de enseñanza, investigación y militancia política de sus profesores generaron dos momentos en el proceso de representación de nación; el primero cuya mirada es nación-nación (es decir, el único

referente de análisis es la nación), 1970-1974; y el segundo una mirada región-nación, 1974-1989.

- En ese momento histórico no se hace ruptura con el pensamiento eurocéntrico; aún se sigue pensando la nación como homogeneidad porque la propuesta de las elites de poder es construir una nación desde los valores simbólicos y culturales de la cultura dominante y otra con los valores simbólicos y culturales del proletariado, por lo tanto las dos se mantienen en un pensamiento eurocéntrico: la una oficial y la otra contestataria.
- Aparece el discurso de lo regional en el ámbito académico de las licenciaturas en ciencias sociales de las universidades públicas colombianas; el programa de la Universidad de Nariño es pionero.
- La región se piensa en los límites de la nación.
- La amalgama política-academia que se consolida en los años 70 en la Universidad de Nariño incide de manera significativa en los procesos académicos, investigativos, de extensión, en las reflexiones y en la constitución-construcción de las representaciones de nación desde la región que entre los años de 1970-1989 desarrollaron los profesores de ciencias sociales.

Pensar el problema de la nación desde escenarios diferentes permite aportar a la reflexión y conocimiento de las marcas que esta forma de orden histórico-político-cultural deja en el hombre y la sociedad a nivel internacional, nacional y regional máxime si se tiene en cuenta que la escuela y el maestro, especialmente el de ciencias sociales, se constituyen en dispositivos fundamentales para construir nación, pues es en ese campo donde se ejerce proceso de dominación simbólica y cultural impuestos por un pensamiento hegemónico eurocéntrico a partir de la nación, que deja por fuera la pluralidad, la diversidad; entonces, el papel de la escuela es hacer que todo sujeto que pase por ella asuma los valores de la cultura dominante; todo lo que esté fuera de ésta será considerado bárbaro, incivilizado o subdesarrollado y por lo tanto marginado o excluido; por eso, a partir de esta investigación se pretende explicar las representaciones sobre la nación desde la región durante los años de 1970 a 1989 a partir de las prácticas docentes, investigativas y actuaciones políticas de los

profesores del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, pretensión que se desarrolla analizando de qué manera la amalgama academia-política en el espacio cultural de la Universidad de Nariño aportó a la reflexión sobre la nación; reconoce al intelectual de la Universidad de Nariño del Programa de Ciencias Sociales en el corpus de las reflexiones teóricas sobre nación y región, en el contexto social y político colombiano de los años setenta y ochenta, aspectos que conducen al análisis de la producción académica, del ejercicio docente y de las formas de organización política de los profesores de Ciencias Sociales con el fin de conocer cuál es su incidencia en el proceso de construcción de tal representación en el período señalado y por ende establecer de qué manera la Universidad de Nariño a través de los profesores de este Programa aportó en la construcción de una representación de nación desde la región: 1970-1989.

Para abordar los objetivos señalados surgen preguntas que permiten orientar la investigación: El concepto de nación ¿Qué elementos endógenos y exógenos aparecen en los escritos de los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño?, ¿de qué manera afectaron las formas de pensar y construir nación-región los intelectuales venidos de otras regiones del país que hacen parte del cuerpo docente del Programa de Ciencias Sociales?, ¿en qué escenarios académicos se movilizaron los profesores de Ciencias Sociales que aportaron a la construcción de la representación de nación-región?, ¿cuáles son las reflexiones de Estado-nación en los centros de poder y en las periferias-centrales y cuáles son las similitudes o diferencias que plantean los docentes Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño?, ¿en qué prácticas discursivas se fundamentaban las relaciones región-nación?, ¿qué tipo de prácticas políticas influyeron sobre la manera de concebir la nación en los docentes Ciencias Sociales?, ¿cómo influyó la militancia política en la selección del cuerpo docente del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño?, ¿de qué manera influyó la militancia política de los docentes en los discursos académicos sobre nación-región?, ¿en el campo universitario cómo influyó la amalgama academia-política en la manera de pensar a la región?, ¿qué sentido de nación prevalece en los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño en las décadas de los 70 y los 80?, ¿cuáles son las trasgresiones, modificaciones que hacen estos docentes en las

concepciones y relaciones nación-región?, ¿qué idea de nación construye la Universidad de Nariño en las décadas de los 70 y los 80 a partir de los aportes de los profesores de Ciencias Sociales?, ¿cuál es el aporte que sobre el tema hace la Universidad de Nariño por intermedio de los profesores de Ciencias Sociales?

Para pensar el problema de la nación es importante retomar estudios realizados por intelectuales y académicos como Jaime Jaramillo Uribe, Javier Ocampo López, Álvaro Tirado Mejía, Orlando Fals Borda, Guillermo Páramo, Mauricio Archila, Marco Palacios, Carlos Rincón, Álvaro Acevedo Tarazona, Erna Von Der Uribe, Consuelo Corredor. Sus trabajos permiten reflexionar en torno a la manera cómo los discursos de la modernidad, del liberalismo, es decir, los discursos eurocéntricos ingresan al país y a partir de éstos cómo se instalan en la política, en la cultura, en la educación, generando procesos históricos, culturales, políticos que llevan a la construcción de la nación; “[en] el control de los textos históricos y en general de la supervivencia de la enseñanza de la historia en el país”³. Jaime Jaramillo Uribe⁴ a través de su estudio “Nación y región en los orígenes del Estado nacional en Colombia” permite conocer los elementos que en la Colonia, Nueva Granada, República liberal del siglo XIX y la Regeneración aportaron en el proceso histórico-político de la construcción de nación, en el cual se explica el problema de la desarticulación de la nación con la región. Desde la perspectiva antropológica, Guillermo Páramo permite pensar la nación como un problema de la cultura. A través de la revisión bibliográfica se pudo establecer que existen distintas perspectivas sobre el momento histórico que se considera el inicio de la nación colombiana; entre ellas la expuesta por la historiografía oficial, la cual plantea que la nación se construye en el proceso de independencia; Jairo Tocancipá⁵ y Marco Palacios⁶ dicen que la Misión Coreográfica se constituye para ese proceso de la formación de la nación en el momento crucial; sin embargo, en esta investigación se asume

³ ARCHILA, Mauricio. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. p. 177.

⁴ JARAMILLO URIBE, Jaime. Nación y región en los orígenes del estado nacional en Colombia. En: Ensayos de historia social. Bogotá: Uniandes - Colciencias, 2001. p. 262-279.

⁵ TOCANCIPÁ, Jairo. La formación del Estado-Nación y las disciplinas en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca, 2000.

⁶ PALACIOS, Marco. La parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999. p. 146.

la nación colombiana como una construcción que si bien algunos de sus elementos que hoy la constituyen aparecen en la Colonia o a finales del siglo XVIII o a inicios del XIX, el tipo de nación que hoy se tiene proyecta sus bases a partir de una serie de hechos y tejidos históricos-políticos-culturales ocurridos hacia la década de los 80 del siglo XIX, que permiten poner en marcha una serie de dispositivos posibilitando la interiorización de los valores simbólicos y culturales que hoy forman parte de la nación colombiana.

Conceptos como los de Hobsbawm, Anderson, a nivel internacional, y los de Jaime Jaramillo, Mauricio Archila, Guillermo Páramo, Marco Palacios, entre otros, a nivel nacional, serán valiosos a la hora de pensar el problema de “lo nacional” porque permiten entenderla como una categoría histórico-cultural y política creada con el fin de organizar el mundo capitalista desde una mirada hegemónica. En Colombia la construcción de nación se hace desde el poder político central, o sea desde el Estado, ignorando que son las culturas subalternas, las regiones, las que dan vida a ese proyecto nacional; este hecho desembocó en uno de los procesos históricos más violentos que se dieron a la hora de construir nación: La Guerra de los Mil Días (1899-1903); aparición de las guerrillas liberales (1920); época conocida como “la violencia” (1945-1957); aparición de las guerrillas de izquierda (1957-1970); segunda época de violencia (1990), que hoy toma nuevos sentidos e involucra nuevos actores.

Investigadores como Alain Touraine, Marco Palacios y Guillermo Páramo atribuyen a la alfabetización y a los procesos educativos un papel fundamental en tal construcción, pues la universidad encarna los principios de racionalidad, científicidad, objetividad y entre sus funciones está la de pensar y manipular racionalmente la sociedad. Como parte del mundo universitario se encuentran los intelectuales, los profesores cuya tarea, según E. Said (1996) es la de crear símbolos e ideologías y es en este acto de creación que ejercen poder en la sociedad; sin embargo, las condiciones en que se desenvuelven los intelectuales europeos son distintas a la de los colombianos, pues los primeros surgen al margen del poder y como pensadores críticos, en tanto que los segundos surgen dentro de una relación y alianza estrecha con el poder político; por eso en Colombia tenemos a un Bolívar y no a un

Rousseau; el gamonalismo intelectual permea el ejercicio intelectual hasta la década del sesenta del siglo XX, pues el intelectual tenía dos campos de acción: ser parte de la burocracia o del periodismo. En la década de los 60 el intelectual se declara en contra del Estado, a la vez que ingresa a la izquierda, desde donde plantea la necesidad de luchar por los “intereses nacionales” y la manera de hacerlo es construyendo una “cultura nacional”, por ello fundan revistas, periódicos, emisoras que les permite otras opciones de vida. La relación intelectual-ciencia-poder político deviene en la década de los 60 en procesos de politización y sectarización al interior de la universidad.

En Colombia la independencia del intelectual del Estado, su ingreso a la izquierda coinciden con la institucionalización de las Ciencias Sociales; Jaime Jaramillo Uribe, Mauricio Archila, Gonzalo Sánchez Gómez, Fernando Uricoechea hacen entender el proceso de tal acontecimiento que inicia en la década de los 30 del siglo XX con la creación de la Escuela Normal Superior; allí a las ciencias sociales se les asigna la tarea de crear en los educandos el sentimiento de amor a la patria, -es importante tener presente que el sentido de patria es pensado desde lo liberal-laico al momento de crearse esta entidad-; sin embargo, en las décadas de los 60-80 del siglo XX los intelectuales de las ciencias sociales asumen un papel crítico y también político a la hora de reflexionar sobre la nación; es tiempo entonces, de que se piense, investigue, discuta desde una perspectiva histórica esos tejidos académicos y políticos de los profesores y los aportes que hacen a la representación de la nación.

Después de hacer un estudio de los distintos trabajos a nivel internacional, latinoamericano, nacional y regional se puede establecer que no hay investigación que realice un tejido entre Universidad de Nariño - campo político-académico - profesores de Ciencias Sociales - nación-región, porque quienes indagan por temáticas pedagógicas o educativas lo hacen en contextos diferentes a los del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, y los que aportan al conocimiento de la nación lo hacen desde una perspectiva geográfica, histórica, cultural, pero no abordan el tema sobre las representaciones de nación

desde la región que se construyeron en el campo universitario a partir de la amalgama académica-política.

Autores como Roger Chartier (1994) aportan a este trabajo con sus conceptos de representación, concepto que en el siglo XVIII se pensó en función de las artes escénicas, a través de las cuales se traía el pasado al presente, o también hacía referencia a la figura, imagen o idea que sustituye algo en la realidad; otra connotación fue asociarla con un problema de conocimiento ligado al uso de la razón. En el siglo XIX el giro que tomó el concepto tiene que ver con la preocupación de reflexionar en torno a ¿cómo a través de la investigación histórica hacer una “representación realista” de la “realidad histórica”?⁷; sin embargo en la década de los 80 del siglo XX el sentido que toma es justamente contrario al planteado en el siglo XIX, al pensar la narración de la historia no como una representación de la realidad sino como un discurso histórico con posibilidad de crear sentido, esto es, como narración histórica a partir de la cual se pueden construir distintas significaciones; entonces, la representación en la historia es una construcción del pasado en momentos y contextos específicos; es una elaboración a partir de tejidos complejos en un tiempo-espacio determinado y bajo condiciones definidas de existencia, por lo tanto, el historiador elabora la narración histórica bajo unas prácticas discursivas concretas; así que pensar la historia como representación, es hacer una historia con sentido para el presente, para la vida. Esta herramienta conceptual entraña los siguientes elementos:

1. La historia es una narración con sentido, no es una narración de ficción porque el discurso histórico se construye y toma sentido a partir de las huellas del pasado: escrituras, archivos, museos, oralidad, es decir la memoria⁸.

⁷ RUIZ, Juan Carlos. Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. En: Relaciones 93, Invierno 2003, vol. XXIV. México: Colegio de San Luis, 2003. [Consulta 20 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/093/pdf/Juan%20Carlos%20Ruiz%20Guadalajara.pdf>.

⁸ RINCÓN, Carlos. Memoria y Nación: Una introducción. En: RINCÓN, Carlos, MOJICA, Sahara, GÓMEZ; Liliana. Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. p. 25-51.

2. Los códigos son los que posibilitan a una comunidad dar sentido al mundo más o menos de la misma manera y por tanto es lo que permite a un individuo sentirse parte de una cultura, definida ésta por Clifford Geertz (1973) como un sistema de signos⁹.
3. El hecho de que se comparta esos códigos no implica unanimidad de sentidos, pues cada comunidad, cada individuo, cada región produce los suyos propios en un tiempo-espacio determinados y a partir de situaciones concretas de existencia tales como: las diferencias sexuales, generacionales, las adhesiones religiosas, político-ideológicas, las tradiciones educativas, las solidaridades territoriales, las costumbres de la profesión.
4. Las representaciones se producen a partir de relaciones de poder que llevan a la clasificación, jerarquización al interior de un sistema, una sociedad, una cultura, un grupo.
5. Las representaciones tienen una exterioridad, una materialidad que se visibiliza en instituciones, prácticas políticas, organizaciones político-ideológicas gremiales, sindicales, educativas, pero a su vez tiene un elemento inmaterial, porque el individuo interioriza esa exterioridad y, crea un esquema de percepciones y categorizaciones de acuerdo al lugar que ocupa en la sociedad “Por ejemplo, es necesario comprender las luchas sociales no sólo como enfrentamientos económicos o políticos sino, también, como luchas de representación y de clasificación¹⁰”, de ahí las variaciones que pueden producirse en el mundo social.
6. “Cada configuración histórica tiene rasgos específicos, que impiden una analogía inmediata con los tiempos contemporáneos. Desde este punto de vista, no hay lecciones de historia. No obstante, lo que permanece son los instrumentos conceptuales capaces de dar cuenta de diversas realidades y discontinuidades”¹¹, por eso Chartier advierte: “Existe siempre un gran peligro cuando los historiadores pretenden interpretar el presente a partir de comparaciones con situaciones pasadas”¹².
7. Por lo planteado anteriormente las representaciones no se circunscriben a un plano idealista.

⁹ *Ibíd.*, p. 43.

¹⁰ CHARTIER, Roger. Entrevista realizada Noemí Goldman y Oscar Terán a Roger Chartier, en el año 1994. [Consulta Mayo de 2010] Disponible en internet: <http://elnarrativista.blogspot.com/2007/11/entrevista-roger-chartier.html>.

¹¹ *Ibíd.*

¹² *Ibíd.*

En este punto cabe una pregunta: ¿qué relación pueden tener las representaciones con la ideología? Si se reflexiona en los elementos que entraña una representación entonces se puede afirmar que las ideologías son representaciones porque éstas se encuentran en el borde de las estructuras sociales y las estructuras de las mentes de los miembros de la sociedad, o dicho de otra manera están en la frontera del *campus* (exterioridad) y el *habitus*¹³ (interioridad) que se forjan a partir de complejos procesos de socialización en contextos y tiempos particulares, que llevan a formas concretas de conocimiento del mundo; estas ideologías son específicas de un grupo o cultura que permiten encontrar el vínculo entre lo individual y lo social pues generan proceso de pertenencia, identidad, autodefinición además de mantener y luchar por los intereses de grupo; “las ideologías permiten clasificar y organizar las representaciones (actitudes, conocimientos), controlar las prácticas sociales grupales, y por lo tanto, también el texto y el habla de sus miembros”¹⁴.

Pensar la historia como representación implica, entonces, un tejido complejo de relaciones sociales en espacios, a los cuales Bourdieu (1990) los denominó “Campo”. *El campo*, desde la perspectiva de este autor se construye a partir de una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas. Este concepto permite reflexionar en torno a la posición que ocupan los docentes Ciencias Sociales en el espacio cultural de la Universidad en el contexto internacional, nacional y regional en cuanto al lugar que cada profesor ocupa como docente, investigador o político; o bien como mujeres u hombres; militantes de izquierda, de derecha, “neutros” o simpatizantes de un grupo político.

En el campo cultural y campo político se llevan a cabo procesos históricos que se materializan en la creación de instituciones específicas que cuentan con leyes de funcionamiento propias; en el “campo” se llevan a cabo luchas por ganar el poder y acumular capital: simbólico, cultural, político, económico, por eso los campos son dinámicos y se estructuran a partir de jerarquías dominación/dominado;

¹³ BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura. México: Grijalbo. 1990. p. 74-114.

¹⁴ VAN DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. En: Revista Discurso & Sociedad, Vol 2. [Consulta 5 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <http://www.dissoc.org/ediciones/v2n1/.../Van Dijk.pdf>.

exclusión/inclusión; hombre/mujer; jerarquías, entonces, que no sólo se pueden ver a nivel macro sino en espacios culturales como la Licenciatura en Ciencias Sociales.

Sin embargo, pensar este problema de la representación de la nación desde la región no tendría sentido si éste no se lo aborda desde un contexto nacional e internacional; por eso el concepto de poscolonialidad plantados desde Latinoamérica por investigadores como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Alberto Moreiras, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez, Enrique Dussel, entre otros, permitió pensar el problema en el marco de la construcción del sistema-mundo-moderno-colonial dadas las relaciones de poder que logran imponer los países imperiales en el orden no sólo de lo económico sino de lo cultural, de lo epistémico; por eso, un aspecto fundamental para lograr el establecimiento del sistema capitalista fue la elaboración de una serie de saberes “científicos” y “racionales” denominados ciencias sociales que posibilitaron la dominación a partir de categorías que clasificaron, jerarquizaron, naturalizaron la sociedad y las relaciones de dominación - creyente/infiel, civilización/barbarie, desarrollo/subdesarrollo, racional/irracional, ciencia/sentido común, razón/intuición, Estado-nación, clasificación social, raza, clases sociales- conceptos que fueron distribuidos a las periferias haciendo ver y pensar los procesos de dominación como parte de un mundo social naturalmente organizado; ese pensamiento se legitimó a partir de las ciencias sociales, por eso descolonizar estas ciencias es liberar el pensamiento para pensar otras formas de organización social, otros mundos, otras historias; esa es una de las tareas fundamentales del científico social latinoamericano: descolonizar las ciencias sociales, promover el pensamiento propio, pensar desde otros lugares de enunciación, desde Latinoamérica, sacar del olvido a los olvidados, aportar desde lo subalterno a la creación de otra epistemología a partir del **pensamiento fronterizo**, es decir desde esa doble posición que tienen los académicos e investigadores de este continente al conocer cómo piensan los centros de poder, pero también al saber cómo se piensa del otro lado del Atlántico, los de la América del sur; así, la tarea de trabajar tesis doctorales como la presente implica un reto y un riesgo: descolonizar la historia, y para esto se hace necesario poner en cuestión aprendizajes realizados a partir de los saberes eurocéntricos, para empezar a fijar la atención en teorías, enfoques, que se están

produciendo desde nuestra América, sin que esto implique desconocer lo que se produce en los centros de poder, ni rechazar los saberes que científicos sociales críticos producen en esos lugares y que por tanto aportan para la construcción de nuevos saberes desde Latinoamérica.

El período que se tomó comprende los años de 1970 a 1989, por ser aquel el año en el cual se da apertura al programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, y, 1989, un año de tránsito a otras formas de pensamiento. Los años que motivan esta investigación se enmarcan dentro de un pensamiento eurocéntrico tanto en su perspectiva liberal-conservadora como en su perspectiva contestataria del materialismo histórico que llevó a la construcción del mito: El Estado-Nación es homogéneo; situación que a inicios de los años 90 mutará pues fenómenos como la caída del muro de Berlín, la Perestroika, el ingreso de nuevas posiciones teóricas como el posmodernismo o el poscolonialismo, el multiculturalismo, la nueva historia cultural, harán que las representaciones de nación y de región cambien, lo cual significa que 1989 marca un quiebre en las formas de pensar y asumir el mundo social, señala el tránsito a nuevas formas de reflexionar, de enseñar y de investigar. Entonces, los años de 1970 a 1989 marcan una época de pensamiento fundamentada en el eurocentrismo cuya unidad de análisis fue la nación; sin embargo, en la Universidad de Nariño suceden procesos particulares que dan posibilidad al surgimiento de nuevas perspectivas de análisis fundamentadas en lo regional, pues entre los espacios académicos para formar licenciados en ciencias sociales, al parecer, fue en el de esta Universidad donde se empieza a plantear una docencia e investigación que toma en cuenta la región¹⁵.

Pensar la nación desde la región y desde otros lugares de poder distintos a los estatales y a los de la cultura dominante, permitirá aportar en la reconstrucción, re-invencción de nación o la construcción de una nueva propuesta referente a la organización de la sociedad.

¹⁵ Esta afirmación se realiza con base en los planes de estudio de cinco programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades del país, donde, sólo en la Licenciatura de la Universidad de Nariño, se introdujo estudios de la región; en los otros programas, no se incluyeron antes de la década de los 80. Sin embargo, un estudio comparativo de los currículos y planes de estudio permitiría conocer cuándo, cómo y desde qué enfoques se incluyeron los estudios regionales en los programas que forman Licenciados del área en Ciencias Sociales.

Estudios como éstos enriquecen el conocimiento de procesos metodológicos, constructos teóricos y discursivos de las Ciencias Sociales, ya que al abordar una temática “conocida” desde otros referentes, otros sujetos, espacios, conceptos, se aporta nuevos elementos discursivos para futuras investigaciones con perspectiva regional.

Investigar en torno a esto posibilita entender las dinámicas regionales que facilitaron la construcción de la nación colombiana, su resignificación, su re-creación, porque si la nación es una construcción histórico-cultural que obedece a un momento específico, son, entonces, los grandes cambios que hoy se evidencian en el mundo los que harán que aquella se transforme y tome nuevos sentidos o la posibilidad que desaparezca y en su lugar se cree un nuevo sistema de organización social; por ello los estudiosos de las ciencias sociales no deben estar al margen de esta discusión, máxime si se lo hace desde el punto de vista de la región que, en el caso de la historia colombiana, ha sido marginal y deliberadamente desconocida.

El marco teórico señalado permite establecer que el problema planteado necesita de recursos teóricos y metodológicos que recojan una amplia experiencia investigativa en el campo de la historia, sin desconocer los aportes que puedan hacer las otras ciencias sociales como la sociología o la antropología; por eso, la Nueva historia cultural retoma esa trayectoria y los aportes de las distintas disciplinas para introducir metodologías y temas de investigación que aporten a pensar nuevos problemas históricos a partir de nuevas perspectivas, como se pretende en este trabajo: pensar las representaciones de nación desde la región a partir del campo cultural universitario trastoca la perspectiva de la historia tradicional que piensa la historia a partir de lo universal y cuya definición territorial se basa en el referente nacional, dando importancia al referente social, económico y político, hecho que la nueva historia de la cultura modifica¹⁶. Uno de los mayores aportes a esta investigación es hacer historia a partir de las narraciones históricas expresadas en la lectura por ser ésta una pieza clave, primero para fundamentar nuevas explicaciones de proceso

¹⁶ CHARTIER, Roger. El Mundo como representación. [Consulta Enero 21 de 2010] Disponible en internet: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallchart.pdf>.

histórico y segundo porque el individuo puede crear sus propias percepciones de su historia, ingresando aquí el concepto de representación como concepto que permite pensar en nuevas formas narrativas de historia.

Por lo tanto, la Nueva Historia de la Cultura permite estudiar el problema de la nación desde un nuevo lugar de poder: Las élites intelectuales de Nariño, quienes desde su calidad de profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño pueden construir y difundir nuevas representaciones sobre nación desde la región; ellos son: Víctor Álvarez Morales, Gerardo León Guerrero Vinuesa, Benhur Cerón Salarte, Eduardo Zúñiga Erazo, Hernando Barahona Delgado, Víctor Paz Otero, César Augusto Ávila, Socorro Betancourt de Wilches, Jair Suárez Dorado, Carlos Santamaría Rodríguez, Miguel Gómez Córdoba, Edmundo Quimbayo, Luis Felipe Riascos, Jairo Enrique Puentes Palacios, Jesús I. Velazco D, Fernando Sánchez, Francisco Mora Córdoba, Luis Navas Rubio, Álvaro Mondragón Restrepo, Bolívar Mejía, Claudia Afanador Hernández, Guillermo Cabrera, Gertrudis Quijano Guerrero. Fueron ellos quienes formaron parte del cuerpo profesoral entre los años de 1970 a 1989, en un lapso no inferior a tres años, pues al tener la carrera una duración de cuatro años, se infiere que el profesor al permanecer en calidad de docente, por ese tiempo, aportó, al menos, a la formación de una generación de nuevos profesionales.

Para el estudio se plantean cuatro momentos que obedecen a criterios conceptuales y a categorías de análisis; los momentos de investigación no tienen secuencia temporal y conceptualmente son flexibles y permeables.

Primer momento: Constitución-construcción del Sub-Campo Cultural: Universidad de Nariño-Licenciatura y profesores de Ciencias Sociales.

Aquí se estudió las condiciones internacionales, nacionales y regionales en las cuales se desarrolló la vida universitaria de los años setenta y de los ochenta, que dieron paso a los procesos de fusión en el campo cultural universitario y en los campos académico-políticos que incidieron en los procesos de representación de la nación desde la región.

Se buscaron libros, artículos, ponencias y toda forma de escritura que permitieron conocer la producción escrita de los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño en el período comprendido entre 1970 y 1989; a través de estas producciones se analizan las diferentes representaciones de nación que construyeron en su práctica discursiva. Además, a partir de las referencias y citas bibliográficas que aparecen en dichas fuentes, se pudo establecer las escuelas de pensamiento que influyeron en tales representaciones, los debates, los acuerdos y desacuerdos que se produjeron frente a ellos, al igual que los nuevos sentidos que pueden producirse alrededor de la nación. La lectura, el estudio, la reflexión y la valoración cuidadosa de los escritos bajo la luz de los referentes teóricos citados, permitieron señalar cuáles eran las continuidades y discontinuidades en el pensamiento de las representaciones de nación generadas en la época.

Los archivos como el de la Universidad de Nariño, entre los que se encuentra el *Archivo del Honorable Consejo Superior Universitario*, permitieron conocer las discusiones y documentos relacionados con las políticas, objetivos, fines de la Institución, o sea, su fundamento y razón de ser; *Archivo del Honorable Consejo Académico*: en éste se encontraron documentos que contienen discusiones y planteamientos relacionados con la política académica de la Universidad, comisiones de estudio a docentes, acuerdos sobre cursos, seminarios a los que asisten los docentes y los que ellos realizan al interior de la Universidad, acuerdos que reglamentan el funcionamiento de programas, departamentos y facultades, actos que reestructuran, aprueban o desaprueban prácticas académicas e investigativas; *Archivo de la Facultad*: allí se encontró información sobre las dos facultades a las que se adscribe el Programa de Ciencias Sociales en épocas definidas de su historia; *Archivo del Departamento*: en éste hay actas que consignan las discusiones y problemas teóricos, pedagógicos, académicos, investigativos, políticos, metodológicos que al interior del Programa eran motivo de interés. Se encontraron escasos documentos sobre los planes de estudio semestrales por materias con sus respectivas referencias bibliográficas.

Se consultaron las hojas de vida de los docentes Ciencias Sociales que reposan en el Archivo central de la Universidad de Nariño; en éstas se evidenció la formación de cada

profesor; las instituciones y universidades donde se educaron; cursos y seminarios que ellos promocionaron y asistieron; actividad y práctica académica e investigativa y referencias a su producción intelectual.

Se revisaron también los archivos de la Universidad Nacional, -especialmente el relacionado con la Facultad de Ciencias Humanas-, el archivo de la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, el archivo de la Universidad Tecnológica de Pereira y el de la Universidad Mariana con el fin de establecer comparaciones en cuanto a los objetivos y planes de estudio de las licenciaturas; se toma estas universidades porque las dos primeras se constituyen en un referente nacional para todas las universidades que cuenten entre sus programas con carreras de licenciatura y las dos últimas por ser universidades regionales que se relacionan con la Universidad de Nariño; la primera en el momento histórico de su apertura, y la segunda porque tiene una historia común en su proceso de fundación y son las dos únicas instituciones que ofrecen la Licenciatura en Ciencias Sociales en la región de Nariño.

Se realizó, además, una cuidadosa búsqueda bibliográfica en las bibliotecas regionales como la de la Academia Nariñense de Historia, la Biblioteca de Autores Nariñenses del Banco de la República, la Biblioteca Alberto Quijano Guerrero de la Universidad de Nariño y las Bibliotecas personales de profesores de la Universidad de Nariño; éstas se constituyeron en fuentes de investigación por localizarse allí diferentes producciones de los profesores de Ciencias Sociales. La biblioteca personal del profesor Benhur Cerón Solarte donde se ubicaron documentos importantes de la época. Es a través de lo escrito, especialmente, como podremos trazar las Representaciones de nación que los profesores construyen desde la región.

Segundo momento: Universidad de Nariño: amalgama campo académico-político y su incidencia en las representaciones de nación.

Por ser una historia de período reciente los actores se encuentran presentes; por tal razón se buscó crear espacios de encuentro personal para conocer aspectos relacionados con su formación profesional, su vida política, porque elementos de este tipo así como vínculos, participación en movimientos sociales, revolucionarios, no son registrados en documentos oficiales ni en archivos; eso hace parte de la memoria de los docentes. Por esto se recurrió a las entrevistas personales; el propósito inicial fue lograr un encuentro con los 21 profesores, pero razones de salud y la difícil ubicación impidió entrevistar a seis de ellos; es importante anotar que los docentes Socorro Betancourt de W. y Miguel Gómez Córdoba ya fallecieron.

Las entrevistas se elaboraron tomando en cuenta los objetivos específicos, que buscaron abordar temas que podrían conocerse y reflexionarse a partir de un encuentro con un grupo significativo de profesores (15); así se elaboró un formato, agrupando preguntas por temáticas y en forma no estructurada, con preguntas abiertas a partir de tres categorías de análisis 1) influencia familiar y escolar, 2) militancia político-ideológica, 3) representación de nación y de región, dividiéndose la entrevista en tres momentos: 1) Aspectos Familiares - Estudios Primarios y Secundarios, 2) Vida Universitaria, 3) Vida profesional (ver Anexo L). Es importante aclarar que los profesores fueron informados que sus entrevistas serían utilizada en la investigación realizada en el contexto del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Una vez obtenida la información se procedió a su transcripción y luego se organizó en una matriz que contempló los siguientes aspectos: Nombre del profesor; año de nacimiento; lugar de Nacimiento; religión que profesaron sus padres; zona donde vivió su niñez o juventud: zona rural o zona urbana; núcleo familiar; contexto nacional; anécdotas de su vida familiar o escolar; datos del lugar donde vivió la niñez y juventud; datos familiares; actividad del padre; actividad de la madre; vida escolar; formas de poder y violencia simbólica en la escuela primaria o bachillerato; simbología y representación de nación en la familia, escuela primaria y bachillerato, universidad y docencia; simbología y representación de región, familia, escuela primaria y bachillerato, universidad y docencia; motivo de ingreso a carreras en el área de ciencias sociales; motivos para la escogencia de

la universidad; formas de lectura; profesores, compañeros, colegas, grupos políticos que incidieron en su forma de ver y pensar la nación y la región; filiación política; mirada de la situación política nacional y regional; libros que incidieron en su pensamiento; vida política: posiciones ideológico-políticas, muertos, detenidos, torturados; motivo para establecerse en la ciudad de Pasto; formas de ingreso a la Universidad de Nariño en calidad de docente; formas de lucha; el poder al interior de la universidad, sus manifestaciones; elementos simbólicos de protesta; razones de la protesta o lucha; los contradictores; lenguaje particular de la época; interés por investigar sobre la región nariñense, Nariño frente a la nación, aportes desde el quehacer docente para la representación de Región o Nación, politización y sectarismos, lo que representa 1989, Observaciones.

El análisis de la información se hizo a partir de los referentes conceptuales que fundamentan esta investigación.

Tercer momento: Universidad y nación desde la región

En el Archivo de la Universidad de Nariño se ubicaron documentos institucionales que permitieron establecer cuál es la representación de nación que sustenta la Institución. En los Archivos de Planeación hay escritos que hablan de la visión, de la filosofía, de los objetivos, metas, fines, que permitieron conocer cuál es el concepto institucional sobre nación y región.

Cuarto momento: Tejiendo historia

Aquí se empleó la técnica de triangulación: por medio de ésta se comparó, confrontó, relacionó la información obtenida a través de las distintas fuentes y técnicas de recolección de información aquí descritas. Es necesario pensar la historia como un todo; así que, la información recogida en los tres momentos anteriores permitió entretelar la historia de lo político y lo académico, y esto, a su vez, vincularlo a las relaciones que se establecen entre sistema-mundo-nación-región; estas interconexiones fueron importantes porque permitieron

pensar las trazas, huellas, flujos de procesos, ideas, pensamientos, conceptos, filosofías, que permitieron en los años 70 y los 80 la representación de nación desde la región.

La narración histórica de esta investigación se la organizó en cuatro capítulos. En el primero se reflexiona en torno a temas como las condiciones sociales y políticas que atraviesa la universidad colombiana y concretamente la Universidad de Nariño en los años 1970 a 1989; los retos y debates que se plantean en esa época frente al papel de la universidad en el proceso de construcción del sistema-mundo-moderno-colonial; el Estado y sus políticas para la organización de la universidad y la mirada regional -Universidad de Nariño- frente a estos planteamientos; El sentido de progreso o desarrollo para el Estado y para la Universidad regional; éstas son algunas temáticas que se plantean en este capítulo a partir de seis puntos que permiten pensar el devenir socio-político de la universidad colombiana y regional.

En el segundo capítulo se contextualiza a nivel internacional, nacional y regional las diferentes posiciones y teorías sobre la construcción de la nación colombiana; se analiza las condiciones en las cuales surgen y se institucionalizan los saberes de las ciencias sociales a nivel mundial, nacional y regional, haciendo énfasis en los procesos concretos que se llevaron a cabo en la Universidad de Nariño, la Facultad de Educación y el Programa de Ciencias Sociales.

En el tercer capítulo se reflexiona en torno a las condiciones concretas que vive el espacio cultural de la Universidad de Nariño en los años setenta y en los ochenta: marchas, protestas, paros, detenciones, asesinatos de líderes estudiantiles, desapariciones de profesores y estudiantes, ingreso de la ciencia marxista como referente para pensar el mundo social, ciencia que se propone y se plantea como teoría contestataria a la “seudo ciencia” positiva, hechos que hicieron que en el espacio cultural de la Universidad de Nariño se produjera una amalgama de lo académico con lo político, incidiendo en las formas de hacer docencia, investigación, extensión, y en las formas de representar la nación.

En el cuarto capítulo se explica cómo los procesos académico-investigativos de los profesores de Ciencias Sociales estuvieron marcados por procesos de politización al interior de la vida universitaria que los llevaron a actuar en el marco de un “intelectual orgánico”, y a ser miembros de partidos políticos, fusionando su quehacer académico con el político, cuestión que señaló una época de pensamiento que incidió en las representaciones de nación desde la región.

Esta experiencia investigativa aportó a mi formación profesional y personal. En efecto, el primer aporte tiene que ver con la posibilidad de reelaborar prácticas discursos que colonizaron y dejaron huellas en mi pensamiento, en mis formas de enseñar y escribir historia, teorías que en un momento consideré alternativas para reflexionar sobre nuestro continente. El segundo aspecto tiene que ver con la reflexión sobre la posición de docente que ocupó en el mismo espacio que investigo, que entre otros puntos lleva a replantear prácticas como las de dar “lecciones de historia” y pensar en propuestas como la de “dar sentido a la historia”. Otro aporte está referido a la importancia de pertenecer a una comunidad de científicos y académicos que estuvieron acompañando y alentando con sus diálogos, con sus reflexiones, con sus críticas, la realización de esta tesis. Y otro muy importante: abordar esta investigación a partir de voces y espacios distintos a los que promueve la historiografía oficial, es decir pensar desde los espacios de la Universidad de Nariño, de la Licenciatura y la de los profesores fue entender que hay narraciones históricas que pueden ser dichas y oídas para construir nuevos sentidos de la “historia de Colombia”; además, pude pensar mi proceso de formación profesional, porque fui estudiante y alumna de esta primera generación de docentes en los años ochenta.

1. LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN EL CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

El objetivo de esta investigación es explicar las representaciones de nación desde la región producidas por los docentes del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño durante los años 1970 a 1989 a partir de dos campos de poder: el académico y el político; para ello es necesario identificar en qué contexto social y político de la universidad colombiana se generaron tales representaciones. Algunas de las preguntas que se plantean y se piensan en este capítulo a partir de seis temáticas que permiten pensar el devenir socio-político de la universidad colombiana y regional, son: ¿cuáles eran las condiciones sociales y políticas que atravesaba la universidad colombiana en los años 1970-1989 y cuál su incidencia en la Universidad de Nariño? ¿Cuáles eran los retos y debates que se desarrollaban en esa época en el contexto internacional, local y regional frente al papel de la universidad en el marco de la modernidad y por ende su aporte en la construcción del sistema-mundo-moderno-colonial? ¿Cuáles eran las propuestas del Estado frente a la organización de la universidad y cuál era la mirada regional frente a estos planteamientos? ¿Qué sentido de progreso o desarrollo planteó el Estado y cuál el de la universidad regional?

La universidad como institución histórico-cultural cumple propósitos que afectan y a la vez es afectada por la construcción de una determinada sociedad en un momento histórico concreto; por eso, la modernidad exige de ella mutación, transformación que le son útiles a sus fines y propósitos; el conocimiento es visto como factor de desarrollo, por eso conceptos de utilidad, eficacia y eficiencia empiezan a ser la nota predominante en los años sesenta del siglo XX; el interés para pensar la estructura, funcionamiento, fines y propósitos de la universidad se hace evidente porque el conocimiento implica crecimiento económico y social para la nación.

La universidad ha cambiado desde su creación en el siglo XII; las condiciones de la sociedad medioeval son diferentes a las del renacimiento y modernidad; las situaciones sociales, políticas de una época a otra varían, son distintas, y la universidad no es ajena a esto. La universidad de Abelardo, en donde un grupo de estudiantes buscó y pagó a un erudito para que le enseñara cambió significativamente con la primera revolución industrial (1570-1660); el desarrollo de la astronomía, la biología, medicina, cosmología obligaba a ello, aunque la institución conservó las mismas características de la universidad ecuménica de cuatrocientos años atrás porque acudió a una autoridad superior (emperador), mantuvo un número reducido de aprendices y se enseñó aquellos conocimientos que fueran aceptados y precisos; así como los siglos XVI y XVII generaron cambios en la estructura universitaria, las transformaciones políticas planteadas a raíz de la Revolución Francesa imponían la necesidad de cambios en la estructura universitaria, cambios que la institución iría adoptando de manera lenta y conservadora, al punto que llegada la década de los 60 del siglo XX ésta todavía no adecuaba su estructura a los retos planteados por las nuevas dinámicas que el mundo capitalista imponía, hecho que en América Latina suscitó un debate entre quienes buscaron la “vuelta a la Edad Media” y aquellos que hablaron de restauración de la universidad para que asumiera los retos que imponía la modernidad¹⁷.

La disertación que tuvo lugar en todo el sub-continente llevó a proclamar, en el caso colombiano, una reforma educativa denominada el Plan Básico de Educación Superior, que fue rechazado por los movimientos estudiantiles y la comunidad universitaria de las instituciones públicas por ser una propuesta que pretendía estructurar una universidad desde los lineamientos norteamericanos, porque este plan obedecía más a las necesidades del mundo capitalista que a las del propio país; en este contexto se creó el programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño (1970), lugar desde donde la primera generación docente construyó una representación de nación a partir de la región en el período 1970-1989, representaciones que se pueden explicar conociendo, entre otras cosas, el contexto educativo en el cual fueron formados estos profesores; para tal fin es importante

¹⁷ RUIZ, Jorge. Crítica de la universidad. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. t. XII, no. 3. Bogotá: Librería Buchholz, 1996. p. 257-258.

remitirse a los años de 1886, por ser allí donde se estructuraron las políticas y principios educativos con los cuales fueron enseñados, a partir de la década de los 40 quienes serían los docentes del programa en mención y en este estudio avanzar hasta 1989 por ser éste un año en el cual a nivel mundial, nacional y regional se dan procesos que ponen en cuestión la forma de ver, pensar, enseñar, investigar las ciencias sociales desde el Materialismo Histórico, enfoque asumido mayoritariamente por los profesores para enseñar e investigar la nación desde la región bajo el criterio de ser la ciencia que posibilitaría establecer la verdad en el conocimiento del devenir de la historia de la humanidad para transformarla.

1.1 LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: 1886-1957

La universidad que se consolidó en América Latina y particularmente en Colombia en los años 60-80 del Siglo XX, obedeció a lineamientos de la modernidad, que en el caso de esta investigación se asume como una episteme que constituye-construye el sistema-mundo-moderno-colonial pero a su vez es constituida-construida por éste, pretendió crear una historia universal a partir de los parámetros planteados por Europa, que llevaron a procesos de clasificación y jerarquización de las sociedades -Moderna/ pre modernas/ en vías de modernidad-, a la naturalización de las relaciones capitalistas como si fueran parte de la “naturaleza humana”, a establecer que los saberes que se producen localmente en Europa tienen validez universal, invalidando otros que se producen en distintas latitudes del planeta; en este sentido los teóricos occidentales definieron la modernidad a partir de procesos tales como: emancipación, industrialización, urbanización, educación masiva, orden político¹⁸; así, con el fin de construir sociedades modernas se generó procesos

¹⁸ Para Anthony Giddens, las características de la modernidad se pueden plantear en cuatro dimensiones institucionales: la industrialización, los aparatos de orden político, el complejo militar y el capitalismo; Shmuel N. Eisenstadt establece que “lo moderno” se da a partir de la: urbanización, educación, comunicación masiva y orientaciones individuales; por su parte Habermans la piensa como un proceso histórico-cultural caracterizada por cuatro elementos: emancipación, democratización, innovación, expansión; en tanto que los teóricos norteamericanos plantean que es la substitución de las formas de vida y pensamiento tradicional; para Edgar Lander, la modernidad captura cuatro dimensiones básicas: visión universal de la historia asociada a

histórico-políticos, sociales y culturales concretos en cada sociedad que se vincula al sistema capitalista, de ahí que no se puede hablar de modernidad sino de modernidades. Los postulados de ciencia, razón, nación fueron elementos claves a la hora de estructurar el sistema universitario pues éste debía contribuir al funcionamiento del sistema capitalista. Por tanto la universidad, no sólo se dedicó a la academia sino también a hacer ciencia ligada a la realidad nacional, ciencia que permitió establecer *un* sistema de verdades, *un* proyecto de nación, *una* propuesta de desarrollo; de modo que la universidad se estructuró en un sistema de verdades y valores planteados a partir de unas relaciones de poder-saber que sustentó al mundo moderno para la construcción de un universo homogéneo, isomórfico, que excluyó lo diverso, al cual se le denominaba “bárbaro”, “incivilizado” o “subdesarrollado”.

Con esta perspectiva la discusión sobre la universidad colombiana no puede ser planteada sólo en el plano académico, también alcanza lo político-cultural. A partir de la época de Bolívar y Santander el tema sobre educación fue muy importante porque se generaron procesos que lograron materializar los proyectos de las élites federalista y centralista o liberal y conservadora, que se disputaron este país para establecer su visión hegemónica, de tal suerte que el problema para las élites criollas, sobre todo desde mediados del siglo XIX era “¿cómo poner a funcionar una nación moderna en un país pobre, supersticioso,

la idea de progreso lo cual permite construir la jerarquización de todos los pueblos y continentes, y experiencias históricas; la “naturalización” tanto de las relaciones sociales como la “naturaleza humana” de la sociedad liberal-capitalista; la naturalización u ontologización de las múltiples separaciones de esa sociedad; la necesaria superioridad de los saberes que produce esa sociedad “ciencia” sobre otros saberes. Para Enrique Dussel hay dos conceptos de modernidad; uno provinciano, regional, eurocéntrico, porque sus pensadores son europeos y el proceso tiene como centro e hilo conductor Europa (Revolución Francesa, el Renacimiento italiano, la Reforma y la Ilustración Alemana y la Revolución Francesa) así Dussel cuestiona a teóricos como Hegel y Habermans porque plantean que la modernidad es una emancipación, entendida ésta como la “salida” de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo “desarrollo del ser humano”, por tanto para este autor la modernidad es la construcción de una historia mundial a partir de la historia regional de Europa donde sus ejércitos, Estados, economía, filosofía, etc, se vuelven el “centro” de esa historia, por eso fecha este acontecimiento en 1492, pues “con el descubrimiento de América hispánica, todo el planeta se torna el “lugar” de una sola historia mundial”. Según Alain Touraine la modernidad pretendió afirmar que el hombre es lo que hace, por lo tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción -cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración-, la organización de la sociedad mediante la ley, y la vida personal, correspondencia que se da a partir del triunfo de la razón, justamente estos postulados lo llevó a escribir su libro “crítica de la modernidad”.

campesino, analfabeto y con baja densidad de población, en un país compuesto por un abigarrado mosaico de localismos, regionalismos y poderes e inercias corporativas, de entre las cuales emergía la iglesia, cada vez más politizada, visible y antagonista?”¹⁹. La respuesta la encontraron en Condorcet y Mill que propuso “la creación de un sistema de educación primaria laica y universal, como único medio a disposición de la república moderna -de individuos- para alcanzar la estabilidad política”²⁰; pero estos planteamientos se quedaron en postulados retóricos que no se llevaron a la práctica.

En Colombia una de las reformas que planteó el espíritu del liberalismo y las exigencias del mundo moderno fue la impulsada por el presidente Eustorgio Salgar mediante el Decreto Orgánico de primero de noviembre de 1870. El decreto generó gran conmoción, pues, administrativa y financieramente la educación quedó bajo la responsabilidad del Estado central, federal y municipal; la religión fue eliminada del plan de estudios y se declaró la educación obligatoria y gratuita para los niños de 6 a 14 años; los opositores catalogaron la reforma de inconstitucional porque el Estado se inmiscuyó en asuntos que no le competían; tal decreto, afirmaron, llevaría al desastre a Colombia; tal posición les mereció el nombre de “ignorantistas”²¹. El proyecto liberal buscó construir un Estado capitalista laico, de allí que entre sus acciones estuvo la creación, bajo estos principios, de la “Universidad de los Estados Unidos de Colombia”, más tarde conocida como la Universidad Nacional de Colombia; pero al llegar los regeneracionistas al poder hicieron de ella una institución confesional; en este sentido la universidad fundada por los radicales fue destruida, pues la convirtieron en una serie de escuelas de educación superior atomizadas y sin unidad orgánica, adscritas a diversas entidades del gobierno²². Ante este hecho los liberales fundaron en 1886 la Universidad Externado de Colombia -privada- y en 1923 la Universidad Libre. De tal manera que el proyecto de los radicales liberales que pretendió crear una Universidad Estatal y laica sólo fue posible en la década de los 30 del siglo XX,

¹⁹ PALACIOS, Marco. Parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999. p. 87.

²⁰ *Ibíd.*, p. 88.

²¹ SILVA, Renán. La educación en Colombia. *En*: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia 1880-1930. t. IV. Bogotá: Planeta, 1989. p. 61- 86.

²² LUCIO, Ricardo y SERRANO Mariana. La educación superior. Tendencias y políticas estatales. Colombia: Tercer Mundo, 1992. p. 29.

cuando el presidente López Pumarejo intentó romper con el monopolio de la iglesia al plantear su política de “Revolución en Marcha” que le permitió al Estado intervenir en las esferas económica, social y educativa; en esta última mediante el Decreto 1283 de 1935 que propuso una “educación para todos”, técnica y laica, la cual debía impartirse tanto en el campo como en la ciudad para que aporte a la industrialización del país²³.

La reforma educativa de López Pumarejo tuvo como antecedente la propuesta presentada ante el Congreso en 1911 por Rafael Uribe Uribe, rechazada por aquel, ponente que pensó la universidad con las siguientes características: que fuera Nacional porque ésta debía “reflejar” los problemas del país; donde debería hacerse ciencia experimental dejando de lado los métodos tradicionales para construir una universidad moderna, actual y evolutiva; planteó la libertad de cátedra y la extensión universitaria que se haría a partir de llevarla a las regiones, pero con una universidad dirigida desde el centro, la cual contaría con una ciudad universitaria²⁴. Planteó la organización académica en Facultades, el cambio de las carreras tradicionales por las modernas como: literatura, agronomía, veterinaria, pedagogía, comercio y otras que respondieran a la necesidades de modernizar el país; la autonomía universitaria se visualizó desde dos perspectivas: el gobierno debía financiar la universidad y ésta debía auto gobernarse²⁵.

La citada reforma en el gobierno de López P. recibió también la influencia del movimiento de Córdoba que concibió la universidad como el lugar donde se generarían procesos de cambios sociales, de tal manera que el estudiante debía ser educado para transformar la realidad social²⁶.

La reforma realizada en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938), retomó los anteriores lineamientos y dió vida a la Universidad Nacional de Colombia y a la

²³ *Ibíd.*, p. 31-32.

²⁴ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. *Reseña Histórica Universidad Nacional de Colombia*. Medellín: Oficina de planeación - Sede Medellín, 1996. p. 23

²⁵ LUCIO, Ricardo y SERRANO Mariana. *Op.cit.*, p. 29-30.

²⁶ MONCADA CERÓN, Jesús. *La Universidad: Un acercamiento Histórico – Filosófico*. vol. 16. Chile: Theoría, 2007. p. 33-46.

Escuela Normal Superior, entidad ésta que siguió el modelo de la Escuela Normal Superior de París que fue la institución donde se formó la élite científica y cultural de Francia; la de Colombia formó líderes en cuatro campos: Ciencias Naturales (Biología, Botánica y Zoología), Matemáticas y Física, Filosofía y Lenguas, y Ciencias Sociales (Sociología, Historia, Economía y Etnología). En el campo de las ciencias sociales el plan de estudios contempló materias como: “[...] sociología, economía, [...] historia, [...] geografía, etnología, historia de la educación e historia de la filosofía. Implicaba también prácticas de enseñanza en el colegio anexo a la Escuela, el Instituto Nicolás Esguerra”²⁷, lo que permitió la creación de un cuerpo docente que hizo de la enseñanza una nueva profesión.

En síntesis, esta reforma educativa dio inicio a un proceso de modernización que se truncó al llegar los gobiernos conservadores al poder (1946-1954). El dilema y la pugna de las élites liberales y conservadoras siguió siendo la misma del siglo XIX: hacer de la universidad una institución laica y estatal o confesional; así que, quien asumió el poder político impuso su visión. Ante esta situación tanto liberales como conservadores optaron por fundar sus propias instituciones para difundir sus lineamientos; por ello, los primeros fundaron la Universidad Externado de Colombia y luego la Universidad Libre; la iglesia abrió de nuevo la Universidad Javeriana en 1932 y la Bolivariana de Medellín en 1936. Algunos miembros de las élites políticas apoyaron la fundación del Instituto Caro y Cuervo y entre 1946 y 1957 se crearon universidades como la de los Andes con la misión de formar tecnócratas que aportaran al desarrollo del país; así la autonomía -dice Lucio Ricardo y Serrano Marina- fue asumida como la posibilidad de fundar libremente universidades a nombre de cualquier grupo privado; y de esta manera “se va creando el mosaico heterogéneo del sistema universitario colombiano”²⁸, situación que se generó no porque al interior de una universidad se haya dado cabida a la diferencia, sino porque cada institución asumió su posición confesional conservadora o confesional liberal; éstas son las dos subculturas que dominaron el escenario político-ideológico, social, cultural de Colombia a causa de un Estado débil al que las clases dirigentes le trazaron sus políticas de

²⁷ JARAMILLO URIBE, Jaime. Memorias Intelectuales. Bogotá: Taurus, 2007. p. 39.

²⁸ LUCIO y SERRANO. Op.cit., p. 25 y 49.

intervención, poniéndolas a su servicio sin contraprestación alguna; liberales y conservadores se constituyeron, entonces, en los mediadores del Estado y la sociedad civil²⁹. Obsérvese:

El bipartidismo, a través de su dominación local y regional, apoyado principalmente en el sectarismo y en el clientelismo como formas de adscripción y de articulación política, se constituyó en el único mediador entre el Estado y la sociedad civil, con una forma de organización partidaria aparentemente moderna, pero en su base profundamente tradicional: relaciones primarias de solidaridad, compadrazgo, lealtades personales, hereditarias, etc³⁰.

En esta educación “racional” y “científica”, es decir, en esta modernidad “a la colombiana” se educaron los docentes Ciencias Sociales; esa educación estructuró un marco de pensamiento limitado, sectario, del cual era difícil escapar, incluso cuando en la década de los sesenta posiciones de izquierda con tendencia marxista-leninista, maoísta, trotskista y otras, hicieron presencia en las universidades. Estas tendencias buscaron insertar su propia sub-cultura, asumiendo posiciones hegemónicas, partidistas; así se dió una tercera tendencia al interior de la escuela: la confesional de izquierda.

En 1946 volvieron al poder los conservadores, período que se caracterizó por la violencia rural; la iglesia tomó el protagonismo en el desmonte de las reformas sociales, creó un sindicalismo conciliador y confesional que hizo contrapeso al sindicalismo beligerante de la República Liberal. Para 1953 los maestros rurales en un 85% carecieron de formación pedagógica y el 60% de los maestros urbanos tampoco tuvieron esta formación, pero, para los gobiernos conservadores esto no fue importante sino la reideologización y la recristianización porque, desde su mirada, el maestro perdió su mística y se volvió materialista y ateo a partir de la Revolución en Marcha. En consecuencia se desmontó la reforma educativa liberal al privilegiarse la educación en la ciudad más que en el campo; además, el decreto 3708 de 1950 cambió la composición del Consejo Directivo y, mediante

²⁹ CORREDOR, Consuelo. Colombia: una estrategia liberal para una modernización sin modernidad En: Boletín Americanista. España, 1994 [Consulta 5 de octubre, 2010] Disponible en internet: <http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/98605/146202>. p. 56.

³⁰ *Ibíd.*, p. 56.

el decreto 0136 de 1958, se reasigna cierto carácter confesional a la universidad al plantear que en ella se respeta “el espíritu católico del pueblo colombiano”³¹ y se nombra a un representante de la Iglesia como miembro del Consejo Directivo; se empezó un proceso de desmonte de la Escuela Normal al recortarle el presupuesto, al igual que la persecución a sus profesores y alumnos y, para colmo de males, en 1951 Laureano Gómez dividió la Institución en femenina y masculina, y pasaron a funcionar una en Bogotá y otra en Tunja, respectivamente. La situación de los docentes se volvió precaria, pues, por un lado, no contaron con el apoyo para continuar su formación pedagógica y, por otro, sus salarios eran bajos; a raíz de esta situación, en 1959 se fundó la Federación de Educadores Colombianos, gremio que en 1961 organizó la primera huelga nacional bajo el lema “los maestros no son unos apóstoles, sino unos explotados”³².

Así que, en la primera mitad del siglo XX, las élites conservadoras y liberales al tomar el poder buscaron imponer una política hegemónica al interior del sistema educativo colombiano, razón por la cual al perder más tarde su posición de gobernantes, usaron el principio de autonomía universitaria para la apertura de nuevas instituciones de educación superior bajo sus propios principios y filosofía. Es en este contexto cuando inicia sus primeros años de escolaridad la primera generación de licenciados del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, entidad ésta fundada en 1904.

1.2 LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO ENTRE LA MODERNIDAD Y LA TRADICIÓN: 1904-1954

La universidad se constituyó en el lugar donde las prácticas discursivas que sustentan la modernidad se hacen visibles; éstas son resignificadas en las periferias-centrales y en las

³¹ LUCIO y SERRANO. Op.cit., p. 42.

³² HELG, Aline. La educación en Colombia 1946-1957. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989. p. 123-124.

periferias-regionales por sus condiciones particulares de existencia; tal es el caso de lo que ocurrió en la región nariñense: ésta, a inicios del siglo XX, hizo parte del Estado del Cauca y fue en 1904 cuando se reconoció su autonomía administrativa al crearse el Departamento de Nariño, que por su ubicación geográfica, su poca movilidad migratoria, la escasez de medios de comunicación y transporte generó procesos de desarrollo propios; Benhur Cerón permitió conocer esta situación cuando señala que “De Pasto a Bogotá se emplean 40 días a lomo de mula y exponiéndose a muchos peligros, al punto que algunos viajeros dejan hecho su testamento por temor de morir en el viaje”³³. Esta situación condujo a desarrollar procesos de economía autárquicos o a la permanencia de lazos sociales tradicionales que se evidencian hasta el día de hoy en los resguardos indígenas de Nariño o en sociedades campesinas con rasgos culturales ancestrales.

Al iniciar el siglo XX una pequeña élite de intelectuales nariñenses tuvo acceso a los discursos que proclamaban la modernidad; ellos introdujeron elementos que empezaron a “trasgredir, como persona y como colectivo los cánones de las relaciones sociales e institucionales para introducir las transformaciones modernizadoras [...]”³⁴. En efecto, el primer gobernador Don Julián Bucheli supo que la educación era fundamental en el proceso de modernización de una sociedad, por eso creó

La Universidad de Nariño, la Escuela Normal de Señoritas, programó la Escuela de Artes con “maestros traídos desde Bogotá”, compró una imprenta “provista de todos los adelantos modernos para la edición de un periódico oficial de propaganda científica” - lo que se concretó como la *Revista de Ingeniería de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería* - y proyectó la ejecución de dos grandes vías: la carretera central y el camino de herradura a través de la cordillera central, para colonizar el putumayo³⁵.

Así se fundó la Universidad de Nariño con las carreras de Derecho y Filosofía, Ingeniería y Matemáticas y las clases de Comercio, con la idea de que ellas apoyaran el progreso de Nariño. Don Julián Bucheli manifestó “*no hay progreso sin caminos y carreteras*”; ello

³³ CERÓN, Benhur. Pasto: Espacio, economía y cultura. Pasto: Graficolor, 1997. p. 236.

³⁴ ÁLVAREZ, María Teresa. Elites intelectuales en el sur de Colombia, Pasto 1904-1930 una generación decisiva. Pasto: Universidad de Nariño, 2007. p. 259.

³⁵ *Ibíd.*, p. 260.

explica la creación de la carrera de ingeniería que hizo énfasis en la ciencia aplicada para resolver los problemas concretos de la región. Por eso Pereira Gamba [rector de la Facultad de Ingeniería y Matemáticas] afirmó: *Menos matemáticos y más ingenieros*³⁶. En este sentido se puede afirmar que la creación de la Universidad de Nariño fue parte del engranaje que permitió la materialización y construcción de la sociedad moderna; se aclara que las condiciones propias de la región hicieron del proceso de modernidad y modernización un asunto con dinámica propia. El aislamiento de Nariño del centro del país fortaleció los vínculos regionales, pues fue sólo hasta la década de los 30 del siglo XX, con la construcción de la vía Panamericana y más tarde el establecimiento de un sistema de comunicación y transporte nacional cuando la relación periferia-central - periferia-regional se facilitan y agilizan.

Durante los primeros cincuenta años de existencia de la Universidad de Nariño, prácticamente la única Facultad que permaneció funcionando fue la de Derecho, pues la Facultad de Ingeniería³⁷, y las clases de comercio fueron suspendidas debido a los conflictos políticos del país, que entre otros problemas, generaron dificultades financieras a la entidad. Por otra parte, López Pumarejo al crear en 1935 la Escuela Normal de Occidente como centro pedagógico donde acudieron estudiantes del Valle del Cauca, Caldas, Cauca y Nariño, exigió a la Universidad cerrar inscripciones de primer año de Derecho e Ingeniería y otorgar becas a estudiantes de cursos avanzados a fin de que culminaran la carrera en la Universidad Nacional³⁸. El cierre total del programa de Derecho no se materializó, pero para continuar funcionando se le exigió adecuar y reformar el plan de estudios teniendo como base el plan de la Universidad Nacional³⁹; además, se le pidió a la universidad regional pensar en nuevas carreras como economía, pedagogía, odontología, agronomía, etc.

³⁶ GUERRERO, Gerardo. Historia de la Universidad de Nariño 1827-1930. San Juan de Pasto, Colombia: Universitaria- UNED, 2004. p. 25.

³⁷ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Lib. de Acuerdos del Consejo Directivo 1943-1946. Acuerdo No. 3, noviembre 13 de 1943. folio 3.

³⁸ VERDUGO, Pedro. Universidad de Nariño: Historia y vida cotidiana 1946-1957. San Juan de Pasto, 2004. Vol. III. p. 42.

³⁹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Lib. de Acuerdos del Consejo Directivo 1946-1950.

El sistema-mundo-moderno-colonial a partir del conflicto de la segunda guerra mundial, necesitó resolver problemas urgentes y la universidad fue uno de los espacios que debía contribuir a esto, así que a nivel del país se planteó la necesidad de crear carreras acordes a las nuevas exigencias y situaciones, pues “debido a la mala orientación de los estudios de Derecho en la mayor parte de las Facultades de la República hay superabundancia de abogados”; por lo tanto, fue “indispensable y urgente orientar los estudios de Derecho hacia las reales necesidades del país, tales como las que se encarnan en los problemas económicos, financieros, administrativos, sociales, etc.”; para lograr esto en la Universidad de Nariño, los estudios de Ciencias Jurídicas permitieron organizar diversas especializaciones que aportaran “[...] al progreso de las ciencias y de los trascendentales intereses del país y de la juventud “[...]”; bajo estas consideraciones el 3 de noviembre de 1944 se creó la Especialización en Ciencias Económicas⁴⁰, pero debido a la poca asistencia de los estudiantes a clase, por encontrarse también matriculados en el programa de Derecho, en el mes de diciembre se decidió suspender las actividades del programa⁴¹.

Frente a estos hechos la institución educativa estuvo obligada a cumplir una doble función: aportar **hacia adentro** con la construcción del Estado-nación al establecer políticas educativas acordes con los requerimientos del gobierno nacional y con la necesidad de crear el sentido de pertenencia a la patria porque, como se verá más adelante, cuando la prensa regional nariñense exigía a la entidad la creación de la Facultad de Agronomía, lo hacía pensando en que estudiar esta carrera “era patriótico”, pues se estaba aportando al progreso nacional y regional del país, y, **hacia afuera** las potencias hegemónicas del sistema-mundo-moderno-colonial aseguraban la presencia de profesionales en las áreas de su interés, por ejemplo, en el caso de las carreras de agronomía, garantizaban el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro.

⁴⁰ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Lib. de Acuerdos del Consejo Directivo 1943 – 1946. Acuerdo no. 3, noviembre 3 de 1944. Folio 44.

⁴¹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Lib. de Acuerdos del Consejo Directivo 1943 – 1946. Acuerdo no. 10, diciembre 15 de 1944. Folio 57.

En concordancia con los propósitos para que la universidad aporte tanto a los requerimientos de adentro como a los de afuera, en 1952, el Ministro de Educación Azuela Barrera durante el gobierno de Laureano Gómez propuso a la Universidad de Nariño crear la Facultad de Pedagogía, planteamiento que fue aceptado por el Rector Gonzalo Pérez y el Decano de Derecho Manuel Antonio Coral, quienes manifestaron que la abrirían apenas cuenten con los “auxilios nacionales para ello”⁴². Este proyecto sólo se consolidó diez años más tarde cuando se creó la Facultad de Educación. En 1953 se pensó fundar la Facultad de Odontología y hacia 1956 el Rector Manuel A. Coral propuso ante el Consejo Directivo la apertura de la Facultad de Física Atómica con el propósito de aprender a manejar los “aparatos científicos basados en las reacciones nucleares y que hoy son de gran importancia en la Medicina, la ingeniería y muchas ciencias”. Es importante subrayar que en 1954 se fundó el Instituto Colombiano de Asuntos Nucleares, pues el mundo vivió la época de posguerra y la guerra fría que dió prioridad a la investigación atómica y nuclear; hasta el día de hoy estas iniciativas no se materializan, pero lo interesante es mirar cómo el espíritu por modernizar y traer carreras en consonancia con el contexto internacional y nacional generó interés para la apertura de esas nuevas profesiones, que no se concretaron, entre otras cosas, por los problemas políticos vividos en el país en el período conocido como “la violencia”, y por la falta de presupuesto y la poca autonomía que las instituciones tenían para definir sus políticas, pues los alcances obtenidos durante el gobierno de López se restringieron seriamente en los gobiernos conservadores, porque la universidad volvió a estar bajo la tutela del gobierno.

La Universidad de Nariño como responsable del “progreso de las ciencias” y de estar en relación con “los trascendentales intereses del país”, no podía ser ajena a los requerimientos que la nación y el mundo capitalista imponían al agro, o sea, la industrialización del campo; industrialización que necesitaba un campo sin campesinos, por eso lejos de materializarse la reforma agraria de 1936 que pretendía expropiar las tierras inoficiosas a los terratenientes y devolverlas a los campesinos se produjo en 1944 una contra-reforma que suspendió la

⁴² *Ibíd.*, p. 91.

expropiación hasta el año de 1956, lapso en el cual sucedió la violencia, el desplazamiento de los campesinos se agudizó y la concentración de tierras se incrementó.

La estrategia de los gobiernos conservadores (1946-1957) frente al problema del agro se redujo a una política de sustitución de importaciones y de tecnificación del campo, política que aceptaron las directivas universitarias dado que la región nariñense basaba su economía en la producción agrícola tradicional, por eso Jorge Delgado y Gutiérrez entre 1946-1949 intentó revivir la Facultad de Agronomía, creada por primera vez en 1913 con el propósito de *“modernizar la agricultura y sacarla de su empirismo tradicional, al ser vista como simple ocupación de labriegos resignados y de campesinos analfabetas”*⁴³. El propósito del Rector fue avalado por la prensa local que manifestó su deseo para que esa Facultad *“rinda óptimos frutos en bien del Departamento y de la patria”*. El Consejo Directivo universitario a su vez manifestó que esta iniciativa *“responde a la realidad nacional y departamental; la agricultura constituye el renglón económico de Colombia y es necesario orientar a las juventudes sobre estos horizontes”*⁴⁴.

Ante tal expectativa, el Consejo Directivo mediante Acuerdo No. 9 de noviembre 13 de 1946, creó la Facultad de Agronomía dependiente de la Universidad de Nariño; pero mediante la ley 75 de 1948 se incorporó a la Universidad Nacional cediendo, además, hasta 20 hectáreas de la hacienda OBONUCO, -propiedad de la nación- para realizar experimentos en el campo de la agronomía; sin embargo, por resolución No. 001675 de 28 de junio de 1952 el Ministerio de Educación Nacional reconoció los títulos o diplomas que había concedido la Facultad de Agronomía de la Universidad de Nariño, los que se otorgaron hasta 1957. Aunque en momentos de dificultades económicas la Universidad beco a algunos de sus estudiantes para que culminaran estudios en *“[...] la Facultad de Agronomía de la Nacional de Medellín, sin que ello hubiere implicado su extinción”*, es decir, pese a que la Facultad quedó prácticamente sin estudiantes ésta siguió legalmente

⁴³ VERDUGO Moreno, Pedro. Universidad de Nariño: historia y vida cotidiana 1946 – 1957. vol. 3. Pasto: UNED, 2004. p. 5.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 6.

vigente porque el Consejo Directivo planteó la importancia de continuar con la “Facultad dentro de la Universidad, tanto por el motivo expuesto en el acto de su creación como en el vasto plan de colonización que adelanta el gobierno seccional”⁴⁵; y el gobierno central desde la época de Rojas Pinilla como política nacional denominada “la colonización dirigida”, presentó este proyecto como solución al problema de violencia en el campo, proyecto que se desarrolló bajo la tesis expuesta por el economista norteamericano Lauchlin Currie “[...] de que el problema álgido allí no era la distribución de las tierras, sino la excesiva concentración demográfica”⁴⁶; el giro en el enfoque del problema fue radical, pues la dificultad ya no fue campesinos sin tierra, sino el exceso de campesinos en el campo. El Acuerdo firmado en aquel entonces para reanudar las actividades académicas de la Facultad a partir del 15 de septiembre de 1957 no se consolidó definitivamente sino hasta 1962, año desde el cual la Facultad funciona permanentemente.



Fotografía 1. Grupo de estudiantes. Facultad de Agronomía en su despedida para viajar a la ciudad de Medellín: 1952⁴⁷.

Entre los factores que posibilitaron el funcionamiento de la Facultad de Agronomía está el hecho de que el Rector José María Velazco Guerrero adquirió herramientas de trabajo para mejorar los laboratorios y las condiciones laborales de los profesores y, sobre todo, como el mismo lo manifiesta en una entrevista para el diario El Derecho, logró a través de embajadas un “profesorado de lujo; cinco profesores alemanes, entre ellos nada menos,

⁴⁵ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos del Consejo Directivo 1955-1958. Acuerdo no. 13, Enero 31 de 1957, sin folio.

⁴⁶ SÁNCHEZ, Gonzalo. La Violencia: de Rojas al Frente Nacional. En: Nueva Historia de Colombia. vol. II. no. 7. Colombia: Planeta, 1989. p. 159.

⁴⁷ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

quien había sido Ministro de Economía de Hitler, recuerdo también a Rossmann, Hans Schade y Reynaldo Espinosa, de origen ecuatoriano y después decano de la misma Facultad⁴⁸; éste, a inquietud propia viajó a la Costa Pacífica para organizar un proyecto que permitiese la colonización del río Mira para instalar un ingenio azucarero y una destilería que sería una gran fuente de riqueza regional; esta idea tomó fuerza pero no tuvo desarrollo porque en 1957 el gobernador Carlos Albornoz la sustituyó por su idea de “construir una escuelita para los negros”⁴⁹.

Ante las dificultades en los primeros años de funcionamiento de la carrera, la prensa regional recibió la noticia que diera el Ministro de Educación, en 1952, en los siguientes términos:

El agrónomo tiene una misión muy importante que cumplir en la cruzada del patriotismo y del progreso nacional. De su esfuerzo y consagración depende la prosperidad rural, haciendo producir la tierra con la aplicación industrial y práctica del conjunto de conocimientos teóricos que construye la ciencia agrícola.

Es de entender que este país está avanzando aunque en forma lenta por los mejores caminos de la prosperidad: el fomento agrícola. Pero falta mucho por hacer: estamos en el despertar del ambiente agrícola en la conciencia popular, en la iniciación de grandes obras para la tecnificación de los campos, y la juventud apenas siente palpitar un verdadero patriotismo, encaminando sus fuerzas intelectuales a la formación agrícola.

La formación de agrónomos es de suma importancia para el bienestar del país. Los que ahora salen de la Facultad de Agronomía de Pasto, están decididos a trabajar intensamente porque saben que en el campo está el porvenir de Colombia. [...] Los nuevos agrónomos confían en que los gobernantes presten su colaboración amplia y decidida, para demostrar su afán patriótico⁵⁰.

El anterior escrito permite dimensionar el papel que se le asignó a la Universidad en su tarea de formar sujetos que aporten al desarrollo regional y nacional, pero, sobre todo,

⁴⁸ VELAZCO GUERRERO, José María. Diario El Derecho, Pasto, 16 de octubre de 1953. En: VERDUGO, Carlos. Universidad de Nariño Historia y Vida cotidiana. 1946-1957. vol 3. Pasto: Universidad de Nariño, 2004. p. 12.

NOTA: En los archivos de la Universidad: Actas de Posesión, Acuerdos del Consejo Directivo, no reposa información sobre estos profesores.

⁴⁹ Ibíd., p. 12.

⁵⁰ DIARIO EL DERECHO. Pasto, 14 de agosto de 1952. No. 5586. Citado por VERDUGO, Pedro. En: Universidad de Nariño: Historia y vida cotidiana 1946-1957. vol. 3. Pasto: UNED, 2004, p. 21.

cómo se ve al agrónomo en función de aportar al “progreso nacional”, progreso que se piensa en la medida que se tome la ciencia y las nuevas tecnologías para ser aplicadas al campo; por lo tanto, quienes asuman esta tarea son unos “patriotas”, pues en el campo está el “porvenir de Colombia”. En suma, el concepto de progreso, nación y patriotismo se plantea desde las posibilidades y la tradición económica de la región: el agro, el cual, desde la perspectiva moderna, hay que industrializarlo tras el uso de la ciencia y la tecnología, sobredimensionando su papel en el desarrollo que traerá al departamento y a la nación si se piensa que allí está el futuro, idea que concuerda con el papel asignado a Colombia, dentro de la distribución internacional del trabajo como exportador de materia prima en tanto que a otros países les plantea su porvenir en función del desarrollo financiero, científico, técnico y tecnológico.

La idea de que el progreso estaría en el agro suscitó en Colombia políticas estatales tendientes a generar procesos de reforma agraria, reformas que nunca terminaron por ejecutarse porque las planteadas en los años de 1936, 1961, 1968 afectaban los intereses de las oligarquías y de los terratenientes, pues, pretendían dar tierras a los campesinos desposeídos; para ello se proyectaba expropiar las tierras improductivas que estaban en manos de terratenientes. Estas reformas fueron vulneradas desde las mismas instancias de los gobiernos de turno, porque, en 1944 se establece que la expropiación a terratenientes se iniciará en el año de 1956 y siguientes años, que corresponden a los de la violencia que dejó “200.000 muertos, medio millón de parcelas expoliadas, dos millones de campesinos desplazados. Y a partir de entonces la política agraria de los gobiernos colombianos ha seguido al pie de la letra las recomendaciones de la misión encabezada por el economista norteamericano Lauchlin Currie, según la cual el problema del campo consiste en que sobra gente, y, para resolverlo, se necesita un "programa de choque". Ese programa de choque ha sido, en la práctica, el guión de la guerra que desde entonces vive el campo (y, de rebote, las ciudades)”⁵¹, política que lejos de cesar continuó; ahora, con la presencia de nuevos actores violentos como narco-paramilitares, guerrilla que desplaza, según cifras de

⁵¹ CABALLERO, Antonio. (2008). Reforma Agraria. En: Revista Semana. [Consulta 14 de Marzo de 2011] Disponible en internet: <http://www.censat.org/ambientalistas/63/Nacionales4.html>.

organismos internacionales, a cuatro millones de campesinos colombianos, constituyéndose en uno de los mayores problemas a enfrentar y que, de acuerdo con Rafael Mejía - presidente de la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC)-, en el 2010 podía resolverse acabando con las Unidades Agrícolas Familiares (UAF) creadas con el objetivo de proteger y garantizar la subsistencia de los pequeños grupos campesinos; pues, a su juicio, el Estado antes que devolver las tierras a los campesinos debería esperar que éstos probaran que son emprendedores empresarios, ignorando por completo que la tierra para los campesinos, indígenas y negros no se reduce a una forma de explotación económica productiva de corte capitalista, sino que la economía campesina es una cultura⁵² que entraña unas formas distintas de pensar la tierra, la vida, la economía, el desarrollo, etc. Por lo dicho, en Colombia no se puede hablar de reforma agraria; lo que existió fue una serie de medidas y políticas que no pasaron de ser tecnicismos que hasta el día de hoy no resuelven con profundidad el problema de los campesinos sin tierra, pues ésta se encuentra ya no sólo en manos de terratenientes sino de narcos, paramilitares y guerrilleros; por otra parte, esas políticas agrarias no permiten garantizar la soberanía alimenticia del país.

El débil Estado que desde el siglo XIX hizo que fueran los hacendados, la iglesia y los partidos los articuladores de la vida social, política y cultural de la sociedad colombiana⁵³, permitió, en la década de los 50 del siglo XX, que fueran la tradición católica y las políticas bipartidistas quienes jugaran papel importante a la hora de pensar la educación y la construcción de la unidad nacional en tiempos de violencia, desatada ésta a partir de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, que en la perspectiva de las directivas de ese momento de la Universidad de Nariño pensaran el hecho como una muestra de “lo que es capaz la naturaleza humana viciada por la culpa, sin el freno de la religión y de la moral cristiana..”⁵⁴, sin considerar siquiera que posiblemente fue ese pensamiento nacional-católico un elemento generador de esa violencia; porque al darse un margen tan estrecho e

⁵² MOLANO, Alfredo. (2010). Ser Campesinos. En: El Espectador, Septiembre 11 de 2010 [Consulta 14 de marzo de 2011] Disponible en internet: www.elespectador.com/columna-223852-sacar-campesinos/

⁵³ CORREDOR, Consuelo. Op.cit., p. 56.

⁵⁴ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos del Consejo Directivo 1946 – 1950. Acuerdo no. 27, Mayo 12 de 1948. Folio. 67.

inflexible para pensar la construcción de la nación se dejó por fuera un sin número de sujetos que política, cultural, económica, social y religiosamente eran distintos de aquellos que acudían a esos “argumentos cohesionadores-de exclusión”, que marginó a los negros, indios, campesinos, pobres.

La nación, la patria, las constituye esa élite que sólo acepta los valores y símbolos de la religión católica. La Universidad de Nariño permeada por la política de re-cristianización y re-ideologización aprobó, el 12 de Mayo de 1948, la participación en un Congreso Ecueménico Bolivariano realizado en Cali “con asistencia de representaciones católicas de los pueblos emancipados por el libertador y de otros del continente [...]”, pues, es la religión y la moral cristianas “fuerzas únicas éstas, aptas para organizar la fraternidad y la concordia entre los hombres y los diferentes grupos sociales”⁵⁵; es decir, fuerzas únicas para la cohesión y construcción de la nación. La muerte de Gaitán, en el concepto de los dirigentes universitarios regionales, muestra “los extremos inauditos hacia los cuales conduce a los pueblos la educación que se aparta de esas normas”, por lo tanto la Universidad de Nariño acuerda participar “efusivamente” en ese congreso y, además, acuerda “reconocer y proclamar, una vez más, el reino social de Jesucristo sobre las inteligencias y los corazones; entronizar solemnemente la imagen del Sagrado Corazón de Jesús en el Aula Magna del Instituto, en la fecha que, con oportunidad, señalará el Rector”⁵⁶. Ese Acuerdo fue firmado por los miembros del Consejo Directivo: Presidente, Sergio Elías Ortiz; Rector, Jorge Delgado y Gutiérrez; Secretario, Ernesto Vela Angulo. Después de la muerte de Gaitán y del gobierno conservador de Laureano Gómez, el panorama del país es de terror y anarquía, así que acudir a los principios bolivarianos y a la tradición cristiana fueron argumentos que, se pensó, permitirían al país salir de ese estado de violencia:

Por sobre todo sistema de invención [fascismo, nazismo, comunismo, capitalismo] más o menos reciente está el cristianismo que en la medida que ha informado verdaderamente la vida social, ha levantado el valor y la libertad del hombre. Y si

⁵⁵ *Ibíd.*, Folio. 67.

⁵⁶ *Ibíd.*, Folio. 67.

hoy el hombre está en miseria tan grande, es porque la vida de los hombres se ha alejado mucho del verdadero cristianismo. El mundo podía salvarse hoy también viviendo bajo las leyes divinas que es lo mandado por el espíritu del verdadero cristianismo⁵⁷.

La Universidad de Nariño no se apartó de los lineamientos y argumentos conservadores de la época tanto en lo que respecta a la academia, como en los valores y símbolos que construyen nación, porque los argumentos con los que se crearon o se pensaron crear los programas en la Institución concuerdan con los lineamientos y exigencias del gobierno central que pensó la nación desde los postulados de la modernidad y los valores y símbolos de la tradición y moral cristiana como representativos de la nación colombiana; pues, las directivas de la Universidad de Nariño plantearon que la religión y la moral cristiana eran “fuerzas únicas éstas, aptas para organizar la fraternidad y la concordia entre los hombres y los diferentes grupos sociales”; así que, la educación debía asumir esas pautas o los pueblos llegarían a “extremos inauditos” cuando se da una “educación que se aparta de esas normas”. Por lo tanto, las directivas universitarias no pensaron la educación desde las posibilidades y diversidades culturales, económicas, religiosas, sociales de la región, sino desde la mirada única que imponían los centros de poder que pensaban las regiones como elementos que debían incorporarse a la visión central de desarrollo y de nación, visión que debía hacerse presente a través de los programas y materias que se impartan en el centro educativo en donde se propuso “reconocer y proclamar, una vez más, el reino social de Jesucristo sobre las inteligencias y los corazones”, además de “entronizar solemnemente la imagen del Sagrado Corazón de Jesús en el Aula Magna del Instituto[...]”, imagen que representa la nación en las mismas proporciones como los símbolos patrios, la bandera o el himno nacional. De lo anterior se puede concluir que las élites de poder, a través del sistema educativo, construyeron la nación, básicamente, a partir de dos héroes, dos padres que la originan, la sustentan y marcan el destino común de los colombianos: Bolívar y el Sagrado Corazón de Jesús. A una nación que se aparta de esto le espera el caos o la muerte; tales argumentos posibilitaron a la escuela cumplir con la doble función asignada por los

⁵⁷ AYALA DIAGO, Cesar Augusto. Manifiesto de la Revista Testimonio. Entre la religión y la política. En: Revista virtual: historia crítica (online). Bogotá: Universidad de los Andes. [Consulta 28 de septiembre de 2009] Disponible en internet: //www.historiacritica.uniandes.edu.co//.

centros de poder: aportar, **hacia adentro**, en la creación del Estado-nación y, **hacia afuera**, contribuir con la mano de obra calificada y con las materias primas que exige el sistema-mundo-moderno-colonial.

1.3 LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO ENTRE LA REPRESIÓN Y LA AUTONOMÍA: 1954-1957

Ante la violencia desatada por la muerte de Gaitán que amenazaba con una crisis social y política generalizada, tomó el poder el General Gustavo Rojas Pinilla con el respaldo de varios sectores, hecho que fue calificado por Darío Echandía como un “golpe de Opinión”; otros, como en el caso de la Revista Testimonio lo registraron como providencial al ocurrir un día después de “[...] haber celebrado en Colombia, por primer vez en la historia, como fiesta nacional, la festividad del Corazón de Jesús, a quien está oficialmente consagrada nuestra patria. Nosotros adherimos sin reserva a la apreciación providencialista de ese acontecimiento y vemos en él nada menos que una oportunidad ofrecida por Dios a Colombia para que vuelva a nacer”⁵⁸.

El lema de la política de Rojas Pinilla fue “Paz, Justicia y Libertad”, que en el campo educativo llevó a la creación del Fondo de Universidades Nacionales -FUN- mediante decreto No. 3686 de 1954 como organismo que debía apoyar al desarrollo de las universidades porque en ellas se capacitarían las clases dirigentes del país, razón que ameritaba apoyar a las entidades de educación superior para que allí se desarrollaran procesos de enseñanza e investigación a través de cursos de posgrado y de especialización; para esto la Universidad de Nariño contaría “con aportes de la Nación, de los Departamentos y Municipios interesados en la enseñanza superior universitaria, y de las mismas universidades”; además, el 5% de los auxilios que la Nación reservaba para las universidades, se destinarán al FUN, que estará dirigido por un Gerente de libre

⁵⁸ *Ibíd.*

nombramiento y remoción designado por el Presidente de la República y por un Consejo Directivo⁵⁹. El primer aporte que la Universidad de Nariño hizo al Fondo fue de trece mil ciento veinticinco pesos (\$13.125.00), correspondientes a 9 meses del año fiscal de 1955⁶⁰.

Los objetivos del FUN fueron: - elevar el nivel de enseñanza superior en Colombia y adelantar programas en el campo de la docencia y la investigación dentro de la lícita iniciativa científica y las características propias de cada institución; - contratar a profesores investigadores que ayuden a robustecer las cátedras que lo requieran y atender aquellas que el progreso y las necesidades del país reclamen; - organizar cursos para postgraduados en universidades e institutos que cuenten con el personal idóneo para desarrollarlos, previo estudio el Consejo Directivo⁶¹.

Rojas Pinilla buscó hacer de la educación universitaria un motor de desarrollo para el país; de allí su interés en crear el FUN para que a través de éste se apoyase la formación de profesionales acordes con las necesidades de la nación. Su política en materia educativa la anunció en el discurso del 20 de julio de 1954 cuando planteó la autonomía, ensanchamiento y progreso para las universidades seccionales, política que para la Universidad de Nariño significó un incremento de cien mil pesos en los auxilios nacionales, gracias también a la “boyante economía exportadora, con precios del café nunca antes alcanzados”⁶² al pasar de \$250.000 en 1953 a \$350.000 en el año de 1954, recursos aprobados por el Ministro de Educación Manuel Mosquera Garcés, que le mereció al Consejo Directivo dar apertura con su nombre al “Libro de Oro” de la Universidad, en el que se inscribiría a personajes ilustres que apoyaran el desarrollo científico, académico, docente de la Institución⁶³. En 1956 el Consejo Directivo, mediante Acuerdo 12 del 16 de febrero de 1956 decidió “Conceder la Medalla del Mérito Universitario” en grado Máximo

⁵⁹ DIARIO OFICIAL. (online), no. 28815. Bogotá. D.C.: 1 de agosto de 1955. [Consulta 14 de Septiembre de 2009] Disponible en internet: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102901_archivo_pdf.pdf.

⁶⁰ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos del Consejo Directivo 1950-1955. Acuerdo no. 36 de 1955. Folio 43.

⁶¹ *Ibíd.*, Folio 43.

⁶² *Ibíd.*, Folio 158.

⁶³ ARCHIVO UNIVERISDAD DE NARIÑO. Libro de Oro 1954 – 1956, octubre 4 de 1954. Folio 4.

al Excelentísimo Señor Teniente General Gustavo Rojas Pinilla, Presidente de la República” en reconocimiento a la política educativa que permitió a la Universidad de Nariño incrementar sus recursos financieros;⁶⁴ su nombre fue el quinto y último que se escribió en el Libro de Oro de la Universidad.

El aumento del presupuesto en 1954 permitió superar por algún tiempo los problemas financieros que llevaron a pensar a Rodríguez Guerrero en la posible desaparición de la Institución porque a “[...] los trece meses justos antes del cincuentenario de fundada como universidad, sólo cuenta con la Facultad de Derecho y las escuelas de Bellas Artes y bachillerato masculino, lo que sugiere grandes interrogantes sobre la posible disolución del Instituto [...]”⁶⁵.

Así entonces el apoyo económico del Gobierno Nacional dió respiro a la Universidad y permitió la apertura del teatro universitario, la actualización de la biblioteca del Liceo de Bachillerato y Bellas Artes, la dotación de los laboratorios de física y química, la dotación de una mapoteca a la Institución. Este apoyo financiero del Gobierno Central hizo pensar a los miembros del Consejo Directivo en realizar gestiones tendientes a conseguir recursos para la construcción de la Ciudad Universitaria de Nariño; por eso el señor Rector, Manuel Antonio Coral, se entrevistó con los ex Presidentes Eduardo Santos y Mariano Ospina Pérez miembros de la Asamblea Constituyente y cercanos al presidente para que interviniesen ante él en favor de tal proyecto⁶⁶; convocó mediante proposición No. 93 al señor Gobernador, Sergio Antonio Ruano, para que trate con el General Rojas Pinilla el tema y gestione los recursos para esa construcción⁶⁷. Por otra parte, solicitaron a los Constituyentes por Nariño, Carlos Albornoz, José Elías del Hierro y José Félix Jurado, intervenir para que el Presidente y los demás constituyentes se unan a la celebración de los

⁶⁴ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos Consejo Directivo 1955 – 1958. Acuerdo. no 12, febrero 16 de 1956. Folio 15 -16.

⁶⁵ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Actas del Consejo Directivo 1953 – 1954. Acta no. 42, septiembre 28 de 1953. Folio 43.

⁶⁶ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Actas del Consejo Directivo: 1953 – 1954. Acta no. 22, febrero 18 de 1954. Folio 111.

⁶⁷ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Actas del Consejo Directivo: 1953 – 1954. Acta no. 26, marzo 11 de 1954. Folio 123.

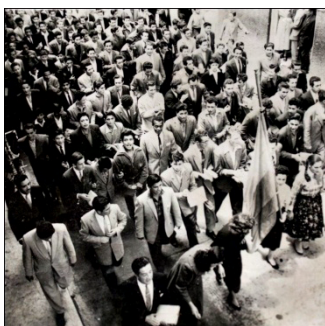
cincuenta años de la Universidad de Nariño y le hablen de los problemas y necesidades de la Universidad⁶⁸.

El incremento de auxilios, la política de autonomía, apoyo y ensanchamiento a las universidades seccionales hicieron que el General Rojas Pinilla contara con el favor de la comunidad universitaria, los estudiantes y la prensa regional; pero hacia 1956-1957, la política que proclamó la autonomía se vio seriamente restringida, pues el FUN que dirige y planea los destinos de la Educación Superior por medio de su gerente, José María Chávez, evidenció las pretensiones del Gobierno Central al plantear que en la Universidad se proyecta conciliar los principios de la tradición católica con los de la modernidad y sobre todo se busca hacer en los centros educativos un control ideológico; porque “[...] el problema del hombre contemporáneo es primordialmente ideológico [...]”, por lo tanto “[...] el conflicto actual es necesario resolverlo en las aulas de la universidad”⁶⁹. Esta idea primó sobre la de autonomía al plantear que las universidades regionales deberán acogerse a los lineamientos de la Universidad Nacional para que puedan desarrollar sus actividades y expedir los títulos universitarios, posición que llevó a los estudiantes a unir fuerzas con la iglesia y los partidos tradicionales para buscar la caída del dictador. A nivel nacional los días 8 y 9 de Junio generaron una serie de protestas urbanas en contra del General donde murieron trece universitarios, razón por la cual Rojas Pinilla nombró a un coronel como Rector de la Universidad Nacional⁷⁰. Los estudiantes de la Universidad de Nariño se unieron a las protestas; en recordación de esto, a una avenida de Pasto se la llamó “Avenida de los Estudiantes”, en lugar de “Avenida Rojas Pinilla”, que era su nombre inicial.

⁶⁸ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Actas del Consejo Directivo 1953 – 1954. Acta no. 46, agosto 12 de 1954. Folio 162.

⁶⁹ LEBOT, Ivonne. Educación e ideología en Colombia. Bogotá: La Carreta, 1979. p. 57.

⁷⁰ SÁNCHEZ. Op.cit, p. 162-163.



Fotografías 2 y 3. Manifestación estudiantil Universidad de Nariño -Comando de Acción Universitaria- en contra de Gustavo Rojas Pinilla 7 de Junio de 1957. Y, Acción de Rojas Pinilla contra protestas estudiantiles, Bogotá. 1957⁷¹.

Los hechos muestran el interés del General por constituirse en una tercera fuerza con opción de permanecer en el poder, de ahí su empeño por controlar la Universidad Nacional y las universidades regionales como centros ideológicos, propósito que suscitó la unidad de la iglesia y los dos partidos tradicionales para derrocar al dictador e implantar su propio sistema de gobierno el cual se consolidó con el Frente Nacional, período que “ha marcado la vida política del país hasta la actualidad por su desafortunada fórmula “salvadora de paz” y de alternancia del poder entre los dos partidos históricos (liberal y conservador) durante diez y seis años (1958-1974), pero, principalmente, por sus actuaciones de exclusión y represión política a terceros partidos, movimientos y protestas sociales, organizaciones y agremiaciones de base”⁷².

En el marco de esos acontecimientos nacionales, empezó la discusión en la Universidad de Nariño sobre la necesidad de adecuar su estructura académica e investigativa, de crear nuevos programas que respondieran y aportaran al desarrollo regional y nacional; sin embargo, en esta entidad al igual que en otras instituciones de educación superior del país, la idea de modernización no se consolidó; problemas como: bajo presupuesto para su funcionamiento; maestros poco calificados para el desempeño de la labor docente y científica; transmisión de conocimientos con métodos pedagógicos tradicionales donde

⁷¹ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

⁷² ACEVEDO Tarazona y CASTAÑO Álvarez (2001). El Frente Nacional. Una reflexión histórica de su legitimidad política. En: Revista de Ciencias Humanas. no. 28. [Consulta 15 de Marzo de 2011] Disponible en internet: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/index.htm>.

prima la memoria; desarticulación de la estructura académica y administrativa; la no existencia de procesos de investigación científica a su interior, llevaron en la década de los sesenta a una fuerte reflexión en medio de un contexto nacional e internacional que cuestionó el sistema universitario y exigió de él una seria reestructuración para hacer frente a las nuevas necesidades que impuso el sistema-mundo-moderno-colonial: crear una Universidad científica y moderna.

1.4 LA POLÍTICA UNIVERSITARIA EN COLOMBIA: RETO E IMPOSICIÓN, 1958-1989

A mediados del siglo XX el presupuesto moderno de “cambio racional”, que auguraba a la sociedad ir hacia un progreso constante, se vio seriamente cuestionado después de la Segunda Guerra Mundial, llevando a los Estados Unidos a crear una nueva teoría llamada *Doctrina del Desarrollo*, que se fundamentó en la ciencia, la técnica y la tecnología y se presentó a sí misma como modelo a seguir; esta doctrina planteó que el progreso económico, sinónimo de desarrollo para las naciones, significaba el fin de filosofías, instituciones y relaciones sociales que no se ajustaran a las demandas exigidas por los poderes centrales líderes del desarrollo. Truman, en 1951, ante Naciones Unidas manifestó:

Hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico⁷³.

⁷³ ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá: Norma, 1998. p. 20.

La nueva doctrina permitió que la realidad se pensara y se construyera desde esa mirada, descalificando otras formas de concebir y construir una sociedad, porque este discurso se posiciona y convierte en realidad y en certeza en el imaginario social que involucra todas las esferas de la vida cotidiana, social y política de los pueblos.

A partir de esta teoría, las características de una sociedad desarrollada se pensaron por su “alto nivel de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida, y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos. En concepto de Truman, el capital, la ciencia y la tecnología eran los principales componentes que harían posible tal revolución masiva”⁷⁴.

Estos postulados pusieron en marcha un discurso que negó las diferencias culturales e históricas de los pueblos latinoamericanos y se impuso el criterio sobre las formas de organizar, construir y generar proyectos colectivos de vida a partir de la teoría del “desarrollo”. Así, el interés por esta teoría ocupó el primer lugar en los países centrales y periféricos; por eso, a finales de 1949, el Presidente colombiano Mariano Ospina Pérez trajo a Colombia una misión de catorce asesores norteamericanos, bajo la dirección del profesor norteamericano Lauchlin Currie con encargo de analizar los siguientes campos: comercio exterior, transporte, industria, hidrocarburos y energía, vías carretables y fluviales, servicios comunitarios, agricultura, salud y bienestar, banca y finanzas, economía, cuentas nacionales, vías férreas y refinerías petroleras. Los miembros de esta misión con base en el marco que rigió la Doctrina del Desarrollo, consideraron que “sólo mediante un ataque generalizado a través de toda la economía sobre la educación, la salud, la vivienda, la alimentación y la productividad puede romperse decisivamente el círculo vicioso de la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la baja productividad. Pero una vez que se haga el rompimiento, el proceso del desarrollo puede volverse autosostenido”⁷⁵.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 20

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 57.

Al término de la misión se informa que sólo la vía del desarrollo es el camino que traerá la “salvación” y la luz a Colombia, es decir, la posibilidad de satisfacer requerimientos sociales científicamente verificables; que antes de éste nada existía, sólo la dependencia frente a las fuerzas naturales; por lo tanto, el país deberá desprenderse “de su pasado letárgico y seguir la única senda hacia la salvación, que es, sin duda, una oportunidad única en su larga historia [de oscuridad, podía añadir]”⁷⁶.

Alcanzar el desarrollo propuesto por Norteamérica se constituyó en un reto e imposición para el país; sin embargo, para lograrlo internamente las élites debieron enfrentar el problema de la violencia que vivía Colombia en la década de los cincuenta del siglo XX, tras la muerte de Gaitán y la presencia de nuevos actores sociales; entre ellos el surgimiento y fortalecimiento de movimientos políticos de izquierda, guerrillas campesinas y liberales que darían paso a las guerrillas de izquierda, llevando a liberales y conservadores a firmar el pacto denominado Frente Nacional vigente a partir de 1957, consistente en que alternando cada cuatro años liberales y conservadores tomarían el poder, excluyendo otras tendencias políticas que, además de no ser admitidas, se las consideró subversivas. La prensa nariñense creyó que este pacto daría paso a la construcción de una “patria amable” al poner fin a “los viejos sistemas de persecución y exterminio”, y pensó que los políticos que representaban los ideales bipartidistas, en sus visitas a Nariño conocerían la vitalidad de ese pueblo que espera “la atención nacional para conseguir su mejor desarrollo”.

Hemos de reconocer que el doctor Lleras Restrepo es un hombre de estudio, conocedor de nuestros problemas, hacendista acucioso y atento al proceso económico colombiano, circunstancia que nos permite alimentar la esperanza de que esta visita por Nariño habrá de servirle para conocer la inmensa vitalidad de este pueblo, que está en espera de la atención nacional para conseguir su mejor desarrollo. Políticamente encontrará al conservatismo de Nariño conforme y respaldando el Frente Nacional, en cuanto ello representa la mejor manera de crear una patria amable para todos los colombianos, y el cambio de los viejos sistemas de persecución y de exterminio que nos están conduciendo a la anarquía. El departamento de Nariño ha sido un ejemplo para Colombia. Hemos vivido en paz. Los mandatarios conservadores han sabido cumplir la ley y garantizar el orden y el ejercicio pleno de todos los derechos (...) El

⁷⁶ *Ibíd.*, p. 57.

conservatismo de Nariño respalda con fervor la candidatura presidencial del doctor Guillermo León Valencia, por encontrar que este patricio encarna los ideales de la política bipartidista⁷⁷.

Este pacto tuvo grandes repercusiones, pues los dos partidos perdieron identidad ideológica. Antonio García manifestó que los partidos se volvieron “políticamente conservadores y económicamente liberales”⁷⁸, situación que en el campo educativo se vio reflejada en que los gobiernos liberales ya no levantaron la bandera por una universidad laica, estatal, autónoma⁷⁹, sino que enfilaron sus esfuerzos hacia la formación de sujetos que aportaran al desarrollo tecnológico del país; por ello el Estado concentró sus esfuerzos en la enseñanza normal, industrial y agropecuaria, tal como se lo aconsejó la Misión del padre Leuret y el primer Plan Quinquenal del Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD)⁸⁰.

Como se dijo en tiempos de Rojas Pinilla se creó el FUN con el propósito de apoyar el desarrollo de las universidades, organismo que dependió del Estado, por lo cual al interior de las instituciones de educación superior empezó a concebirse una asociación que permitiera generar políticas educativas autónomas de éste; por eso el 12 de octubre de 1957 en Medellín se da cita a la Primera Conferencia Nacional de Rectores, donde se planteó la creación de ASCUN con el objetivo de consolidar una universidad que ayude a salir de la crisis socio-política en que se encuentra el país y contribuya al restablecimiento del orden institucional, bajo postulados “democráticos y patrióticos” porque la universidad debe estar vinculada estrechamente con las necesidades nacionales y regionales para estudiar formas de solución. Este organismo buscó que la universidad colombiana cumpliera con los principios de alta calidad e idoneidad académica, autonomía y responsabilidad social⁸¹.

⁷⁷NARVÁEZ Eudoro, editor. La visita del doctor Lleras Restrepo. En: El Derecho. Pasto-Nariño. 8, febrero, 1958. ed. 7.094. p. 2.

⁷⁸ LUCIO, Ricardo y SERRANO Mariana. La educación superior. Tendencias y políticas estatales. Colombia: Tercer Mundo, 1992. p. 49.

⁷⁹ *Ibíd.*, p. 49.

⁸⁰ HELG, Aline. La educación en Colombia 1946-1957. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989. p. 136.

⁸¹ RIVERA, Bernardo y FORERO, Carlos. El papel de las Asociaciones Universitarias. El caso de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN (online). En: Revista Virtual Universidades. vol. LVII, no.

Como puede verse las funciones del FUN, creado por el General Rojas Pinilla para delinear las políticas académicas, investigativas y económicas de la universidad ahora pasan al nuevo organismo llamado ASCUN, fundado por el bipartidismo frentenacionalista.

De esta asociación participan 13 universidades oficiales, entre ellas la Universidad de Nariño, y 10 privadas. ASCUN, entonces, se constituyó en una asociación que representó a las universidades del país ante el Estado y la sociedad; este organismo es dirigido por un Consejo de Rectores; las decisiones se toman con las dos terceras partes de sus miembros, así ni el bloque de rectores de universidades privadas ni públicas o de una tendencia determinada puede imponerse fácilmente. El comité administrativo está conformado por seis miembros: Uno de la Universidad Nacional, dos de la Universidad privada, dos de la Universidad de Bogotá y uno por las seccionales regionales⁸².

El marco legal que rige para las universidades departamentales en el año de 1958 fue dado en el decreto 0277 de ese año, pues la “Ley 39 de 1903, la 68 de 1935 y el Decreto legislativo número 0364bis de 1951, sólo han establecido normas que regulan algunas materias”⁸³, las cuales no permitieron establecer con claridad el sistema de financiación o la estructura académica- administrativa de las instituciones regionales; en ese sentido, se pretendió con este decreto legislar sobre estos aspectos, estipulando, por ejemplo, que el aporte nacional a las entidades departamentales no podrá “ser inferior al diez por ciento (10%) del presupuesto anual asignado al Ministerio de Educación Nacional, ni menor al dos por ciento (2%) del mismo presupuesto para las universidades privadas”⁸⁴; además, se reglamentó lo relacionado con los apoyos económicos para la cualificación de docentes, organización académica-administrativa, relaciones de la universidad regional con el poder central. Tales normas se pensaron en función de la misión que debían cumplir las universidades oficiales departamentales, consideradas a partir de esta legislación “personas

035. México, Septiembre – Diciembre, 2007. p. 35. [Consulta 17 de Sep. 2009] Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37303504.pdf/>.

⁸² LUCIO y SERRANO. Op.cit., p. 53 – 54.

⁸³ DIARIO OFICIAL (online). Bogotá, no. 29769, Dcto. 1958. [Consulta 5 de Oct. 2010] Disponible en internet: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102901_archivo_pdf.pdf.

⁸⁴ *Ibíd.*

jurídicas autónomas” cuya estructura debía disponerse para fomentar la “alta cultura, la investigación científica, la formación profesional, la prestación de servicios investigativos, técnicos y sociales orientados a elevar el nivel moral, intelectual y económico de sus respectivas regiones y del país”⁸⁵.

En 1958 se reestructuró el FUN para dar paso a ASCUN- FUN que permaneció hasta 1968 cuando se dió paso a la creación del ICFES. El Estado le asignó al FUN ejercer control y vigilancia sobre la educación superior, financiar a ASCUN, distribuir los aportes nacionales a las universidades estatales y los auxilios a las privadas; el director del FUN fue nombrado en este contexto por el Consejo de Rectores; esto permitió pensar que el sistema universitario era autónomo; sin embargo, los Rectores de la universidad privada obedecen a lineamientos verticales y centralistas de su entidad y los Rectores de entidades públicas obedecen a lineamientos del gobierno nacional o regional: “la autonomía se reduce, pues, a una autonomía de las autoridades universitarias”⁸⁶. Por otra parte, la legislación de 1958 pretendió organizar un cuerpo universitario en función de aportar a la construcción del Estado-nación al pretender que la universidad formara a los estudiantes en una “alta moral” -cristiana- insertando así al sujeto en un código de valores simbólicos y culturales que regulen su vida pública y privada, normas que comparte con otros sujetos, creando así identidades nacionales.

1.5 PENSANDO EL “PROGRESO” DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

En los años sesenta la política mundial giró alrededor de los bloques socialista y capitalista, tensión que se conoció con el nombre de Guerra Fría. En América Latina los movimientos antiimperialistas reivindicaron el derecho por la autodeterminación de los pueblos a nivel nacional y subcontinental, derechos que reclamaron las universidades sobre todo de

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ LUCIO y SERRANO. *Op.cit.*, p. 55.

carácter público, que tras la Revolución Cubana cobraron aún más fuerza; no se hicieron esperar las reacciones internacionales y nacionales que buscaron contrarrestar tales movimientos; se inventó así un encuentro de países para establecer políticas en Latinoamérica llamada “Alianza para el Progreso”, políticas que tuvieron amplia repercusión en la estructuración de las Universidades colombianas donde jugaron tres actores principales:

- El Estado, cuyos gobernantes buscaron una salida política a los conflictos de violencia que vivió el país, promoviendo una solución en la firma del Pacto del Frente Nacional. Éste, al estar inmerso en la crisis socio-política dejó de lado el problema de la educación;
- El FUN-ASCUN, buscó generar políticas tendientes a forjar una educación que mediara entre lo tradicional y lo moderno y, a su vez, les permitiera dar una educación de alta calidad y autónoma que respondiera a las necesidades regionales y nacionales del país y;
- Los movimientos estudiantiles que desde la diversidad de tendencias políticas rechazaron el militarismo y la dictadura, y la presencia de la política tradicional y religiosa en los lineamientos universitarios; reivindicaron la autonomía para pensar los problemas sociales y políticos del país a fin de proponer salidas y soluciones al conflicto interno, en contra de las políticas intervencionistas e imperialistas norteamericanas; de esta forma asumieron la huelga como forma de lucha, y en 1963 crearon la Federación Universitaria Nacional - FUN.

Los movimientos estudiantiles se fortalecieron y se consolidaron en sus políticas antiimperialistas alentados por la Revolución Cubana, por lo que Norteamérica buscó frenar los efectos de tal revolución a través de fundaciones como la Ford, Rockefeller y Kellog's que pretendieron incidir en la educación universitaria; tal actitud fue entendida por intelectuales, académicos y estudiantes como una clara intervención “yanqui” en “nuestro” territorio⁸⁷. En este contexto se publicó en Colombia el informe Atcon (1963); allí se analizó cada uno de los aspectos de la vida universitaria; se expuso la tesis de que la institución superior latinoamericana no tiene una estructura política, administrativa, fiscal,

⁸⁷ JARAMILLO URIBE, Jaime. Op.cit., p.155.

social que le permita hacer frente a los retos y necesidades del continente y que por lo tanto es ésta la verdadera causa del subdesarrollo⁸⁸. Tal tesis fue contra-argumentada por intelectuales latinoamericanos, quienes plantearon que el subdesarrollo se debe al dominio imperialista que ejerce Estados Unidos sobre el subcontinente.

La reforma universitaria fue una tarea de la época y fue el informe Atcon una de las propuestas que, independientemente se estuviese de acuerdo o no, generó reacciones entre intelectuales, académicos, estudiantes, administrativos o funcionarios estatales relacionadas con el tema. El debate sobre la universidad vivido en América Latina en esa época marcó un hito en la historia de la institución, pues allí se definieron políticas y lineamientos para las siguientes décadas que afectaron la estructura de la entidad. La reestructuración que se generó en la universidad colombiana obedeció a argumentos como:

La universidad medieval era el universo de la cultura y de la ciencia. No existía la división del trabajo y no existía sino dos niveles de enseñanza, difícilmente diferenciados. No existía el libro como fenómeno social, no existían las comunicaciones. El encuentro intelectual sólo era posible dentro de una corporación especialmente conformada para él. Además, el sueño de abarcar el universo sólo era rechazado con acritud por la Iglesia que se oponía a los alquimistas, a los brujos y que en veces luchaba con los científicos, con dudosos resultados para éstos.

La universidad cumplía, entonces, una tarea insustituible. Y la siguió cumpliendo mientras no cambiaron fundamentalmente las condiciones cuantitativas de la sociedad. En vista de que esas condiciones han cambiado, la institución universitaria ya no cumple con la misión que le estaba asignada. En otras palabras, no cumple con las exigencias de la vida moderna. No puede cumplirlas⁸⁹.

La reforma era entonces un compromiso de intelectuales y académicos de todas las corrientes. Las propuestas y elementos a tener en cuenta son diversos, entre ellos:

⁸⁸ ATCON, Rudolph. La Universidad en Latinoamérica. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Mayo-Julio, t. VII. no.1-3. Bogotá: Librería Buchholz, 1963. p. 5.

⁸⁹ RUIZ, Jorge. Op.cit., p. 257-258.

- Incluir los Estudios Generales por la universidad. “Porque las necesidades de hoy y sobre todo las de mañana, requieren un gran número de ciudadanos bien educados más que unos pocos profesionales no siempre bien preparados”⁹⁰.
- La universidad debe considerar que “existe una “americanidad” inconfundible que trae como consecuencia una homogeneidad totalmente inesperada por lo que toca al “tipo” del estudiante que se produce en Latinoamérica [...]”⁹¹.
- Para que la universidad piense en el patrimonio espiritual hereditario del continente, se hace necesario formar pensadores que “calen con ojos americanos la profunda entraña de nuestra realidad, que analice sus problemas con exacta percepción de su casualidad histórica y discernan las soluciones posibles con el más alto vuelo ideológico” Esto con el fin de lograr una integración, porque América Latina se integra o perece⁹².
- “Se hace indispensable una doble tarea: La creación y el perfeccionamiento de institutos de ciencias básicas en que se capaciten los hombres que han de orientar y dirigir el proceso tecnológico y la readaptación de los estudios humanísticos a las necesidades del desarrollo”⁹³.
- “Es evidente que en países nuevos como los nuestros, que tienen tantos problemas que resolver y con tanta urgencia, la prioridad fundamental consiste en formar genuinas clases dirigentes, con auténtico sentido de responsabilidad y con la idoneidad y responsabilidad que tal responsabilidad exige”⁹⁴.
- La vida moderna ha sobrepasado la universidad. Ha creado nuevas instituciones y es necesario que todos los pueblos, tanto aquellos que son líderes del mundo moderno como los que aspiran a alcanzar su independencia, utilicen los sistemas más apropiados para promover el capital máspreciado con que cuentan los pueblos: el conocimiento,

⁹⁰ ATCON. Op.cit., p. 25.

⁹¹ STEGER, Hanns-Albert. Posibilidades de una crítica de la universidad latinoamericana. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Octubre, t. XIII. no. 6. Bogotá: Librería Buchholz, 1966. p. 569.

⁹² HERRERA, Felipe. Funciones de la universidad en el desarrollo de América Latina. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Enero, t. XII. no 3. Bogotá: Librería Buchholz, 1996. p. 240-243.

⁹³ HERRERA, Felipe. Op.cit., p. 239.

⁹⁴ Ibíd., p. 226.

que ya no es exclusivo porque en la actualidad “la universidad está fuera de la universidad”⁹⁵.

- Esta institución deberá “superar los lazos que mantiene la universidad con el municipio, lazos constituidos en el proceso histórico, en beneficio de una relación con el resto del país y con la población campesina más en particular”⁹⁶.
- Stenger propone que la reforma debe llevar a “que el 60% de los estudiantes en América Latina se dediquen a las ciencias naturales y a las carreras de carácter técnico; el 15% a los estudios pedagógicos y, el 25% al derecho, las artes, la filosofía, ciencias sociales, la administración. Esta situación requiere de la completa transformación estructural de la universidad”⁹⁷.

La consigna de la época era que la reforma no podía acabar hasta que la universidad no se adecuara a las necesidades del desarrollo económico y social, porque al tecnificarse la universidad se tecnifica el país. La década de los sesenta señaló el ingreso definitivo de Colombia al mercado internacional dominado por los Estados Unidos, lo que atrae la atención norteamericana sobre la universidad latinoamericana. El modelo de reforma acogido fue el de ese país: asociación de carreras en Facultades y éstas por Departamentos; universidades apolíticas y aconfesionales, así lo demostró la reforma llevada a cabo en la Universidad Nacional en 1963 liderada por el médico José Félix Patiño, quien la orientó según el modelo norteamericano al 1. Introducir el proceso de departamentalización y 2. Fundar la Facultad de Ciencias Humanas, agrupando los Institutos de Historia, Sociología, Antropología y los Departamentos de Literatura e idiomas y el Departamento de geografía⁹⁸, o la que se efectuó en el año de 1977 en la Universidad de Nariño bajo la Rectoría de Ignacio Coral Martínez, quien cerró la universidad y reorganizó la estructura académico-administrativa en Facultades y Departamentos; así que a la reapertura de la institución, los docentes se encontraron adscritos a una de estas unidades académicas.

⁹⁵ RUIZ, Jorge. Op.cit, p. 264-265.

⁹⁶ STEGER. Op.cit, p. 573.

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 573.

⁹⁸ RINCON, Carlos. Profesor de la Freie Universitat Berlín. Grupo de Investigación Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA. Berlín, Alemania. Comunicación personal, 4 y 19 de Agosto de 2008.

La discusión sobre la reforma de la universidad que inició en Punta del Este y el informe Atcon, fueron la base para el debate y estructuración en Colombia del Plan Básico de la Educación Superior, el cual recogió la reflexión y los debates de la década de los 60, pues con antelación a esa fecha se desarrolló una serie de seminarios en El Paso, Texas (1962-63 y 64), donde asistieron los rectores de la universidad colombiana y expertos norteamericanos. De esas reuniones Jaime Posada, en 1962, dará la “buena nueva” a los colombianos: “Colombia ha sido escogida como país piloto por la Alianza para el Progreso [...], pronto llegarán al país misiones del BID que encuestarán y coordinarán los planes de desarrollo de la educación primaria, secundaria y superior”⁹⁹.

1.6 LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO Y EL DEBATE POR UNA UNIVERSIDAD CIENTÍFICA CRÍTICA Y MODERNA: 1958-1969

Las políticas educativas establecidas en Alianza para el Progreso y consignadas en el informe Atcon generaron reacciones que llevaron a serias discusiones sobre la universidad y su reestructuración. La Universidad de Nariño no fue ajena a esa situación porque en la Rectoría de Luis Santander Benavides (1958-1964) se propuso un giro vital en la Institución, al plantear que ésta debería aportar al “desarrollo integral” de la región y por lo tanto debería estar “[...] íntimamente ligada a la realidad nuestra,” estudiando sus recursos naturales y sus problemas socio-económicos de manera objetiva y para lograrlo, se dijo, es necesario, “no sólo un cambio en nuestra Universidad, [sino] una mayor preparación profesional, [y] también un cambio en toda nuestra comunidad”¹⁰⁰.

⁹⁹ LUCIO y SERRANO. Op.cit, p. 64.

¹⁰⁰ Ibíd., p.132.



Fotografía 4. Luis Mora Osejo, izquierda y Luis Santander Benavides, derecha: década del sesenta¹⁰¹.

Por otra parte la Institución tuvo una activa participación en el “Seminario sobre Asuntos Académicos” desarrollado en El Paso, Texas, y el Seminario del mismo nombre que se llevó a cabo en la ciudad de Pasto (Nariño), en los meses de junio y noviembre de 1963¹⁰², respectivamente; eventos que contaron con la presencia de rectores de las distintas universidades del país y asesores norteamericanos. En estos eventos Mora Osejo asistió como delegado de Santander Benavides, y desarrolló una ponencia mediante la cual planteó que las “principales fallas del actual sistema universitario colombiano” son:

1. El Federalismo Universitario¹⁰³.
2. Inexistencia en la Universidad Colombiana de planes de estudio para la formación de científicos y profesores universitarios¹⁰⁴.
3. Desvinculación de la Universidad en los problemas de la realidad colombiana¹⁰⁵.

Por lo mismo, esta problemática exigía una reestructuración de la universidad colombiana; para tal fin, se propuso crear una columna vertebral que se denominaría “FACULTAD DE

¹⁰¹ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

¹⁰² ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Actas del Consejo Directivo, 1963. Folio 73.

¹⁰³ MORA OSEJO, Luís. Bases para un plan de desarrollo universitario. Solicitud de crédito al FONADE. En: Base de datos *winisis*. Archivo Central-Oficina de Planeación. doc. 1, caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1963. p. 8.

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p. 10.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 11 – 12.

CIENCIA Y HUMANIDADES”; ésta se subdividiría, por cada ciencia básica o ciencias afines, en departamentos que, a su vez, se agruparían en dos grandes secciones: la “**Sección de Ciencias** y la **Sección de Humanidades**”. El servicio docente debe ser “universal”, porque el profesor debe colaborar en los diversos programas académicos donde el plan de estudios lo requiera¹⁰⁶. Habrá tres niveles educativos: 1. Plan de Estudios Básico General, que se desarrollaría en cuatro semestres al cabo de los cuales se rendiría un examen y se otorgaría el título de “**Bachiller en Ciencias** o **Bachiller en Humanidades**”; los objetivos de tales estudios serían “la profundización de los conocimientos adquiridos en bachillerato y, por otra parte, la formación intelectual del estudiante, en el sentido de despertar en él interés por el estudio analítico y por profundizar e indagar sobre los campos que lleguen a interesarle en el decurso de esta fase inicial de los estudios universitarios”¹⁰⁷; algunos estudiantes no querrán seguir estudios universitarios superiores; a ellos se ofrecería “**un plan de estudios de nivel intermedio universitario** que deberán ofrecer las facultades técnicas o profesionales de la universidad”; su duración sería de cinco semestres; allí recibirían formación científica o humanística y deberían realizar un trabajo de grado original al cabo del cual se otorgaría el título en el área de su especialidad: Biólogo, Matemático, etc. o el de Licenciado en Humanidades, con aclaración de la especialidad. En las universidades de alto desarrollo se debería ofrecer el tercer nivel denominado “**Ciclo Superior Universitario**”, etapa que se caracterizaría por su alto nivel académico y científico; el título a emitir sería el de “**Doctor en Ciencias**” o el de “**Doctor en Humanidades**”¹⁰⁸.

Se puede observar en estos planteamientos, elementos que coinciden con la propuesta de universidad trazada por los expertos norteamericanos; sin embargo, los aspectos presentados por la Universidad de Nariño hacen énfasis en hacer de ésta un lugar para la formación de científicos, papel asignado a las universidades de los centros de poder, pues, el modelo norteamericano pretendía que las universidades latinoamericanas cumplieran con

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 13.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 17.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 17-19.

“la profesionalización en cada carrera”¹⁰⁹; por eso la propuesta expuesta por Mora Osejo, si bien coincidió, dada su formación en escuelas Alemanas, en aspectos relacionados con la implementación de los Estudios Generales y la educación técnica o profesional, la diferencia radicó en plantear la necesidad de estructurar un sistema educativo colombiano para la formación de científicos que piensen desde las necesidades del país y de la región y no desde los lineamientos impuestos por Norteamérica. Afirmamos pues, que la posición de la Universidad de Nariño frente al proceso de la reestructuración tiene un enfoque distinto al presentado en ese momento por los expertos norteamericanos, quienes buscaron la profesionalización y no la creación de ciencia como sí lo propuso la Institución regional. Esta propuesta distaba del proyecto de universidad latinoamericana bajo el modelo norteamericano cuyo máximo exponente fue Atcon, quien en materia educativa planteó la necesidad de sacar de la universidad “un producto ampliamente diversificado” que pueda responder a las exigencias del mundo moderno, de ahí la importancia de introducir los Estudios Generales para lograr formar un “gran número de ciudadanos”:

La tradición y exclusiva preocupación por el adiestramiento profesional, debe ceder ante la demanda por un producto universitario ampliamente diversificado. Sólo la introducción en gran escala de los Estudios Generales por la Universidad Latinoamericana estaría a la altura de esta gran tarea gigantesca. *Porque las necesidades de hoy y sobre todo las de mañana, requieren un gran número de ciudadanos bien educados más que unos pocos profesionales no siempre bien preparados*¹¹⁰.

Aunque la implementación de los Estudios Generales hace parte de la propuesta de reestructuración universitaria tanto de Atcon como de la Universidad de Nariño los objetivos y propósitos de su implementación difieren el uno del otro, pues para el primero éstos deben llevar a la formación de un “buen número de ciudadanos bien educados”, en tanto que para la segunda, su implementación estaría enfocada a la profundización en los conocimientos del bachillerato y a despertar el interés por el “estudio analítico” y orientar su inclinación por un campo del conocimiento; el sentido de los Estudios Generales en una

¹⁰⁹ TARAZONA, Álvaro. La UIS historia de un proyecto técnico-científico. Colombia, 1998. p. 141.

¹¹⁰ ATCON. Op.cit., p. 25.

y otra propuesta son bien distintos; en la una se preparan “ciudadanos”, y la otra se constituye en una etapa para la iniciación de los procesos del conocimiento y de la ciencia.

Los lineamientos dados por los expertos norteamericanos empezaron a ser asumidos por intelectuales como Patiño, quien creó las Facultades Integradas (1964) con los Estudios Generales allí incluidos, influenciado por la experiencia educativa de Inglaterra y Norte América, donde hacen parte de la estructura académica del “*college*”, nombre con el cual se designa en esos países niveles educativos que no necesariamente están insertos dentro de la estructura universitaria, pero sí “[...] es una formación intelectual, científica y humanística importante que prepara en forma óptima para la educación profesional”, razón por la cual se llama también “Educación Liberal”, porque ellos buscan el libre ejercicio del pensamiento¹¹¹.

Otros aspectos a destacar de la propuesta presentada por la Universidad de Nariño en el año de 1963 es el referido a la necesidad de crear una estructura flexible que permita racionalizar y optimizar tanto los recursos humanos como los técnicos, además de pretender establecer un centro educativo dedicado a la investigación y por lo tanto a la ciencia.

Al interior de la Institución los debates continuaron; intelectuales y académicos internos y externos a la Universidad de Nariño -como Alicia Fierro Perdomo de la Universidad Nacional de Colombia (1968)- presentaron propuestas para la reestructuración académica, científica y administrativa; entre éstas hubo quienes plantearon lineamientos para crear una Universidad científica como Mora Osejo (1963) y Velazco Guerrero (1967); en tanto que otros, como Eduardo Cifuentes Rosero (1968), hicieron eco al tipo de universidad pensada desde los centros de poder para América Latina, para Colombia y para la región; así, Cifuentes Rosero planteó que la institución debe cumplir con [...]

¹¹¹ PATIÑO RESTREPO, José Félix. Reforma Universitaria en Colombia. En: Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. [Consulta 16 de septiembre de 2009] Disponible en internet: <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/02refun.pdf>. p. 6.

[...] una auténtica misión en un país y región pre-industrializada, que no es formar sabios, pioneros, científicos, sino CUMPLIDOS CIUDADANOS CON ESPÍRITU DE EMPRESA CREADORES DE EMPLEO y caracterizados además por su BUENA DISCIPLINA MENTAL, la cual se dispone cuando se ha logrado según Lauchlin Currie “una cierta objetividad, humildad intelectual, conocimiento de las grandes dificultades envueltas en la mayoría de los problemas y particularmente los problemas humanos, respeto por la autoridad, no tanto en el sentido popular del término, sino en el de la autoridad intelectual en conocimiento de los puntos esenciales de las grandes controversias de nuestro tiempo, la habilidad para descubrir la demagogia, los argumentos mendicantes, los sofismas de simple lógica y los argumentos emocionales y, finalmente, un cierto grado de conocimiento de nuestros propios procesos mentales¹¹².

José María Velazco Guerrero (1967) retoma los lineamientos dados por Mora Osejo aportando otros argumentos para justificar una reforma universitaria basada en la creación de la Facultad de Estudios Generales, dividida a su vez en Departamentos, que le permitiría a la entidad funcionar como una “[...] totalidad dinámica y funcional, permeable y dúctil, capaz de una exquisita versatilidad, adaptable al “cambio”, signo de los tiempos”¹¹³.

En este documento hizo una evaluación del estado en el cual encontró otras universidades respecto a la reforma y a la implementación de los Estudios Generales, pues recorrió el país observando los procesos. Planteó que hacia el año de 1962 la Universidad de Antioquia, la del Valle, la de los Andes y la Nacional ya habían iniciado el “plan de integración”, mientras que en la Universidad de Nariño no había trascendido de los organigramas y las “buenas intenciones”; aclara, además, que después de la reunión en El Paso, Texas, las universidades latinoamericanas y del país “han comenzado por organizar sus respectivas unidades docentes alrededor de institutos y facultades centrales de Estudios Generales”.

¹¹² CIFUENTES ROSERO, Eduardo. Respuesta al análisis Global. Citado por MORA OSEJO, Luís. Bases para un plan de desarrollo universitario. Solicitud de crédito al FONADE. En: UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Archivo Central-Oficina de Planeación. Base de datos *winisis*. doc. 1, caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1963. p. 5.

¹¹³ VELAZCO GUERREO, José María. Respuesta al análisis Global. Citado por MORA OSEJO, Luís. Bases para un plan de desarrollo universitario. Solicitud de crédito al FONADE. En: UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Archivo Central-Oficina de Planeación. Base de datos *winisis*. doc. 1, caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1963. p. 5.

En relación con las Universidades del Valle del Cauca y del antiguo Departamento de Caldas, manifestó que sus observaciones le “[...] permitieron llegar a la conclusión de que en ellas, a grandes rasgos, se aplican a los Estudios Generales las directrices que para orientarlas adoptan las universidades del continente”. En las Universidades de Santiago de Cali, del Quindío y Manizales “no hay absolutamente nada que observar. Su retraso en lo particular es idéntico a la Universidad de Nariño”. En la Universidad Tecnológica de Pereira, “los Estudios Generales se confunden con unas cuantas clases de humanidades”¹¹⁴.

La propuesta de crear los Estudios Generales en los términos planteados por Mora Osejo y Velazco Guerrero no se llevó a cabo; sin embargo, en 1969 en la Universidad de Nariño se da una reforma que la organizó por Facultades y Departamentos, pero su funcionamiento no fue tan “permeable”, “flexible” y “versátil” como se pensó, pues el viejo esquema de considerar estas dependencias como feudos, lo impidieron. Por otra parte, el objetivo principal de hacer de la Institución un centro formador de científicos tampoco se consolidó, pues la universidad asumió en ese sentido el modelo napoleónico que buscó la profesionalización; es decir, que la Institución desarrolló procesos de docencia separados de la investigación, formó sujetos para solucionar problemas prácticos de la sociedad, de ahí que el docente se constituyó en un repetidor y transmisor de conocimiento, pues los saberes que enseñó no son los “deducidos de su práctica, sino los incorporados del extranjero [...] métodos alemanes, si se han de importar ideas, maquinaria y repuestos alemanes; métodos norteamericanos o franceses si se trata de industriales, políticos o comerciantes de estos países”¹¹⁵; este esquema aunque cuestionado a lo largo de los años, apenas en el siglo XXI empezó a ceder ante el propósito de crear una universidad que aporte a la ciencia.

La reflexión sobre la universidad en las décadas de los 60 y de los 70 también estuvo atravesada por una política de masificación, dado que la modernidad liderada por los centros de poder exigió el ingreso de la razón y la ciencia en los países periféricos, y fue la

¹¹⁴ *Ibíd.*, p. 4.

¹¹⁵ GUERRERO, Gerardo. Reflexiones acerca del educador y la educación en Colombia. *En*: Revista Meridiano. no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988. p. 83.

educación el camino para lograrlo; por eso, el fenómeno de la masificación se hizo evidente a nivel mundial a partir de 1945, hecho que afectó no sólo a la estructura académica, investigativa y administrativa, sino también a la estructura física, por cuanto una Universidad Moderna debía contar con un “*Campus Universitario*”. En el caso colombiano “en 1958, había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema educativo. En 1974, había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas atendidas por 200.000 maestros [...] la educación superior se incrementó de 20.000 a 138.000 estudiantes”¹¹⁶. Este aumento en las matrículas cambió la estructura física de las universidades al construir las “ciudades universitarias” que se crearon para cumplir múltiples funciones -académicas, investigativas, deportivas-; esta idea, parece, empieza a concebirse en Nariño en 1946 por Aníbal Córdoba, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas¹¹⁷; sin embargo, fue en la Rectoría de Luis Santander Benavides cuando se iniciaron gestiones para la concesión y permuta de los terrenos de “TORO BAJO”¹¹⁸ donde se fundó la ciudad universitaria en el año de 1969 en su primera etapa cuando “empezó a utilizarse para el funcionamiento del Instituto Tecnológico Agrícola y de la Facultad de Educación”¹¹⁹; porque el edificio central construido entre 1922 y 1934 no podía albergar a todos los estudiantes, debido a que si en 1960 sólo había 62 alumnos matriculados en la Facultad de Derecho, en 1965 había 437 en las tres facultades que hicieron parte de la Institución: Derecho, Agronomía y Educación; y en 1970 eran 1.102 estudiantes; por lo tanto el crecimiento sólo en los últimos 5 años fue de un 257%¹²⁰.

¹¹⁶ SILVA, Renán. La educación en Colombia. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. 1880 – 1930. t. IV, 61- 86. Bogotá: Planeta, 1989. p. 138.

¹¹⁷ VERDUGO. *Op.cit.*, p. 92.

¹¹⁸ SANTANDER, Benavides. Pasto: Archivo Central de la Universidad de Nariño, 1963. Folio. 9.

¹¹⁹ PLAN GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Archivo Central de la Universidad de Nariño. 1970. p. 21.

¹²⁰ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Plan general de desarrollo de la Universidad de Nariño. Caja 554. 1970. p. 4.



Fotografía 5. Maqueta Ciudad Universitaria -Torobajo- 1968.
Dr. Eduardo Cifuentes, Rector Universidad de Nariño, Dr. Carlos Lleras Restrepo, Presidente de la República,
Profesor Luis Navas Rubio, Representante Consejo Directivo¹²¹.

Pese al gran crecimiento de alumnos inscritos entre 1965-1970, la Universidad aún no tuvo capacidad de asumir la demanda estudiantil de ingreso a la Institución, pues en 1970 sólo el 27% de alumnos egresados de secundaria accedían a ella¹²². Esto significa que a pesar del aumento en las matrículas aún no se puede hablar de masificación educativa. Por otra parte, si el crecimiento en el ingreso de estudiantes era del 257%, el aumento del presupuesto asignado por el Estado en ese mismo período fue de 6.6%¹²³; este factor se constituyó en seria dificultad para el funcionamiento de la entidad, problemática común no sólo de otras universidades colombianas sino también latinoamericanas.

La doctrina del “Desarrollo” afectó la estructura política, económica, artística, social, cultural de América Latina, y por supuesto, la estructura educativa. Por eso a partir de la década de los sesenta, cuando se habló en Nariño de una reestructura de la Universidad, el concepto de “Desarrollo” encabezó los títulos de la propuesta o hizo parte fundamental de la disertación unido al de ciencia, técnica y tecnología, pero con un cambio fundamental: mientras que en los centros de poder se piensa estos conceptos en términos económico -

¹²¹ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

¹²² ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Ob.cit, 5.

¹²³ *Ibíd.*, 14.

político-ideológicos para fortalecer el sistema-mundo-moderno-colonial que lideran, en Nariño se asumen para pensar y potenciar el desarrollo no sólo desde la perspectiva económica, sino para que “una sociedad [marche] en camino hacia el *desarrollo integral* de sus potencialidades”, porque se busca crear una universidad que responda a las necesidades científicas, culturales, socio-económicas de la región¹²⁴. Los postulados de Mora Osejo en el sentido de organizar una educación universitaria “moderna, crítica y científica” para el *desarrollo integral* de la región fueron constantes, pues en el 2001 planteó junto a Fals Borda la necesidad de generar conocimientos propios que ayuden a superar el paradigma eurocentrista, dado que las condiciones del país son “únicas y diversas por lo mismo inducen y exigen explicaciones propias, manejos técnicos e instituciones eficaces según paradigmas endógenos, alternativos y abiertos”¹²⁵.

La discusión sobre la reestructuración de la universidad se nutre, además, de argumentos como:

[...] la universidad es una institución extraña a la vida moderna y que su organización, sus métodos y sus postulados sobre los cuales se basa su ejercicio están desde hace tiempo desuetos. Creemos que la vida moderna tiene un sentido que le es propio y que ese sentido debe buscar caminos adecuados para su realización. Postulamos, en fin, como una de las necesidades más apremiantes de nuestra época la de la adecuación entre el sentido de la modernidad y la creación de la institución e instituciones adecuadas para el cultivo-conservación, transmisión, creación -de los bienes de la cultura¹²⁶.

Tanto a nivel nacional como latinoamericano las universidades se abocaron a la tarea de reformar su estructura y este quehacer debía desarrollarse hasta que las instituciones se adecúen a las necesidades del desarrollo económico y social; sin embargo, este postulado tiene distintas miradas entre los sectores que se relacionan con la vida institucional. Desde el Estado esta reforma concluyó y se materializó en el “Plan Básico para la Educación Superior”, plan que hace referencia a la implementación de la tecnología educativa que

¹²⁴ MORA OSEJO. Op.cit., p 11.

¹²⁵ FALS BORDA, Orlando y MORA OSEJO, Luís Eduardo. La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.p. 89.

¹²⁶ RUIZ, Jorge Eliécer. Crítica de la Universidad. En: ECO Revista de la Cultura de Occidente. Enero. t. XII., no. 3. Bogotá: Editorial Buchholz, 1966. p. 258.

buscó “ajustar la vida de los hombres al aparato de producción”; de lo que se trataba por tanto era de “ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas que venían definidas y legitimadas *por el conocimiento*”¹²⁷. El plan generado por los asesores norteamericanos, aseguraba que la reforma universitaria planteada desde su modelo posibilitaría el “progreso social” porque “el deseo del hombre por lograr beneficios materiales haría que la sociedad apoyara el adelanto de la ciencia y la tecnología del mismo modo que el motivo de su provecho adelantaría el desenvolvimiento de la economía; y en cuanto al progreso científico se sostuvo la idea de que éste llevaría a la sociedad hacia objetivos deseables entre los que se incluía la libertad política”¹²⁸.

Como puede observarse, el problema de la modernidad en los temas referentes a la construcción de una sociedad que permita el avance de procesos racionales, científicos, tecnológicos para el logro del “progreso social” y el “desarrollo nacional” era lo que preocupaba a los gobiernos latinoamericanos y colombianos; aunque en el caso de Colombia, la tendencia fue pensar en la implementación de la ciencia sólo en algunas universidades consideradas “prestigiosas” -Universidad Nacional, Andes, Antioquia, Valle¹²⁹.- Instituciones donde se formaría la nueva *policy élite* del país, pues, el saber es poder, por eso el estudio se convirtió en un “capital educativo: dime dónde estudias y te diré quién eres. Esta es la base de la estrategia educativa de quienes aspiran a formar parte de la nueva *policy élite*, conformada por grupos unificados por un saber profesional, por entendimiento, valores sociales y una visión economicista aptas para ser formada en opciones políticas”¹³⁰. La Universidad de Nariño, desde los centros de poder, no hizo parte del proyecto para la formación de élites intelectuales o políticas; sin embargo, desde su mirada, sí pretendía hacer de esta Institución una Universidad científica al servicio de los intereses de la región.

¹²⁷ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Op.cit., p. 148.

¹²⁸ TARAZONA, Álvaro. Op.cit., p. 135.

¹²⁹ BORNET, Mireille y HERNÁNDEZ, Gabriela. *En*: Revista de Investigaciones. Apuntes para la historia de la Universidad de Nariño. Año 9, no. 9, vol. IX. Pasto: GRAFICOLOR, 1999. p. 111-112.

¹³⁰ PALACIOS, Marco. Op.cit., p. 60.

Mientras en Colombia se discutía la reforma universitaria, los intelectuales de Europa y Norteamérica, debido a las consecuencias de la primera y segunda guerra mundial y de la Revolución Cubana, se enfrentaban a otros retos, pues, la modernidad fue una invención que empezó a re-pensarse; conceptos como: *hombre, sociedad, razón, nación* se pusieron en cuestión al igual que la estructura, objetivos, metodologías y organización de la ciencia siendo motivo de reflexión por cuanto movilizaron y conmocionaron la sociedad, especialmente al mundo académico e intelectual, surgiendo así nuevos discursos como el de la posmodernidad y el de poscolonialidad; el debate quedó abierto; pero los intelectuales y académicos colombianos no ingresaron a él sino hasta finales de la década de los 80 y aún habrá de esperar a la década de los 90. Carlos Rincón¹³¹ afirma que mientras en Europa Lyotard publicaba su ensayo sobre “La Condición Posmoderna” en el año de 1978, en Colombia se discutía todavía sobre el carácter de la revolución que permitiera el tránsito al modo de producción comunista y los medios para lograrla; los postulados marxistas eran elementos importantes de análisis y debate a la hora de pensar el mundo; pero sus problemas sectarios y partidistas prevalecieron sobre el debate intelectual.

1.7 LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO 1970 - 1989

Como se anotó anteriormente, la discusión de la década de los 60 permitió en los años 70 re-estructurar el sistema educativo universitario colombiano bajo los presupuestos y parámetros norteamericanos dados a través del Informe Atcon, informe que para Colombia se contextualiza en los estudios e informes que hizo el Padre Leuret y el BID, y a través de la financiación hecha por el Banco Interamericano de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) y de fundaciones como la Ford, Rockefeller o la Kellogg's, entidades que entre 1960-1967 entregaron al país 48.050 millones de dólares para educación, de los cuales 28 mil

¹³¹ RINCON, Carlos. Profesor de la Freie Universitat Berlín. Grupo de Investigación Historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA. Berlín, Alemania. Comunicación personal, 4 y 19 de Agosto de 2008.

millones¹³² se invirtieron en las “universidades prestigiosas” del país; por lo tanto la Universidad de Nariño* no recibió ningún aporte¹³³. Estas instituciones trazaron las políticas para el sistema educativo al plantear que la educación debe adecuarse a las necesidades económicas del país, fomentando carreras modernas¹³⁴. Estos Planes se estructuraron para adecuar la nación a los requerimientos del sistema-mundo-moderno-colonial, por lo cual impidieron proponer un proyecto educativo que promoviera y fortaleciera la diversidad cultural regional; por eso la Universidad se reestructuró en función de nación sin tener en cuenta las condiciones propias de la región. Así, el Departamento Nacional de Planeación elaboró un Plan para ejecutarse en el decenio de 1970-1980, denominado “PROGRAMA DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA” cuyo propósito fue:

El programa de integración universitaria responde a una nueva dimensión de la presencia histórica de la Universidad en la vida del país. Las viejas limitaciones del claustro medieval, o la universidad ligada a una vida cultural regida por sentimientos tradicionales de regionalismo, han dado paso a una dimensión más amplia y dinámica, en la cual el ámbito propio de la universidad abarca y cobija la totalidad del esfuerzo nacional¹³⁵.

Los lineamientos dados para la Universidad hizo que ésta transformase su estructura académica al crear programas modernos como economía, sociología, antropología, educación, economía, administración e hizo que las carreras tradicionales se adecuaran a nuevos currículos; se crearon instituciones para fomentar y aportar al desarrollo educativo y científico como COLCIENCIAS (1969), ICFES (antiguo FUN 1968); se transformó la estructura física de la institución de educación superior al crear las ciudades universitarias y

¹³² HELG, Aline. La educación en Colombia 1946-1957. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989. p.136-138.

¹³³ ARCHIVO CENTRAL DE UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Actas del Consejo Directivo 1960-1967.

¹³⁴ HELG, Aline. Op.cit, p.136-138.

* NOTA: Revisión actas del Consejo Directivo de la Universidad de Nariño, se puede establecer que esta entidad no recibió aportes de los bancos mundiales ni de fundaciones internacionales.

¹³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Estrategias y mecanismos para la ejecución de políticas educativas. 1970-1980. En: Archivo de la Universidad de Nariño, caja no 554. p. 117.

se dieron cambios en la composición estudiantil a partir de los procesos de crecimiento en las matrículas.

Ese crecimiento de matrículas y la presencia de sectores medios en la universidad generaron y fortalecieron procesos como los movimientos estudiantiles que se radicalizaron influenciados por la Revolución Cubana, la represión sufrida en el gobierno de Rojas Pinilla, y a partir de la presencia de grupos subversivos de izquierda como las FARC, ELN, M19, EPL en Colombia, el Estado tomó serias medidas que contrarrestaran su impacto en la sociedad, sobre todo a partir de la muerte en combate del Padre Camilo Torres Restrepo, cofundador de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, hecho que permitió relacionar los movimientos con la guerrilla. En el año de 1966 llegó al poder Carlos Lleras Restrepo bajo el lema de “Transformación Nacional”, quien asumió una política de represión contra los movimientos estudiantiles, sobre todo después de que fuera atacado por un grupo de alumnos cuando asistía a la Universidad Nacional en compañía de D. Rockefeller III a la inauguración de nuevas instalaciones universitarias, acto que llevó a la militarización de la ciudad universitaria y a la declaratoria de la ilegalidad de la FUN.

Este acontecer nacional e internacional generó en las universidades reflexiones desde la década de los sesenta que llevaron a una reforma universitaria acorde a las nuevas exigencias del país. La Universidad de Nariño participó activamente en ese proceso asistiendo y debatiendo en seminarios y congresos nacionales e internacionales como los efectuados en El Paso, Texas, discusiones que llevaron a una tímida reestructuración de la Universidad siguiendo los lineamientos gubernamentales manifiestos en los Estatutos Generales, mediante Acuerdo No. 37 de 1969 del Consejo Superior, enmarcado dentro de lo establecido por la reforma constitucional de 1968 y que fue base para la departamentalización de la Institución. La discusión a nivel nacional nutrió el Plan Básico que rigió la política educativa en las décadas del 70 y del 80, plan que fue rechazado y motivo de protestas estudiantiles en todo el país:

A partir de 1971, a nivel del país y la región, se gestó el movimiento estudiantil más importante en pro de la financiación estatal adecuada para la universidad, por la participación democrática de profesores y estudiantes en la gestión universitaria y por la defensa de la cultura nacional como respuesta a la penetración cultural extranjera. Basta recordar los intentos de aplicación del “Plan Básico para la Educación Superior”, por parte de los Estados Unidos¹³⁶.

Según el análisis de los miembros de Alternativa*, el “Plan Básico” es una imposición norteamericana. En ese contexto, el Rector de la Universidad, en 1971, presentó una nueva propuesta que se constituía en una alternativa distinta a lo estipulado en el Plan Básico. Ésta fue presentada a la comunidad universitaria bajo el título de “BASES PARA UN PLAN DE DESARROLLO UNIVERSITARIO”, donde definió a la universidad como:

[...] una entidad estatal autónoma que preserva y acredita la cultura mediante la investigación científica y tecnológica, el fomento de la creatividad artística, y la educación para la dignificación humana, objetivos que cumple en estrecha interacción con la colectividad¹³⁷.

Este plan fue difundido y discutido ampliamente en la comunidad universitaria; el énfasis estuvo en acabar con una institución que sólo trasmite conocimientos, educa o profesionaliza, porque se deberá organizar una estructura universitaria que permita la creación de conocimiento; por eso se propuso fundar los institutos llamados “Unidades operacionales” “dedicados, cada uno, al cultivo del respectivo campo de las ciencias, las artes o las tecnologías”, para esto se hacen necesarios “mecanismos que integren las actividades académica-evaluativa; académica-operativa y administrativa de la universidad, en una totalidad”. Además, siendo la universidad de Nariño una institución con amplia

¹³⁶ GUERRERO, Gerardo. Alternativa universitaria. En: Archivo Central de la Universidad de Nariño. Hoja de Vida de docentes. 1986. p. 34.

* Con el nombre de “Alternativa Universitaria” se agruparon profesores con el propósito de pensar el espacio de la Universidad de Nariño a partir de una perspectiva más académica que política (1986). Entre sus miembros fundadores se encuentran Eduardo Zúñiga Erazo y Pedro Vicente Obando quienes asumirán la Rectoría entre 1991- 2002; el primero en el periodo: 1991-1993 y el segundo en el de 1994-2002.

¹³⁷ MORA OSEJO, Luís Eduardo. Planteamientos Básicos para la reforma de la Universidad de Nariño. En: Archivo Central de la Universidad de Nariño. Caja 554. 1972. p. 1.

incidencia en la región amazónica, pacífica y andina se propone crear cuatro Centros Regionales¹³⁸:

- Tumaco: encargado de realizar investigaciones en el campo Biológico-Marino y de Ciencias Forestales,
- Barbacoas: Dedicado a las investigaciones geológicas, mineralógicas y minas.
- Pasto: Realizará investigaciones agropecuarias y biológicas.
- Mocoa: Centro de Investigaciones de la alta Amazonía¹³⁹.

Ante el proyecto de reforma los distintos sectores que conforman la Universidad se pronunciaron. La Facultad de Derecho afirmó que hasta ese momento la entidad educativa es parte de las instituciones dogmáticas o clásicas, por lo tanto el proyecto de reforma permitirá la creación de una “UNIVERSIDAD CIENTÍFICA O MODERNA”¹⁴⁰, aspecto que aportará a la “creación de nuevos valores científicos propios, mediante la asimilación del conocimiento universal, labor que únicamente puede desarrollarse en la universidad científica [...]”¹⁴¹.

Por otra parte Eduardo Zúñiga manifestó que la reforma “está planteando un rompimiento con un organismo pro-imperialista, con un organismo a través del cual se dictan todas las orientaciones en la educación colombiana, que es el ICFES.”¹⁴². Además se establece una política basada en las necesidades de la región sin ignorar los procesos que a nivel nacional e internacional se están desarrollando en materia de investigación científica. La creación de los Centros de Investigación, dice Zúñiga, tiene una triple importancia: 1. Tanto los sectores reaccionarios como revolucionarios están en la obligación de conocer el medio en el que se desenvuelven; 2. Estos permitirán una relación de la universidad con la comunidad y 3. Aportarán a la formación de los estudiantes como investigadores, contrario

¹³⁸ *Ibíd.*, p. 4.

¹³⁹ *Ibíd.*, p. 1-6.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 13

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 14.

¹⁴² *Ibíd.*, p. 94.

a la política imperialista que cree que sólo estudiando en el exterior se puede hacer investigación¹⁴³.

En el segundo debate sobre este asunto Mora Osejo manifestó que su propuesta de reforma pretende crear una:

Universidad nueva, una universidad donde la investigación y la docencia se confundan, una universidad ligada íntimamente con la realidad nuestra, en donde no solamente interese el estudio de los recursos naturales, sino también el estudio crítico de la realidad socio-económica, donde tengamos que desarrollar un trabajo creativo, donde no exista el aprendizaje de memoria, sino la asimilación activa del conocimiento, donde profesores y estudiantes mancomunadamente traten de buscar nuevos conocimientos, traten de criticar la realidad de formular soluciones a través de esa crítica objetiva, para lograr, no sólo un cambio de nuestra universidad, una mayor preparación profesional, sino también un cambio en toda nuestra comunidad¹⁴⁴.

La idea de generar un cambio en “toda la comunidad” hizo que profesores y estudiantes se organizaran para dar a conocer esta propuesta en todo el departamento, así quienes eran de Túquerres, Ipiales, Cumbal, Tumaco, difundían y discutían sobre este proyecto en los distintos lugares de su procedencia¹⁴⁵.

Esta propuesta no se materializó; el Consejo Superior no aprobó la reforma; el delegado de la gobernación y del Ministerio de Educación recibiendo órdenes del gobierno local y central se opusieron a ella, pues a nivel nacional se pensó en una reestructuración en función nacional más que regional, y en función de carreras tecnológicas y técnicas más que en una universidad para preparar científicos que le aportaran a la región. Sin embargo, ésta fue la base de discusión y cambios institucionales en las siguientes tres décadas. Hacia 1982 Milcíades Chaves expuso a la comunidad el documento: “Contribución al Plan Quinquenal de Desarrollo de la Universidad de Nariño” donde se trajo a discusión y se enunció los problemas académicos, investigativos y administrativos presentados y aún no

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 95.

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p.132.

¹⁴⁵ SÁNCHEZ, Fernando. Pasto: Entrevista, Enero 27 de 2010.

superados en la Rectoría de Mora Osejo; pero para la década de los 80 se hizo evidente un nuevo fenómeno: la politización de la universidad no sólo desde la derecha, que a raíz de la reforma a la Constitución en 1968 se autorizó al gobernador de cada departamento nombrar al Rector de la institución, sino la politización de la izquierda, que devino en “un clientelismo de izquierda, y los empleos de la Universidad desde el profesorado y los cargos administrativos se permearon de un tinte politiquero para sostenerse en los cargos [...]”¹⁴⁶ situación que genera “una burocracia cada año más abundante pero también más ineficaz” constituyéndose “en uno de los escollos más fuertes contra el progreso y en uno de los asideros más eficaces del atraso”¹⁴⁷.

Al persistir en la década de los 80 la problemática enunciada en el Plan de Desarrollo de los años 70 y agregarse a ella el de la politización, la investigación, uno de los elementos fundamentales de la universidad moderna se vio seriamente afectada. Al respecto M. Chaves dijo: “Se debe reconocer que el estado de la investigación científica en la Universidad, a pesar de los esfuerzos realizados, aún es pobre, sin gran asidero institucional, casi marginal, se registran para 1981 unas treinta y cuatro investigaciones [...]”. De ellas veinte presentadas por profesores de un total de 284 maestros que hacen parte de la entidad¹⁴⁸. El argumento de los docentes frente a su baja condición de investigadores fue que la Universidad no tenía el suficiente presupuesto para ello, pues el dinero que llegaba era de entidades del norte y por lo tanto esos recursos “eran punta de lanza del imperialismo yanqui”¹⁴⁹. El rechazo a la ayuda norteamericana fue generalizado en las instituciones públicas colombianas; la Fundación Ford interesada en investigaciones que hablen sobre cuáles son los factores objetivos y subjetivos del desarrollo, fue expulsada del programa de sociología de la Universidad Nacional¹⁵⁰.

¹⁴⁶ CHAVES, Milcíades. Contribución a plan quinquenal de desarrollo de la Universidad de Nariño. En: Archivo de la universidad de Nariño, 1982. p. 53.

¹⁴⁷ Ibíd., p. 72.

¹⁴⁸ Ibíd., p. 34 -35.

¹⁴⁹ Ibíd., p. 60.

¹⁵⁰ RINCON, Carlos. Op.cit.

El debate sobre la universidad a lo largo de la década de los 80 tuvo como elemento fundamental la política educativa nacional esbozada en el Decreto 80 de 1980, durante el gobierno del presidente Turbay Ayala que, en esencia, buscó nuevamente centralizar las políticas de la Educación Superior en sus aspectos académico, financiero e investigativo a través del ICFES; intentó someter a las instituciones a una evaluación periódica, en consonancia con las políticas de modernización ratificó la investigación como una actividad central de la universidad y su papel de promover los conocimientos y los valores nacionales; además, declaró a los profesores como empleados públicos.

Este decreto marcó la vida institucional de la Universidad de Nariño en la década de los 80, pues, las nuevas exigencias hicieron que las facultades y programas iniciaran procesos de reestructuración en sus planes de estudio tendientes a formar profesionales más especializados, porque el ICFES planteó que para optar al título de licenciado se debía especificar un área mayor y un área menor de conocimiento en el caso de otorgar títulos de Licenciado en Química y Biología o en Matemáticas y Física¹⁵¹; la reforma del programa de Ciencias Sociales se dió en el año de 1984 insertando el sistema de ULAS (Unidad de Labor Académica).

Las políticas educativas en la década de los 80 puso a la Universidad de Nariño en una situación complicada en materia financiera, pues, en 1987 de los \$2.670.000.000 que se requerían para su funcionamiento, el gobierno central sólo asignó \$ 900.000.000, lo que significó un déficit de \$1.770.000.000¹⁵², aspecto que repercutió en los procesos académicos, investigativos y de extensión que la Universidad debía desarrollar.

En síntesis, el debate de la reforma universitaria en el contexto de la modernidad llevada a cabo entre los años de 1960 a 1989, posibilitó la transformación lenta de la Institución. Factores internos como la politización hizo que la reforma universitaria para consolidar los

¹⁵¹ OBANDO, Pedro Vicente. La Facultad de Educación, su historia y proyección. En: Revista Meridiano. no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1998. p. 18.

¹⁵² GUERRERO, Gerardo. La reforma universitaria. En: Revista Obando. Marzo-Abril, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1987. p. 14.

esfuerzos de intelectuales y académicos que soñaban con una “Universidad crítica, científica y moderna” se vieron obstaculizados por intereses sectarios, partidistas y personales; además, factores externos como el bajo presupuesto asignado por el Estado, las trabas del ICFES cada vez que se le presentaba un plan para la reestructuración de la Institución¹⁵³ e intereses del gobierno local y central impidieron llevar a cabo en su totalidad la utopía de la modernización universitaria con sentido regional. Es este aspecto el que permite resignificar las prácticas discursivas en torno a la universidad que emanan tanto de los centros de poder como del gobierno central; por eso Zúñiga dice que la Universidad “inscribe su quehacer en los conflictos de lo contemporáneo, con conciencia nacional y desafío regional. *En estas dimensiones enriquece su identidad y su fuerza para presentarse distinta ante sus pares*”¹⁵⁴.

Pese a estas circunstancias entre los años de 1970-1989 se dieron algunos avances tales como la creación de la oficina de Planeación, del Comité de Investigaciones, del Consejo Directivo, que más tarde se llamará Consejo Académico, de la Oficina de Bienestar Universitario, del Fondo Prestacional, de la oficina de Auditoría Interna; se instituyen las Regionales de Ipiales y Tumaco, la oficina de OCARA -Oficina de Control Administrativo y Registro Académico- que hasta el día de hoy se encarga de los procesos de selección, admisión y matrículas de estudiantes, además lleva los registros académicos de todos los programas de la universidad, el Centro de Idiomas; se lleva a cabo la construcción de la Ciudad Universitaria, entre otros. En 1988 se creó el Consejo Regional de Investigaciones, CRI, con participación de sectores oficiales y privados con la pretensión de desarrollar investigaciones científico-técnicas y buscar “la conformación de una comunidad científica”¹⁵⁵. Además, en este período el crecimiento en las matrículas se incrementa considerablemente; se da apertura a nuevas carreras atendiendo a los requerimientos del mundo moderno pero sin dejar de lado aquellas que aportan al desarrollo del espíritu humano y la cultura.

¹⁵³ GUERRERO, Gerardo. *Alternativa Universitaria*. Ob.cit., p. 14.

¹⁵⁴ ZÚÑIGA, Eduardo. *Reestructuración Académica de la Universidad de Nariño*. Análisis estructural. Pasto: Universidad de Nariño, 1991. p. 11-12. (Las cursivas son nuestras)

¹⁵⁵ *Ibíd.*, p. 38-39.

Cuadro 1. Evolución matrícula total por facultades y programas: 1960 - 1990

FA C U L T A D	19 60	19 70	19 80	19 90
P R O G R A M A	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
1. POSTGRADO				
-Maestría en Literatura				43
-Especialización Ecología				19
-Esp. Metodología Enseñanza de la Geografía				18
-Esp. Metodología Enseñanza de la Historia				19
SUB-TOTAL				99
2. PREGRADO				
2.1. PRESENCIAL				
ARTES PLASTICAS				270
-Artes Plásticas -Licenciatura y Maestría			167	
CIENCIAS AGRICOLAS				
-Ingeniería Agronómica		396	251	369
CIENCIA Y TECNOLOGIA DEL PACIFICO				
-Tecnología Producción pesquera – Tumaco				96
DERECHO				
-Derecho	62	183	408	357
ECONOMÍA				
-Economía			618	495
INGENIERIA				
-Ingeniería Civil			178	489
ZOOTECNIA				
-Zootecnia			269	291
EDUCACION		523	2112	1967
-Licenciatura en Ciencias Sociales			382	369
-Licenciatura en Filosofía y Letras			382	274
-Licenciatura en Lenguas Modernas :				
-Inglés-Español			244	221
-Inglés-Francés			174	196
-Licenciatura en Biología			176	163
-Licenciatura en Física			144	183
FA C U L T A D	19 60	19 70	19 80	19 90
P R O G R A M A	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
-Licenciatura en Matemáticas			440	443
-Licenciatura en Química			170	118
SUB-TOTAL PRESENCIAL	62	523	4.003	4334
2.2 A DISTANCIA				
-Tecnología en Hidroicultura				
-Cread Pasto				137
-Cread Tumaco				144
SUB -TOTAL A DISTANCIA				281
TOTAL PREGRADO	62	1.002	4.003	4615
3. OTROS				
-Bachillerato Académico			1.194	932
-Extensión de Idiomas			224	202
.Educación Continuada				24
-Extensión de música			98	
.Extensión				126
SUB-TOTAL OTROS			1.516	1290
GRAN TOTAL	62	1.102	5.519	6004

FUENTE: Universidad de Nariño - Oficina de Planeación y Archivo Central de la Universidad de Nariño. Bases para un plan de Desarrollo (1969)156.

¹⁵⁶ Nota: El programa de Ingeniería Agronómica fue aprobado en 1958; sin embargo, es en 1962 cuando inicia la primera promoción con un total de 38 estudiantes.

Los registros en la oficina de Planeación sobre el número de estudiantes inscritos en bachillerato aparecen desde 1973.

Cabe destacar el proyecto presentado por Mora Osejo en 1972, bien recibido por la comunidad universitaria, que “chocó” con los intereses del “gobierno local de orientación conservadora y el Gobierno Central del Frente Nacional”¹⁵⁷ y además atacado por la prensa conservadora -Diario El Derecho-. Sin embargo, los postulados que buscaron hacer de ella una Institución de carácter científico e investigativo con sentido regional que propenda por el “desarrollo integral”, y que se constituya en una Universidad interrelacionada, flexible, con mirada multi e interdisciplinar no han abandonado a la Institución hasta el día de hoy, aunque es necesario advertir que las condiciones en que se piensan estos aspectos, van tomando nuevos sentidos por los cambios nacionales e internacionales, porque a partir de la Reforma Constitucional de 1991, la emisión de la Ley General de Educación en 1994 y la expedición de la Ley 30 de 1992 que marcan el ingreso de Colombia y, por supuesto, de la Universidad a la globalidad, y las nuevas disertaciones en torno a la posmodernidad y a la poscolonialidad enfrentan a la Institución a nuevos retos que estas circunstancias imponen. Es importante reconocer que la modernidad dejó marcas indelebles en la forma de pensar, conocer, organizar y vivir; en su forma política adquirió el cuerpo de lo “nacional” proclamando los valores de la cultura dominante dejando -desde esta mirada-, por fuera a un sin número de grupos, comunidades y sujetos que construyen otros valores, otras características de organización social-política y cultural; la perspectiva moderna exigió a los individuos el ingreso al sistema educativo para formar parte de esa comunidad nacional. El ingreso a este sistema es un bautizo a la modernidad, por eso la reforma planteada en la década de los 70 y los 80 relegó la región en función de la Nación.

Lo nacional primó sobre lo regional, sufriendo lo que el filósofo Edward Casey (1997) denominó “el desempoderamiento del lugar” [porque] los lugares se ven como irrelevantes

¹⁵⁷ CHAVES. Op.cit., p.17.

en términos sociales, culturales y económicos”¹⁵⁸. El débil Estado colombiano a través de sus élites planteó formar un sistema universitario pensado en función de los requerimientos de los centros de poder y de los intereses “nacionales”; por eso el intento más serio de pensar la Universidad en función de lo regional (1970-1972) tuvo los más fuertes opositores en los poderes locales, servidores de los intereses centrales, dejando por fuera la mirada regional vital en el proceso de articulación de lo nacional. La Universidad de Nariño en su intento por buscar un desarrollo regional integral podría haber contribuido de manera más significativa en esa construcción de “lo nacional”, pues, lo regional no se pensó con una actitud de cerramiento; todo lo contrario, las fronteras culturales, geográficas, ecológicas, de conocimiento, deben ser flexibles, porosas, tienen que cumplir un papel que posibilite el flujo, el intercambio¹⁵⁹.

La comunidad universitaria entendió que pensar la Universidad con sentido regional no era circunscribir a la entidad en un “parroquialismo provinciano, limitante, de visión estrecha, sino asumir nuestra obligación nacional en la geopolítica latinoamericana y mundial a partir de la realidad inmediata”¹⁶⁰. Desde la Universidad de Nariño, la respuesta a las políticas centralistas fue crear una propuesta para hacer docencia y ciencia desde la región; sin embargo, el capital económico, político, cultural que articularon las élites centrales con las élites regionales frentenacionalistas interesadas en imponer en materia educativa las políticas trazadas por los centros de poder inclinaron la balanza a su favor, haciendo que las propuestas presentadas para la reforma universitaria colombiana y regional en los años de 1963 y 1972 fracasaran.

Al revisar los lineamientos que la Universidad de Nariño planteó para la reestructuración en los años 1958, 1963, 1970, 1971-72 y el plan quinquenal de 1982, se observa que allí está presente la región que no fue pensada en términos de límites geográficos sino en términos geohistóricos y culturales, pues, se plantearon proyectos que permitieran conocer e integrar

¹⁵⁸ ESCOBAR, Arturo. Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Popayán: Universidad del Cauca, 2005. p. 124.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p. 62.

¹⁶⁰ ZÚÑIGA. *Op.cit.*, p. 8-9.

a la institución con la zona pacífico-andino-amazónica que excede los límites del Departamento de Nariño, comprende no sólo otros departamentos como el del Putumayo, sino, incluso, el norte del Ecuador en términos de cultura, pues la región nariñense es un lugar habitado por el runa andino y amazónico, el afrodescendiente y el euro-andino, ellos hacen parte de la Universidad.

Sin que aún se piense en términos de diversidad, la propuesta de reforma institucional, en 1972, se planteó en términos de integración y región como un espacio en el cual se compartan unos valores, cultura, símbolos, creencias que no son *iguales* sino *similares*; la Universidad asumió que al conocer, integrar y valorar estos elementos aportaría a “*racionalizar el desarrollo*”.

La importancia de construir bloques regionales de tipo socio-económico, con el objeto de racionalizar el desarrollo, se manifiesta cuando produce la necesidad de interrelacionar sistemas y espacios de una región, con sistemas y espacios de otras regiones, cuando existen entre las dos una imagen similar de valores, creencias, símbolos y conocimientos que aseguren el fortalecimiento integral de la Zona llamada a integrarse¹⁶¹.

En el segundo debate sobre la Reforma Universitaria presentada por Mora Osejo (1971), se planteó:

[...] La comunidad Universitaria, ha tomado ya en su gran mayoría una decisión y es de que continuemos en este gran esfuerzo para que pronto veamos que nuestra Universidad surja, no solamente aquí en la ciudad de Pasto, sino también en el Litoral Pacífico, también en Barbaças, Mocoa y por todas partes en donde quiera que haya la necesidad de que la Universidad haga su presencia para estudiar objetivamente los problemas de esa realidad¹⁶².

Esas propuestas desafortunadamente no se consolidaron porque la Universidad de Nariño a través de su máximo órgano de decisión -Consejo Superior- estuvo sujeta a los intereses de las élites frentenacionalistas, quienes al implementar un modelo desarrollista para el país en

¹⁶¹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Plan General de Desarrollo- Oficina de Planeación, caja 554. 1970. p. 8.

¹⁶² MORA OSEJO, Luís. Segundo debate sobre el documento “Planteamientos básicos para la reforma de la Universidad de Nariño”. En: Archivo Central de la Universidad de Nariño, 1972. p. 123-133.

nombre de los principios económicos liberales y en defensa de los valores tradicionales, fortalecieron el sectarismo y el clientelismo, y rechazaron y condenaron el pensamiento divergente y de oposición, situación que conllevó a que un proyecto educativo regional distinto, respaldado de manera amplia y concertada por la comunidad universitaria, no contara con su apoyo y terminara con una reestructuración que hizo de esta Institución una Universidad profesionalizante y sectaria.

El debate que se llevó a cabo en la década de los 60 culminó con una pequeña reestructuración en 1969 a los Estatutos Generales que permitió la departamentalización de las tres Facultades con las que contaba la Universidad -Derecho, Educación y Agronomía-; y los principios de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad se pusieron en práctica tímidamente debido a que Facultades y Departamentos se politizaron, convirtiéndose estas dependencias en feudos políticos y académicos, por lo que la propuesta de hacer de la Universidad de Nariño una Institución apolítica en los años 70 y 80 lejos de lograrse, como lo veremos en los capítulos III y IV, se verá aún más politizada cuando a las posiciones sectarias y clientelistas de la derecha se sumen también las de la izquierda.

Hacia 1971-72 la comunidad universitaria asumió el reto, también, de construir una institución apolítica; esta declaratoria estuvo fundamentada en la idea de hacer de la entidad un lugar donde sus estudiantes tuvieran libertad de credo y no estuviesen obligados a seguir los lineamientos de los partidos tradicionales, por lo tanto fuera una entidad comprometida con la ciencia y la región, pero, como se dijo anteriormente, la posición del Consejo Superior apoyado por los medios de comunicación regionales -prensa, radió- hicieron que este proyecto abortara; actuaciones “antiuniversitarias” del Delegado del Ministerio de Educación, Gonzalo Pérez Mazuera, el representante del gobernador, Alfonso Ortiz Segura, el representante profesoral, Arnulfo Dávila y de los Estudiantes, Héctor Muñoz,¹⁶³ trataban “[...] de desautorizar al Rector, de anunciar el derrumbe y la caída de la Universidad

¹⁶³ *Ibíd.*, p. 159.

Científica Mora Osejo, como suelen llamarla con cierta sorna e ironía mis detractores sin poder disimular cierta amargura, cierta frustración”¹⁶⁴.

Esa Universidad que se pensó en términos de “*Universitas*” que en latín significa “El conjunto integral y completo de los seres particulares constituidos en una colectividad determinada”, pues, la universidad no pertenece a uno sino a todos, como los teatros o el estudio de la ciudad pertenecen a todos, si alguien es miembro de ella debe ser evidente para todos sus miembros; en la edad media “*Universitas*” de donde se deriva la palabra española “*Universidad*” se utilizó para designar cualquier comunidad o corporación considerada en un aspecto colectivo, por eso ella era sinónimo de “*corpus*”, “*collegium*”, “*societas*”, “*communio*”, “*consortium*”; sólo en el siglo XIV esa expresión fue referida a la comunidad de estudiantes y maestros, nombre que se atribuyeron en el siglo XI los maestros y los estudiantes que pertenecían a distintas naciones, credos y razas que concurrían al centro de estudios o “*studium*”¹⁶⁵. La Reforma “Mora Osejo” pretendía crear los “institutos o “polos operativos”: - el polo académico, - el polo administrativo, - el polo académico-operativo, todos íntimamente relacionados para construir el todo llamado “*Universitas*”, pues a través de esto quería alejarse de ese concepto simplista al que se llegó en la Reforma de los Estatutos Generales en 1969 que planteó a “la Universidad como la Entidad que agrupa administrativamente a las “Facultades” y éstas a los “Departamentos” o “Institutos”, para mirarla en toda su complejidad.

La propuesta fue un sueño compartido por la comunidad universitaria; ésta se estudió, se criticó positivamente, se nutrió a partir de debates desarrollados a nivel de grupos, departamentos, facultades, asambleas generales y aún la disertación se dió fuera de la universidad; la coincidencia para aprobar el proyecto fue mayoritaria pero el gobierno central y local asumió una posición hostil ante esta aspiración a través del Consejo

¹⁶⁴ *Ibíd.*, p. 131.

¹⁶⁵ MONCADA CERÓN, Jesús Salvador. La Universidad: Un acercamiento histórico- filosófico (online). *En*: Revista virtual Theoria. 2007, vol. 16. no. 002. p. 33-46 Universidad del Bio-Bio. Chillan. (citado 17 de Sep. 2009).

Superior¹⁶⁶, pues, ¿cómo permitir que una universidad provincial se salga de sus lineamientos y tome control de los procesos educativos que deben estar al servicio de los intereses de las élites frentenacionalistas?; por lo tanto, “la universidad ligada a una vida cultural regida por sentimientos tradicionales de regionalismo” debía desaparecer; así que el proyecto propuesto en 1971-72 era, desde la perspectiva del Consejo Superior un imposible, pero ¿qué porvenir le espera a una institución que sólo piensa en lo necesario o en lo posible y no se atreve a pensar en lo imposible? Para ella “[...] No hay porvenir ni relación con la venida del acontecimiento sin experiencia del “quizá”. Lo que tiene lugar no debe anunciarse como posible o necesario, de lo contrario su irrupción de acontecimiento queda de antemano neutralizada. El acontecimiento depende de un quizá que concuerda no con lo posible sino con lo imposible”¹⁶⁷, y más adelante dice: “Pensar quizá es pensar “si”, ¿”y si”? [...]”.

La comunidad Universitaria entre 1971 y 1972 pensó, soñó, y aunque la reforma nunca llegó a ser firmada por el Consejo Superior que declinó ante los poderes frentenacionalistas negándose a aprobarla, la comunidad no la abandonó totalmente; esa propuesta de reforma se constituyó, para la época, en un acto de resistencia a los lineamientos educativos del poder central, que si bien es cierto no tuvo acogida entre los órganos de poder administrativo de la Universidad, sí permearon otros lugares de poder, como el de los departamentos, facultades, profesores y estudiantes que continuaron planteando y pensando en una universidad con criterio regional; sin embargo, los procesos de politización que se vivieron en la época hicieron que los criterios para la construcción de una universidad científica se vieran seriamente afectados; además, porque los centros de poder estaban interesados en implementar en Colombia un modelo universitario norteamericano.

¹⁶⁶ CORAL QUINTERO, Ignacio. En: Segundo debate sobre el documento “Planteamientos básicos para la reforma de la Universidad de Nariño” presentado por el señor Rector Luis Eduardo Mora Osejo. Archivo Central de la Universidad de Nariño. Caja 554, 1972. P. 134.

¹⁶⁷ DERRIDA, Jacques. La universidad sin condición. En: Derrida en Castellano. tr. PERETTI, Cristina y VIRARTE, Paco. [Consulta: 5 de Febrero de 2010] Disponible en internet: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>ción.

El proceso de politización se vuelve visible sobre todo a partir de la alianza que conservadores y liberales realizaron con los estudiantes para derrocar al General Rojas Pinilla y más tarde la penetración de los poderes locales que tomaron a la universidad a partir de la Reforma Constitucional de 1968, al estipular que es el gobernador quien debe nombrar al Rector.

Así, el clientelismo fue introduciéndose paulatinamente en la Universidad [de Nariño], al igual que a cualquier institución descentralizada se le ha dado el tratamiento de fortín burocrático. Para los nombramientos en cargos de dirección y, en general, de cualquier Funcionario ya no se tenían, ni se tienen en cuenta las capacidades de quienes vayan a desempeñar sino la tarjeta del senador, del representante o del cacique político¹⁶⁸.

Otra prueba de esta situación es el hecho que entre los años 1958 a 1982 se nombraron 20 gobernadores en Nariño que eligieron a 18 Rectores, asunto que impidió un liderazgo serio de esta entidad, pues cada Rector estuvo sujeto a las políticas de su mentor político. Este no fue el único problema que tuvo que superar la Institución, pues en las décadas de los 70 y de los 80 la Universidad también se politizó con fuerzas de izquierda que hicieron de cada departamento o facultad una trinchera de poder político más que un lugar para desarrollar la docencia y la investigación; situación que frenó una reforma universitaria seria; el Departamento de Psicopedagogía manifestó en 1982 que “en la última década se han presentado intentos de estructurar una reforma y todos han fracasado”¹⁶⁹. El clientelismo y la politización tocó todos los espacios: Directivos, administrativos, estudiantiles, profesoriales y el de los trabajadores en general.

Ante un activismo político realizado por los dirigentes de los grupos de izquierda la mayoría de los estudiantes que apenas ingresaban a las aulas se afiliaban a grupos, crearon consignas y repitieron “slogans” pero al mismo tiempo descuidaron altaneramente una seria preparación académica, técnica y política [...] Poco a poco en el medio universitario se respira una pesada atmósfera que enuncia un combate tenso. Cualquier pretexto se utiliza para irrumpir clases, reunir asambleas y en no pocas veces desembocar en tumultos callejeros y enfrentamiento con la fuerza pública. Este ambiente, un tanto prolongado, restaba fuerza a una seria preparación

¹⁶⁸ MORA OSEJO. Planteamientos básicos para la reforma de la Universidad de Nariño. Op.cit., p.13.

¹⁶⁹ CHAVES, Milcíades. Contribución al plan quinquenal de desarrollo de la Universidad de Nariño. En: Archivo Central de la Universidad de Nariño. Julio de 1982, p. 57.

profesional, a un mejor rendimiento en el trabajo y una mayor dedicación de tiempo al activismo político y esto se suma a los cierres que decretaba el gobierno a las autoridades universitarias¹⁷⁰.

Es en este contexto socio-político de la universidad colombiana donde los docentes Ciencias Sociales establecieron sociabilidades académico-políticas, desarrollaron sus procesos de formación y su quehacer académico-investigativo o ¿académico-político?; ellos hicieron parte de esos debates que llevaron a pensar la estructura y reestructura de la Universidad de Nariño entre los años 1970-1989, en medio de los procesos de politización; también en ese contexto conocieron, reflexionaron, asumieron o protestaron por las políticas estatales que pretendieron a través de la Universidad y particularmente del programa de Ciencias Sociales instalar a los estudiantes en el sistema de valores simbólicos y culturales de la moral cristiana asumidos como los de la nación. De modo que preguntas como ¿Cuáles fueron las condiciones y dispositivos de saber-poder que instaló el centro-periférico para la construcción de la *hoy* nación colombiana? ¿De qué manera la universidad colombiana y particularmente la Universidad de Nariño a través de su programa de Ciencias Sociales intervienen y se constituyen en un dispositivo para construir la nación desde la región? ¿En qué prácticas discursivas del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño se fundamentaron las relaciones región-nación? ¿Qué tipo de prácticas académico-políticas influyeron sobre la manera de concebir la nación en el programa de Ciencias Sociales? ¿Qué idea de nación - región construyó la Universidad de Nariño y el programa de Ciencias Sociales en los años 1970-1989? Sobre estos interrogantes se hablará en el siguiente capítulo.

¹⁷⁰ CHAVES CHAMORRO. Op.cit., p. 41- 42.

2. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL PROYECTO DE NACIÓN: 1970-1989

Para analizar el papel que jugó el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño en el proceso de construcción de la representación de la nación desde la región entre los años de 1970-1989, es necesario contextualizar el momento histórico y las condiciones en que surge la licenciatura, pues preciso es entender que ésta es parte del engranaje de una estructura de poder que aporta hacia afuera a la construcción del sistema mundo-moderno-colonial y hacia adentro a la formación de la nación; por eso es importante entender la relación modernidad - universidad - ciencias sociales - representación de nación en su complejidad histórica; porque a partir del siglo XIX se estructuró un cuerpo teórico, un código disciplinar, al cual se le dió la categoría de ciencia en el campo de lo social. Éste se crea, re-crea y distribuye desde los centros de poder hacia las periferias-centrales y periferias-regionales bajo la categoría de científico, objetivo, racional, hecho que facilitó al pensamiento eurocéntrico la construcción de “leyes” e “historias” universales, así lo individual y particular lo volvió colectivo, lo subjetivo lo suprimió, pues todo se redujo al mundo de lo comprobado, produciéndose de este modo lo que Weber llamó el desencanto del mundo. Las ciencias sociales aportaron a la disciplina y construcción del cuerpo social a través de la organización de la vida humana en el Estado-nación moderno.

2.1 LA MODERNIDAD Y LA CONSTITUCIÓN EPISTÉMICA DEL PODER

La modernidad instala un nuevo patrón de poder elaborando un fino tejido filosófico, económico, pedagógico, psicológico, ideológico basado en el enfoque de la razón y de la ciencia donde primero Europa y luego Norteamérica se proclaman poseedoras de tales saberes, elaborando una arquitectura que consolidó el sistema-mundo-moderno-colonial. Estos direccionamientos son el fundamento que utilizaron para ejercer su poder y dominio

sobre las periferias haciendo caso omiso de los conocimientos, organización social, política, ideológica de las culturas de otras sociedades; es decir, que las herramientas dadas por la modernidad posibilitaron la destrucción, la exclusión, la no visibilidad, el menosprecio de todo lo que a su juicio era tradición, barbarie, incivilización, subdesarrollo; los centros de poder se otorgaron el derecho de construir la historia universal de los pueblos; así, el continente que un día fue llamado por Los Cunas el Abya-Yala o el Tahuantisuyo por los Incas fue re-designado con el nombre de América, y es a partir de su “descubrimiento” que inauguró su historia; por eso Todorov manifestó, que desde la mirada europea “Todos somos descendientes directos de Colón, con él comienza nuestra genealogía”¹⁷¹, pues a partir de ese momento el Abya-Yala empezó a ser parte de la historia universal y aunque contara con más de 40.000 años de historia para Europa ésta inició a partir de 1492, bautizándola con el nombre de *Nuevo Mundo*, pues desde la mirada eurocéntrica, sólo en esa fecha América ingresó al mundo de la razón, al proyecto civilizador a través de la evangelización; el costo fue grande: el 90% de la población indígena desapareció en el proceso de conquista.

La idea de modernidad reemplazó en el centro de la sociedad a dios por la ciencia, y las creencias religiosas se circunscribieron a la vida privada. Por otra parte, “la modernidad no es sólo cambio puro, sucesión de acontecimientos; es difusión de los productos de la actividad racional, científica, tecnológica, administrativa”¹⁷². Así que a partir de ésta se crea la diferenciación de la vida social, política, económica, familiar, religiosa, artística, aspectos que deben contribuir a una visión general de la sociedad.

La modernidad excluye todo finalismo. Implica la secularización y el desencanto de que habla Weber, quien la define por la intelectualización y la manifiesta ruptura con el finalismo del espíritu religioso que se refiere siempre a un fin de la historia, a la realización completa del proyecto divino o a la desaparición de una humanidad pervertida e infiel a su misión. “La idea de modernidad no excluye la idea del fin de la historia, como lo atestiguan

¹⁷¹ TODOROV, Tzvetan. La conquista de América. El problema del otro. México: Siglo XXI, 1987. p. 15.

¹⁷² TOURAINE, Alain. Crítica de la Modernidad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda., 2000. p. 17.

los grandes pensadores del historicismo -Comte, Hegel y Marx-. Pero el fin de la historia es más bien el fin de una prehistoria y el comienzo de un desarrollo impulsado por el progreso técnico, la liberación de las necesidades y el triunfo del espíritu”¹⁷³.

Con la modernidad se configurara al interior de la universidad prácticas y relaciones de saber-poder que se visibilizan a través de aparatos institucionales y en las formas de enunciabilidad como sus reglas y en discursos como el de progreso, razón, ciencia, nación que se “actualizan en los modos de enseñar, evaluar, escribir, jugar, pensar”¹⁷⁴; así

El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos”¹⁷⁵. [Y] el saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico”¹⁷⁶.

En este sentido, discursos académicos, ideológicos, políticos, se insertan en los centros universitarios bajo el rostro de científicos y racionales, con el fin de ejercer control en cada aspecto de la vida, sin que esto signifique que en ese espacio universitario quienes son sujetos de poder -a quienes va dirigido el discurso- asuma una posición pasiva; todo lo contrario a partir de los contextos particulares en los cuales se generan tales relaciones estos pueden ser aceptados, resignificados, pueden generar resistencias, rechazo, por tanto las relaciones de poder-saber no permanecen estáticas aunque la pretensión desde los centros de poder lo sea, pretendiendo, por ejemplo, que “el papel de la razón científico-técnica es precisamente acceder a los secretos más ocultos y remotos de la naturaleza con el fin de obligarla a obedecer nuestros imperativos de control”¹⁷⁷.

¹⁷³ *Ibíd.*, p. 17.

¹⁷⁴ BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. La institución y los dispositivos saber-poder. *En*: Cuadernillo No 4. Investigar la investigación. Intervención escolar. Bogotá: JAVEGRAF, 1996. p. 74.

¹⁷⁵ FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1979. p. 144.

¹⁷⁶ FOUCAULT, Michel. *Arqueología del Saber*. Bogotá: Siglo XXI, 1984 p. 306.

¹⁷⁷ CASTRO-GOMEZ, Santiago. *Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. *En*: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 146.

Se tiene así, que para los centros de poder ser moderno es formar parte de un orden mundial, y Latinoamérica y Colombia no podían escapar de esta directriz. A partir del siglo XV cada elemento que hace parte de la vida de este territorio se verá afectado por los lineamientos emanados desde los países poderosos, generándose cambios en el lenguaje, en la organización social, en la educación, en el arte.

Para Palacios¹⁷⁸, la idea de modernidad en Hispanoamérica se circunscribe a las reformas borbónicas y al ideario de las guerras de independencia, porque ellas posibilitaron a las élites y sociedades erigir y consolidar instituciones liberales y prepararse para el desarrollo del capitalismo industrial.

Por su parte, después de la independencia los criollos que tomaron el poder en el siglo XIX fueron quienes asumieron las primeras decisiones sobre los mecanismos para mantener a Colombia en el orden capitalista mundial asumiendo las políticas emanadas desde los centros de poder; así, vieron en la educación el instrumento idóneo para ello, pues esto les permitiría superar problemas como el analfabetismo, atraso económico, presencia de culturas tradicionales. Por lo tanto, si la educación era la solución se hacía necesario que el Estado asumiera la responsabilidad de pensar y organizar el sistema educativo.

José Celestino Mutis fue el impulsor de las reformas que llevaron al país al proceso de modernización, pues organizar la Expedición Botánica le permitió introducir “[...] ese discurso determinista y economicista que terminará siendo hegemónico”¹⁷⁹. El inventario de flora y fauna sirvió para comprender las condiciones que tenía Colombia para promover el progreso; “[...] la *expedición* devino en politización por la vía de las ciencias de la naturaleza, la abierta politización de la cuestión educativa nació en la República”¹⁸⁰, porque “en el mundo moderno la educación es poder”¹⁸¹.

¹⁷⁸ PALACIOS, Marco. La parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999. p. 146.

¹⁷⁹ *Ibíd.*, p. 33.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 38.

La educación, entendida como parte de la administración pública o como sistema de difusión de valores, creencias y saberes, ha ofrecido un campo privilegiado a las pugnas partidistas y a las orientaciones valorativas características del período nacional. El control ideológico del sistema educativo está en el corazón de la secularización colombiana y sigue la cronología política impulsada por los radicales, frenada por la Regeneración y los gobiernos conservadores, reactivada por la república liberal y en retroceso desde el 9 de abril de 1948 hasta los albores del Frente Nacional. La educación ocupa un lugar estratégico en la movilidad social; en el crecimiento económico de largo plazo; en la socialización y resocialización¹⁸².

A Colombia los discursos de modernidad y liberalismo llegan entre 1810-1812 con las Cortes y Constitución de Cádiz; allí se inició la reflexión sobre cómo insertar a la Nueva Granada en el orden mundial; la respuesta la encontraron en los planteamientos de Condorcet y Mill quienes propusieron crear un sistema educativo laico y universal, porque es el único medio del que dispone la república; sin embargo, las discusiones entre las nacientes oligarquías sobre este asunto hizo que tal propuesta se quedara en el campo de la retórica¹⁸³.

El sistema-mundo-moderno-colonial se fundamentó en filosofías como el positivismo, en ideologías como el liberalismo y conservadurismo, en postulados económicos como el utilitarismo y el librecambio; desde el campo político, en el concepto de progreso y formación de naciones; cada uno de estos aspectos hizo rupturas con las estructuras tradicionales y fue necesario pensar en una institución desde donde se crearan y distribuyeran los nuevos discursos; así que en el siglo XIX se re-creó la universidad.

Con el fin de construir hacia adentro los Estados-nación y hacia afuera el sistema capitalista, se instalaron dispositivos de saber-poder, que son re-significados por las condiciones concretas de existencia no sólo en las periferias-centrales, sino en las periferias-regionales; así en el caso colombiano, “procesos que las sociedades occidentales comenzaron a experimentar hace cuatro siglos, en Colombia se han condensado y amalgamado en un breve tiempo. Ello, sin duda, no puede estar exento de profundos traumatismos puesto que se trastoca todo el orden social sin dar tregua para construir y

¹⁸² *Ibíd.*, p. 39.

¹⁸³ *Ibíd.*, p. 87-88.

consolidar experiencias y percepciones”¹⁸⁴. Esa modernidad a la colombiana estuvo liderada por las élites de poder que dieron el sí a la apertura de la estructura económica pero mantuvieron una estructura sociopolítica tradicional; así, en el país se da, por una parte una “modernización económica y por otra una contención de la modernidad”¹⁸⁵. Es decir, que si bien la modernidad se pensó en los centros de poder, también es cierto que en las periferias-centrales y en las periferias-regionales ésta toma sus propios sentidos, hecho que les permite hablar a los expertos del tema de las *multiple modernities*, posición teórica que cuestiona y critica el discurso que pretende la existencia de **una** modernidad, cuando en la práctica ésta se ha vuelto contingente; sin embargo en estos planteamientos el hilo conductor y el punto de referencia para pensar otras modernidades continúa siendo Europa; pese a ello el avance en las teorías que critican la modernidad radica en replantear la clasificación y jerarquización que se hizo de las sociedades en modernas/pre-modernas hecho que llevó a procesos de exclusión; hoy la crítica a esta mirada aspira establecer una teoría sobre la modernidad más incluyente¹⁸⁶. Por su parte los teóricos posmodernistas y poscolonialistas-occidentales critican la modernidad a partir de una perspectiva cultural dejando de lado el problema del poder colonial; en este sentido si antes definir modernidad era complejo, ahora la tarea se vuelve casi imposible.

Las teorías del poscolonialismo surgen durante los años ochenta en Inglaterra y los Estados Unidos con intelectuales como Edward Said, Gayatri Spivak, Hommi Bhabha, Ranahid Guha y pensadores latinoamericanos como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Edgar Lander, Arturo Escobar, Santiago Castro-Gómez. Sobre la poscolonialidad existen dos miradas distintas: la primera, pensada como consecuencia de la postmodernidad que cuestiona los principios y características con los cuales pretendieron los teóricos de la modernidad pensar las distintas sociedades del planeta y por tanto crear una historia mundial; esta crítica lleva

¹⁸⁴ CORREDOR, Consuelo. Colombia: una estrategia liberal para una modernización sin modernidad. España: Boletín Americanista, 1994. [Consulta 5 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/98605/146202>. p. 49.

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 50.

¹⁸⁶ KOZLAREK, Oliver. Teoría y método para una crítica comparada de la modernidad. *En*: Revista Nueva Sociedad. [Consulta 26 de Julio de 2011] Disponible en internet: http://www.nuso.org/upload/articulos/3228_1.pdf. p. 38-51.

a los posmodernos a plantear el fin de los metarrelatos liberal y marxista y a pensar en las múltiples posibilidades de construcción y existencia de una sociedad tomando como referente el aspecto cultural; pese a este aporte el centro de sus reflexiones continúa siendo Europa, así que allí radican “los límites de la crítica posmoderna a la modernidad¹⁸⁷” y también los de la poscolonial-occidental; por tanto, Walter Mignolo y Alberto Moreiras cuestionan este enfoque al decir que posmodernidad y poscolonialidad-occidental son dos caras de la misma moneda.

La segunda posición frente a la poscolonialidad propone una reflexión de la sociedad que reivindique lo subalterno; es un cambio en la episteme del pensamiento pues no se trata del estudio **de** sino **desde** Latinoamérica; esta posición marca una diferencia con los teóricos que toman a los centros de poder como referentes para sus reflexiones. El poscolonialismo lleva a pensar desde ““otro lugar”, un lugar entre la academia y su exterior, el saber no académico que subyace [...]. La diferencia epistémica colonial apunta hacia otra dirección: al pensamiento a partir de los saberes relegados y subalternizados ya no como una búsqueda de lo auténtico y de lo antitético, sino como una manera de pensar críticamente la modernidad desde la diferencia colonial. Esto es, desde una epistemología fronteriza que, desde la subalternidad reorganiza la heterogénea epistemología de la modernidad”¹⁸⁸.

A partir de lo anterior se puede afirmar que las diferencias en las sociedades que constituyen el mundo-moderno-colonial son establecidas por las relaciones de poder que impone el proyecto colonial; por eso es tan importante pensar desde otros lugares de enunciación distintos a Europa o Norteamérica, porque eso permitiría hacer emerger lo olvidado, lo silenciado, lo subalterno; por eso es substancial hablar desde Latinoamérica y desde espacios de poder como lo son las universidades y los programas doctorales porque a partir de esos lugares se puede hacer emerger ese saber subalterno que contribuiría a procesos de pensamiento propios, lo cual puede ser posible desde el pensamiento fronterizo; se trata entonces como dice Alberto Moreiras de “buscar la necesaria

¹⁸⁷ MIGNOLO, Walter D. Diferencia colonial y razón Postoccidental. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: JAVEGRAF, 2000. p. 8.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 8-9.

articulación entre región de estudio y región de enunciación en el contexto marcado por condiciones globales¹⁸⁹”.

Así, en el caso de Nariño, sus condiciones de aislamiento con el centro del país no sólo en el campo político, donde la manera de articularse con el centro-periférico fue a través de los poderes locales y regionales, sino también en el campo económico, administrativo y educativo, posibilitaron procesos históricos particulares. Nariño hizo parte del Estado del Cauca hasta el año de 1904 cuando le fue reconocida su autonomía administrativa al crearse como Departamento, que por su ubicación geográfica, su poca movilidad migratoria, la escasez de medios de comunicación y transporte generaron un desarrollo propio que amalgamaron lo tradicional con lo moderno; por ello, hasta el día de hoy se llevan a cabo procesos de economía autárquicos y permanecen lazos sociales tradicionales, porque los postulados de individualización que proclama la modernidad no terminan de imponerse en esta región; además, es evidente la presencia de culturas andinas, amazónicas, pacíficas.

A inicios del siglo XX, una pequeña élite de intelectuales nariñenses tuvo acceso a los discursos que proclamaron la modernidad y pretendieron introducir en esta región las transformaciones modernizadoras; por eso hombres como Don Julián Bucheli se interesaron en crear una Universidad, una escuela de Artes; compraron una imprenta para publicar un periódico oficial con el propósito de difundir los adelantos científicos; el proyecto se concretó al publicar la “Revista de Ingeniería de la Facultad de Matemáticas e Ingeniería”; pensaron, igualmente, en la construcción de dos grandes vías: la carretera central y el camino de herradura a través de la cordillera central para colonizar el Putumayo¹⁹⁰.

¹⁸⁹ MOREIRAS, Alberto. Teorías sin disciplina: Fragmentos globales: latinoamericanismo de segundo orden. [Consulta Mayo 19 de 2011.] Disponible en internet: http://www.nuso.org/upload/articulos/3228_1.pdf. p. 38-51.

¹⁹⁰ ÁLVAREZ, María Teresa. Elites intelectuales en el sur de Colombia. Pasto, 1904 – 1930: Una generación decisiva. Pasto: Universidad de Nariño, 2007. p. 260.

Así se fundó la Universidad de Nariño con las carreras de derecho y filosofía, ingeniería y matemáticas y las clases de comercio, con la idea de que éstas apoyarían el progreso de Nariño; Don Julián Bucheli manifestó “*no hay progreso sin caminos y carreteras*”; ello explica la creación de la carrera de ingeniería que hizo énfasis en la ciencia aplicada; por eso Pereira Gamba [Rector de la Facultad de Ingeniería y Matemáticas] afirmaba: “*Menos matemáticos y más ingenieros*”¹⁹¹. En este sentido se puede afirmar que la creación de la Universidad de Nariño es parte del engranaje que permitió la materialización y construcción de la sociedad moderna, aclarando que las condiciones propias de la región hicieron del proceso de modernidad y modernización un asunto con dinámica propia. El aislamiento de Nariño del centro-periférico fortaleció los vínculos regionales, porque aún desde tiempos coloniales a pesar de que España diera a sus colonias una administración acentuadamente “centralista e interventor[a]”¹⁹², el aislamiento geográfico y la voluntad política de España dió a las grandes regiones cierta autonomía; hecho que a lo largo del siglo XIX será motivo de discusión, conflictos, levantamientos y guerras civiles, porque la visión de las oligarquías frente a la organización de la nueva República estuvo dividida entre quienes proponían la constitución de un Estado centralista y otros siguiendo el esquema norteamericano pensaron en la organización de un Estado federalista, situación que generó gran inestabilidad manifiesta en decenas de levantamientos locales y “ocho guerras civiles”¹⁹³, conflictos que llevaron al establecimiento de seis constituciones: la de 1832 centro-federalista, que “concedió a las provincias una cámara legislativa con poderes para legislar sobre impuestos provinciales y capacidad para presentar al poder ejecutivo central candidatos para gobernadores, pero el poder central conservó la posibilidad de suspender sus decisiones cuando éstas se encontraran en conflicto con la política central y en todo caso se abstuvo de otorgarles poderes soberanos”¹⁹⁴. La de 1843 que tuvo un espíritu centralista. Las constituciones de 1853, 1858, 1863 fueron federalistas aspecto que condujo a organizar el país, primero, con dos Estados Soberanos: Panamá y Cundinamarca,

¹⁹¹ GUERRERO, Gerardo León. Historia de la Universidad de Nariño 1827 – 1930, vol. 1. Pasto: UNED, 2004. p. 25.

¹⁹² JARAMILLO, Jaime. Ensayos de historia social. Bogotá: Colciencias, Uniandes, 2001. p. 263.

¹⁹³ TIRADO MEJÍA, Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta, 1989. p. 155.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 272.

después, en ocho y luego en nueve, entre los cuales estuvo el Estado Soberano del Cauca del cual hizo parte el territorio que se denominaría Departamento de Nariño en 1904.

Las regiones de la Nueva Granada (1832-1858), más tarde denominada Confederación Granadina (1858-1963) y luego Estados Unidos de Colombia (1963-1886) tuvieron diferencias en su desarrollo económico, su estructura socio-económica, sus focos de poder político local, y su proceso geohistórico que hicieron de éste territorio un “país fragmentado y una sociedad dividida”¹⁹⁵, llevándola a finales del siglo XIX a una de las guerras más cruentas del país: la de los Mil Díaz, al cabo de la cual quedó en firme el proyecto “Regeneracionista” liderado por Rafael Núñez que buscó acabar con la organización federativa para imponer un Estado-nación unitario y centralizado estipulado en la Constitución de 1886, hecho que a lo largo del siglo XX suscitó serios conflictos entre nación-región pues la puesta en marcha de ese proyecto invisibilizó la región y, en casos como el de Nariño, sólo con la construcción de la vía panamericana y más tarde con el establecimiento de un sistema de comunicación y transporte “nacional”, en la década de los 30 del siglo XX, harían que las relaciones periferia-central - periferia-regional se faciliten y agilicen.

La creación y fortalecimiento de centros educativos, primero nacionales como el caso de la Universidad Nacional y regionales como la Universidad de Nariño y al interior de ella la fundación de las Facultades de Educación y de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se constituyeron en uno de los dispositivos más contundentes para la construcción de la modernidad y como parte de ésta la construcción de la representación de Nación tan útil en la consolidación del Estado-Nacional moderno que sustenta la organización político-ideológica-cultural del mundo capitalista para el control y extracción de las materias primas y fuerza de trabajo, y por lo tanto para la división internacional del trabajo; en este sentido la institución educativa cambiará y se transformará a lo largo de la historia de acuerdo con

¹⁹⁵ PALACIOS, Marco y SAFFORD, Frank. Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Norma, 2002. p. 740.

las exigencias y necesidades primero, del sistema- mundo-moderno-colonial y segundo las “necesidades” del país.

Para entender cuál fue el aporte del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño durante los años de 1970 a 1989, en la reflexión sobre la nación, es necesario conocer el contexto y el proyecto que las élites de poder de la periferia-central se plantearon para el caso colombiano.

2.2 LOS IRES Y DECIRES DE LA NACIÓN EN COLOMBIA

Para entender el proceso de construcción de la nación y el papel del Programa de Ciencias Sociales en éste, es indispensable plantear los distintos sentidos que a lo largo de la historia tiene la noción de nación, razón por la cual historiadores e investigadores del tema exponen diversas explicaciones sobre la construcción de la nación colombiana. En el siguiente ítem se argumentará porqué se asume la nación como una construcción histórico-político-cultural que si bien desde tiempos coloniales existen elementos que la conforman, la connotación política y cultural que hoy tiene se consolida con unos acontecimientos ocurridos hacia los años 80 del siglo XIX, tales como la instalación de una serie de dispositivos que desde el ámbito político se crearon y consignaron en la Constitución de 1886, dispositivos que al instalarse en la sociedad aportaron a la configuración de valores simbólicos y culturales que hacen parte de los individuos que se imaginan colombianos.

Hablar sobre nación implica pensar los valores simbólicos y culturales que hacen parte de un cuerpo social que vive, habla, piensa, actúa de una manera determinada al interior de un territorio limitado; valores que permiten imaginar que se hace parte de una comunidad. En este sentido, se explicará cuáles son las condiciones históricas, políticas y culturales que hacen posible poner en marcha una serie de dispositivos para construir el tipo de nación que hoy se tiene y, de este modo, conocer cuáles son los valores que se asumen en ella; para

eso, primero, se exponen algunas teorías e hipótesis que investigadores sobre el tema asumen para explicar la construcción de la nación en Colombia, frente a las cuales se toma una posición crítica y argumenta una hipótesis de trabajo; y, segundo, se presenta y expone sobre los dispositivos que hacen posible la interiorización de los valores simbólicos y culturales que forman parte de la nación llamada Colombia.

El tema sobre nación es complejo; de acuerdo con el momento histórico y con el enfoque del autor toma distintos sentidos y significados: de allí que los planteamientos sobre la cuestión son diversos; por ejemplo, para Guillermo Páramo la nación equivale a la cultura, término que tiene más de 1.543 definiciones¹⁹⁶; para Bobbio, ella “es la ideología del estado burocrático centralizado”¹⁹⁷; M. Albertini, manifiesta que la nación está vinculada al lugar donde se nace, por eso las llamó “nacionalidades espontáneas”¹⁹⁸; la idea romántica manifiesta que es una “comunidad de destino”¹⁹⁹; para Ernest Gellner²⁰⁰ la nación es el proceso a partir del cual se busca hacer coincidir **una** cultura con **un** Estado.

En América Latina, en la época colonial, el concepto de nación tuvo varios sentidos; se la entendió como el lugar de nacimiento; también significó la provincia, la región de la cual hace parte el lugar donde se nace, por lo tanto tiene una connotación natural; a partir de finales del siglo XVIII la noción de nación no sólo se refiere a la región, sino que remite a “América” en oposición a “Europa”; así ésta se piensa en términos geográficos y en oposición: ser “limeño” frente al “neogranadino”²⁰¹, por eso Bolívar en el Congreso de Angostura manifestó:

[...] no somos europeos, no somos indios, sino una especie media entre los aborígenes y los españoles. Americanos por nacimiento y europeos por derecho, nos

¹⁹⁶ PARAMO, Carlos Guillermo. Los referentes históricos de la noción de nación. *En*: Revista del Centro de Universidad Abierta. Equidistancia. Año III, no. 3. Bogotá: JAVERGRAF, 2001. p. 13.

¹⁹⁷ BOBBIO, Norbert et al. Nación. Diccionario de política I-Z. [Consulta 2010] Disponible en internet: <http://...Bobbio/article/.../>, p. 1026.

¹⁹⁸ *Ibíd.*, p. 1023-1024.

¹⁹⁹ PALACIOS, Marco. *Op.cit.*, p. 186.

²⁰⁰ HOBSBAWM, Eric. Naciones y nacionalismos desde 1870. Barcelona: Crítica, 2004. p.17.

²⁰¹ HERRERA, Sajid A. La formación de los estados-nacionales en la América Hispana de la colonia al siglo XIX. Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. [Consulta 25 de mayo de 2009] Disponible en internet: http://www.crisisyestado-nacion.org/archivo/lecturas/El_estado.pdf. p. 51.

hallamos en el conflicto de disputar a los naturales los títulos de posesión y de mantenernos en el país que nos vio nacer, contra la oposición de los invasores; así nuestro caso es el más extraordinario y complicado²⁰².

A partir de 1812 empezó a tener un carácter institucional; según el “Diccionario de Terreros y Pando: [significa] “pueblo grande, reino, estado, etc. gobernado por un príncipe”. Es así como se hizo común el sintagma “nación española”, entendido como la congregación de los españoles de ambos hemisferios gestada a través de los decretos, leyes y proclamas emitidos por las Cortes de Cádiz; noción que critica Bolívar en el citado Congreso:

¿No sería muy difícil aplicar a España el código de libertad política, civil y religiosa de Inglaterra? Pues aún es más difícil adaptar en Venezuela las leyes del Norte de América. ¿No dice el *Espíritu de las Leyes* que éstas deben ser propias para el pueblo que se hacen? ¿qué es una gran casualidad que las de una nación puedan convenir a otra? ¿qué las leyes deben ser relativas a lo físico del país, al clima, a la calidad del terreno, a su situación, a su extensión, al género de vida de los pueblos?²⁰³.

Sólo hasta 1884 tiene un carácter político y cultural, como lo veremos más adelante.

Se puede afirmar entonces que el término nación es una noción que desde la época colonial hace parte del pensamiento de los pueblos americanos, pero a lo largo de la historia sufre cambios que la resignifican; en este sentido los investigadores del tema elaboran distintas teorías que permiten explicar la construcción de la nación colombiana a partir de las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Para entender la formación de los Estados nacionales en América Latina, es necesario el “estudio de la configuración del territorio indiano a partir del siglo XVI”²⁰⁴.

²⁰² BOLIVAR, Simón. Discurso pronunciado por el Libertador ante el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, día de su instalación. En: Simón Bolívar. Escritos políticos. México: Porrúa, 1986. p. 99 - 100.

²⁰³ *Ibíd.*, p. 102.

²⁰⁴ HERRERA, Sajid A. *Op.cit.*, p.10.

Hipótesis 2. La nación colombiana se forma a finales del siglo XVIII y primeras décadas del Siglo XIX. (Historiografía oficial colombiana).

Hipótesis 3. La Nación Colombiana se construye a partir de la Misión Corográfica. (Marco Palacios - Jairo Tocancipá).

Antes de presentar y argumentar la hipótesis 4 pongo de presente distintos escudos y pregunto: ¿cuál de ellos representa *hoy* a la nación colombiana?



Imagen 1. Escudos de Colombia²⁰⁵.

Después de observar los escudos muy pocos habrán elegido los números 1, 2, 3 e incluso el 4 aunque es muy parecido al número 5; la mayoría habrá escogido este último como símbolo de la nación colombiana; pues bien, todos los escudos expuestos representaron, en un determinado momento de la historia, al territorio en mención.

El primero representó la Nueva Granada entre 1817 y 1819; el segundo las Provincias Unidas de la Nueva Granada entre 1810-1811; el tercero a la Gran Colombia entre 1819-1830; el cuarto a la Nueva Granada entre 1830-1861 y el quinto a Colombia, de 1861 hasta

²⁰⁵ Imágenes correcciones al escudo de Colombia. [Consulta 2009] Disponible en internet: http://es.wikipedia.org/wiki/Escudo_de_Colombia#Correcciones_al_escudo.

hoy. Este ejercicio se piensa en función de explicar y argumentar la hipótesis 4, que se constituye en la propuesta a desarrollar en esta tesis.

Hipótesis 4. Si bien algunos elementos que conforman la nación colombiana aparecen en la Colonia²⁰⁶ o a finales del siglo XVIII o a inicios del XIX, el tipo de nación que hay en Colombia tiene sus bases en una serie de hechos y tejidos históricos-políticos-culturales ocurridos hacia la década de los 80 del siglo XIX permiten poner en marcha una serie de dispositivos haciendo posible la interiorización de los valores simbólicos y culturales que hoy forman parte de la nación colombiana.

Pensar la nación desde la perspectiva histórica lleva a explicar este fenómeno a partir de tejidos complejos que omiten la idea de “un origen”, porque fenómenos como el de la nación se configurarán a partir de resignificaciones que se dan a lo largo del tiempo: la noción de nación fue pensada en la Colonia desde una perspectiva natural dado que ésta estuvo relacionada al lugar de nacimiento, después fue un referente geográfico porque se asoció a la comarca o provincia a la cual se pertenecía; es decir, la nación hasta ese momento es una entidad que se construye a partir de lazos sociales entre sujetos y espacios que le son conocidos al individuo; a finales del siglo XVIII y gran parte del XIX estuvo referida a las instituciones y a los lazos que la población establecía con el poder regional-civil-militar de turno. Sólo a finales del siglo XIX es cuando adquiere algunas de las características de la nación moderna, es decir la connotación de ser una comunidad imaginada que se constituye-construye hasta el día de hoy a partir de procesos histórico-político-culturales, ya que a partir de la Constitución de 1886 se pretende estructurar un Estado nación unitario y centralizado articulado a partir de los valores simbólicos y culturales de las élites que toman el poder en 1886, tales como la religión católica y el idioma español se instalaron en la sociedad a través de dispositivos como la educación.

²⁰⁶ HERRERA, Sajid A. Op.cit., p.10.

Afirmamos que sólo a finales del siglo XIX la Nación colombiana toma algunas características de la Nación moderna porque este país, incluso, a inicios del siglo XX mantiene estructuras de una sociedad tradicional, rural y agraria, con “un Estado centralista débil, cuyos nexos con la sociedad civil estuvieron mediados en forma muy temprana y exclusiva por los partidos Liberal y Conservador”, partidos que con sus formas de operar establecieron prácticas políticas que llevaron al sectarismo y al clientelismo, hecho que aportó a que el sentido de pertenencia a la nación colombiana estuviese mediado por relaciones de clientela, parentesco y lealtades personales. Por otra parte, en Colombia hasta inicios del siglo XX

[...] las estructuras económica y cultural son marcadamente heterogéneas, prevalece la desintegración física de las regiones y la fragmentación del poder político, prácticamente indiferenciado entre lo civil y lo militar.

El proceso de la Independencia, la formación de la República, del Estado y de la Nación, que se operan desde el siglo XIX, son formas carentes de sentido para la mayoría de la población, cuyos referentes no van más allá de su inmediato entorno en el que las autoridades civiles-militares y la Iglesia, son las que otorgan un sentido de pertenencia, de solidaridad y de cohesión entre las comunidades.

La precaria integración nacional tanto física como social impidió en forma muy temprana un control total del territorio por parte de las élites dominantes. Numerosas zonas del país quedarían sustraídas a la normatividad formal que poco a poco se instaure desde los centros de decisión, una vez rotos los lazos directos de dependencia con la metrópoli española.²⁰⁷

Es decir que hacia 1819 el naciente Estado-nacional colombiano era una idea de las élites que tomaban el poder, pero la gran mayoría de la población no tenía ninguna adhesión, no tenía ningún sentimiento de pertenencia a la naciente República; la gran mayoría de quienes habitaban lo que hoy se denomina Colombia estuvo al margen de tales procesos; aún más, la construcción del mismo Estado era algo que empezaba a gestarse después de la independencia, pues los cambios de nombres, Constituciones, límites y el surgimiento de cuatro Estados Nacionales de aquello que se denominó por primera vez la Gran Colombia en 1819, -Ecuador, Venezuela, Panamá y Colombia- da cuenta de ello. Por su parte la nación recorrerá su propio proceso en un país donde no existe unidad económica

²⁰⁷ CORREDOR, Consuelo. Op.cit., p. 51.

y menos cultural, de difícil geografía y políticamente fragmentado donde las regiones están desarticuladas entre sí y con el poder central, situación que se agudizó aún más cuando a mediados del siglo XIX la propuesta de Estado-nación se encaminó ya no hacia la centralización, sino a la construcción de Estados-nación confederados articulados por un Estado-nacional, proceso político que llevó a una mayor disgregación e hizo que la población se identificara con unas autoridades regional-civiles-militares y con la Iglesia, mas no con una nación desde la perspectiva moderna de su concepción.

La construcción de la nación es un proceso complejo que lleva a asumir valores simbólicos y culturales de quienes hacen parte de un territorio limitado; sin embargo, en el caso colombiano la situación de conflictos, levantamientos, guerras civiles, la estructura social, cultural, política que tiene en el siglo XIX, hace que los proyectos de: Estado-nacional de la Gran Colombia (1819-1830), Estado Nacional centralizado (1830-1861), Estado-nación confederado (1861-1886) no se consolidaran como sí lo logró el proyecto conservador de finales del siglo XIX, proyecto que sentó las bases para el tipo de nación que hoy se tiene.

Para lograr construir nación dentro de un Estado se hace necesario crear dispositivos entre los que se encuentra la historia, cuya narrativa oficial propone que es la Independencia de España el hito que marca el origen del Estado-nacional colombiano; este argumento cohesionador es el más difundido en el espacio escolar; en el estudio realizado por Néstor Cardoso en el libro “Los textos escolares en Colombia: dispositivos ideológicos 1870-1930”, afirma que los temas relacionados con la nación tales como: Colombia, símbolos, ciudades, patriotismo y héroes tienen, durante el período conservador, el mayor de los registros en comparación con los encontrados en los textos escolares del período liberal y el liberalismo radical, pues el número de temas es de 805, 267 y 54 respectivamente en cada período mencionado²⁰⁸; en esos textos la Independencia y “la necesidad de elevar a la condición de héroes a los protagonistas de la nueva república generó la imagen de

²⁰⁸ CARDOSO, Néstor. Los textos escolares en Colombia: Dispositivos ideológicos 1870-1931. Colombia: Red de Universidades, Universidad del Tolima, 2007. p 127-130.

personajes sin errores, por lo que no se les mostró como responsables de las falacias políticas posteriores y las subsiguientes guerras internas”²⁰⁹. La cultura dominante que toma el poder político en el país a finales del siglo XIX encuentra en estos acontecimientos elementos para fabricar mitos fundacionales que aportan a la construcción de identidades colectivas respecto a un “origen común”; de allí que la escuela que produce cultura se constituye en un elemento importante para forjar la nación; por eso el objetivo de enseñar los procesos de independencia es generar en cada alumn@ un sentimiento de amor patrio y la imagen de pertenecer a una comunidad, lo cual no significa que sea éste el momento en el que se crea la nación colombiana; esos acontecimientos se usan y son apropiados por una élite a finales del siglo XIX para lograr tal fin, porque a principios como a mediados de este Siglo XIX el concepto de nación no tiene, ni en Europa ni en América Latina, la connotación político-cultural que llegará a tener a finales del mismo.

La historia trata de mostrar la grandeza del origen de la nación, la identidad, “el hogar único del que venimos, esa patria primera a la que los metafísicos prometen que regresaremos. “Allí se trataba de reconocer las continuidades en las que se enraíza nuestro presente: continuidades del suelo, de la lengua, de la ciudad; ‘de conservar para los que vendrán después, cultivando con mano delicada lo que ha existido desde siempre, las condiciones bajo las cuales se ha nacido’.”²¹⁰ En la narrativa histórica oficial se muestra la grandeza de los héroes, de los ideales de la nación que se funda en 1819 y las proclamas Constitucionales de principios del siglo XIX; lo que no se menciona en esta narrativa es que la nación colombiana “[...]como todo lo que es grande sobre la tierra, ha estado regado de sangre[...]²¹¹” pues las élites conservadores tomaron el poder después de levantamientos y guerras civiles y con el poder lograron construir e insertar en la sociedad los dispositivos que serán el fundamento de la cohesión nacional. En este sentido, esa gran nación a la cual se refieren las élites que tienen el control de la educación pretenden crear imaginarios que permitan pensar que su origen es grande, heroico, magnánimo; es decir, a través de la

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 130.

²¹⁰ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. tr. VÁZQUEZ PÉREZ, José. España: Pre - Textos, 1992. p. 68.

²¹¹ *Ibíd.*, p. 40.

escuela se puso en marcha el discurso histórico, -“histórico, histerizable e histerizador”²¹²,- de la nación colombiana que busca hacer creer que el surgimiento del Estado-nacional son una y misma cosa que tiene su origen en un mismo acontecimiento: La Independencia, pero

[...] las naciones, lo mismo que los estados, son una contingencia, no una necesidad universal. Ni las naciones ni los estados existen en toda época y circunstancia. Por otra parte, naciones y estado no son una *misma* contingencia. El nacionalismo sostiene que están hechos la uno para el otro, que la una sin el otro son algo incompleto y trágico. Pero antes de que pudiera llegar a cerrar su compromiso, cada uno hubo de emerger, y su emergencia fue independiente y contingente. No cabe duda de que el estado ha emergido sin ayuda de la nación. También, ciertamente, hay naciones que han emergido sin las ventajas de tener un propio estado [...] ²¹³.

Hobsbawm (2002), en su libro “Nación y Nacionalismo desde 1780” investiga las definiciones y nociones que sobre nación se encuentran a lo largo de la historia, encontrando que en el diccionario de la Real Academia Española del 16 de Mayo de 1979, en la enciclopedia Brasileira de 1958-1964 y en la Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana de 1907-1934 la palabra patria o tierra significaba, hasta 1726, simplemente “el lugar, ciudad o país donde se ha nacido”, o “cualquier lugar, ciudad, dominio u estado [sic]”. “[...] Hasta 1884 no se adscribió la palabra tierra a un Estado y hasta 1925 no se definía la palabra patria como nuestra propia nación, que goza de la lealtad amorosa de los patriotas”²¹⁴.

²¹² RINCÓN, Carlos. Memoria y Nación: Una introducción. En: RINCÓN, Carlos, MOJICA, Sahara, GÓMEZ; Liliana. Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. p. 57.

²¹³ CHATTERJEE, Partha. Nationalism Thought and the Colonial Word: A Derivative Discourse. En: RINCÓN, Carlos. Liberación, fracaso, construcción de la nación, o el presente como masa activa de la quiebra de sus futuros pasados. En: SOTO, Diana y otros. La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglo XIX a XXI. “Conceptos y métodos para la Historia y la Construcción de la Nación”. Colombia: Centro de Investigación VENDIMIA. p. 105.

²¹⁴ HOBBSAWM, Eric. Op.cit., p. 24.

Para Hobsbawm la creación de la nación coincide con la era clásica del capitalismo liberal, con la época librecambista; argumenta que históricamente el desarrollo de la moderna economía mundial estuvo íntimamente ligado al de las “economías nacionales” de varios estados territoriales desarrollados, porque los gobiernos buscaron consolidar las economías nacionales a través de políticas estatales. Para explicar esta tesis estudia y reconstruye la teoría burguesa liberal clásica a partir de preguntas como: “¿tenía el estado-nación una función específica como tal en el proceso de desarrollo capitalista? ¿cómo veían esta función los analistas liberales de la época?”. Rastrear la noción de nación en los discursos liberales del siglo XIX, le permitió

En el caso de Colombia, será a finales del siglo XIX cuando una élite que toma el poder bajo el lema de “regeneración o catástrofe” pone en marcha un proyecto político y cultural que, además de pensarse como la construcción de imaginarios colectivos que generen procesos de cohesión y de orden social, fue también pensado en términos de centralización, exclusión, segregación, con criterios de homogenización al pretender construir una nación bajo el valor de la igualdad sin tomar en cuenta la diferencia. Es importante aclarar que si bien es cierto los fundamentos de la nación colombiana se establecieron a finales del siglo XIX, también lo es que a lo largo del siglo XX ésta, como un hecho histórico, se re-crea tanto a nivel nacional como a nivel regional.

2.2.1 Dispositivos para la construcción de nación

Para fabricar la nación que inventan los regeneracionistas fue necesario crear dispositivos; entonces, se piensa en la escuela, la lengua, la religión, la historia como elementos que permitan llevar a cabo este propósito; por eso fueron institucionalizados a través de la Constitución de 1886 al elevarse, por ejemplo, a la categoría de lengua y religión oficial el español y el catolicismo, respectivamente, convirtiéndose la misma Constitución en un mecanismo que pretende crear nación.

La nación es un proyecto histórico, político y cultural moderno que se crea e instala para que el individuo se *imagine* que es parte de una *comunidad* pese a las desigualdades y explotaciones que existen al interior de ella; la nación “se concibe siempre como un

encontrar conceptos como “economías nacionales”, “renta nacional”, “banco nacional”, “deuda nacional”, “protección de la manufactura nacional”, además de afirmaciones como la de Molinari quien expresó que “la división de la humanidad en naciones autónomas es esencialmente económica”, porque el estado-nación garantizaba la seguridad de la propiedad y los contratos; en este mismo sentido J.B. Say planteó que “ninguna nación ha alcanzado jamás un nivel de riqueza sin estar bajo un gobierno regular”; en 1950 Alexander Hamilton en los Estados Unidos vinculó la nación, el estado, y la economía. Por ser la nación una novedad histórica en el siglo XIX, se encuentran entre los teóricos liberales contradictores, porque más que construir una sociedad basada en una organización nacional buscaban una que les permitiera el libre cambio y el mercado liberal cuyo límite es el mercado mundial.

compañerismo profundo, horizontal” que se da en un territorio *soberano*, que encuentra legitimidad para ejercer el poder en la “nación”, pues el pensamiento ilustrado de la Revolución Francesa sustituye la legitimidad de Dios por la de la “nación”; por lo tanto, es *limitada* porque sus fronteras son finitas: “ninguna nación se imagina con las dimensiones de la humanidad”²¹⁵.

La modernidad instala una nueva forma de ver el mundo; sin ella no se hubiese pensado en la construcción de la nación. En la Edad Media, la manera de imaginar la realidad era, sobre todo, oral y visual, en la que existía una separación pasado-presente, pero se correspondían pasado y futuro; a esto lo llamó Walter Benjamín el “tiempo mesiánico”, que coincide con el modo en cómo Dios ve, situado más allá del tiempo y la historia del universo. La modernidad introduce un concepto de tiempo distinto, “el tiempo homogéneo

²¹⁵ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 2007. p. 23-25. En este libro Benedict Anderson argumenta su tesis desde una perspectiva antropológica, cultural; plantea que el estudio del nacionalismo debería tratarse en la misma categoría del “parentesco” y la “religión”, y no en la del “liberalismo” o el “fascismo”, porque las dos primeras al igual que la nación “presumen siempre de un pasado inmemorial, y miran un futuro ilimitado”: así la magia del nacionalismo consiste en que el azar se convierte en destino, de ahí que el nacionalismo, desde su punto de vista, más que alinearse con las ideologías políticas consientes se asocia a “los grandes sistemas culturales que lo precedieron de donde surge por oposición”. Para este autor la nación es un artefacto que permitió la creación de una lengua y cultura nacional, piensa que esto fue posible gracias al desarrollo de la tecnología que inventó la imprenta capitalista, que en el siglo XVIII, posibilitó divulgar en lenguas vernáculas periódicos y novelas; “estas formas proveyeron los medios técnicos necesarios para la “representación” de la clase de comunidad imaginada que es la nación”, surgiendo así las Naciones-Estados. Tesis que se diferencia de la expuesta por Touraine en su libro *Crítica de la modernidad*, donde plantea que al tiempo de crear la cultura nacional en un Estado coexiste una diversidad de lenguas, tradiciones, cosmovisiones, esto es, hay múltiples culturas que son asimiladas, excluidas o eliminadas en nombre de la nación. Así que, “Lejos de ser la existencia de una cultura nacional lo que funda la nación y el nacionalismo, lo que ocurre es a la inversa, es el Estado nacional el que produce una cultura nacional, en particular mediante la escuela”. En estos postulados se observa una diferencia con Anderson para quien la cultura nacional es la que crea las naciones-estados, en cambio Touraine piensa que son los estados los que crearon las naciones. Entre Touraine y Anderson hay dos posiciones distintas frente al análisis del proceso de la formación de la nación; para el primero, la escuela desempeñó papel fundamental en ello; para el segundo, es el desarrollo tecnológico que posibilitó el establecimiento de la imprenta capitalista a través de la cual se publicaron novelas y periódicos el que desempeñó ese papel tan fundamental; pues bien, en esta investigación se asume la tesis de Touraine, porque la lectura de tales novelas y periódicos solo puede ser posible si antes se lleva a cabo un proceso de alfabetización y escolarización. Entonces, la escuela, la universidad, se constituyeron en un dispositivo fundamental en el proceso histórico de la construcción de las comunidades imaginadas denominadas nación. A partir de lo expuesto en el Item 2.2. en esta tesis se plantea que en el caso colombiano es el Estado el que crea la nación. Sin embargo se asume la tesis de Anderson al pensar la nación desde una perspectiva cultural asociada a una *comunidad imaginada*.

y vacío”, en el cual concuerdan temporalmente el reloj y el calendario, lo que permitió imaginar a la nación como una comunidad que avanza unida, a través de la historia²¹⁶.

Por otra parte, Tomás Pérez Vejo, siguiendo a Andrew Fletcher, afirma que “La nación se inventa, pero no a partir de decretos y normas políticas, sino de valores simbólicos y culturales”, por lo tanto “[...] la construcción de la nación es un asunto político sólo en segundo término, lo que no quiere decir, por supuesto, que lo político no pueda acabar teniendo una clara primacía en el conjunto del proceso [...]”²¹⁷. Pérez Vejo, entonces, pone en un segundo plano el aspecto político en la construcción de la nación, aspecto que en el caso colombiano fue fundamental pues, a través del ejercicio del poder político, se crearon e instalaron mecanismos que hacen posible la consolidación, fortalecimiento e imposición de los valores simbólicos y culturales dominantes, que ahora se proclaman como nacionales; por lo tanto, a quienes no asumen estos valores el Estado-nación los llama bárbaros o salvajes, a quienes es necesario civilizar. Al estar representada la cultura nacional por la cultura dominante se ignora deliberadamente la existencia de diversidad de lenguas, tradiciones, cosmovisiones y valores simbólicos y culturales distintos a ella, aspectos que en nombre de la nación fueron y continúan siendo asimilados, eliminados o excluidos. Así que, lejos de ser la existencia de una cultura nacional lo que funda la nación y el nacionalismo, lo que ocurre es a la inversa: el Estado produce una cultura nacional, en particular mediante la escuela.

Desde esta perspectiva, afirmamos que, en Colombia, la nación, como comunidad imaginada soberana limitada y excluyente, es un proyecto que se pone en marcha a partir de la década de los 80 del siglo XIX; el proyecto se hará visible cuando las élites que toman el poder emiten la Constitución de 1886 y a través del Artículo 2 instituyen la “*República Unitaria*”; a través de las leyes y artículos consignados crean los mecanismos necesarios para la construcción de una “*República Homogénea*” cuya “[...] soberanía reside esencial y

²¹⁶ *Ibíd.*, p. 44-47.

²¹⁷ PÉREZ Vejo, Tomás. *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*. España: Ediciones Nobel. Jovellanos, 1999. p. 17.

exclusivamente en la Nación, y de ella emanan los poderes públicos, que se ejercerán en los términos que esta Constitución establece”²¹⁸.

Es cierto que la nación *no* se crea por leyes ni decretos, sobre todo en Colombia, pues sabido es que muchas normas estipuladas en la Constitución son letra muerta; sin embargo, para el caso de la construcción de la nación, el poder que se ejerce a través de la Carta Constitucional de 1886 proveyó y sí puso en marcha los dispositivos necesarios para fabricar la nación que hoy se tiene.

2.2.1.1 Dispositivo de defensa. El ejército es un elemento importante en la construcción de la nación, pues debe resguardarla en caso de ser amenazada; en su Artículo 166 establece: “La Nación tendrá para su defensa un Ejército permanente [...]”; se provee de ese elemento y para que cumpla su función se busca su tecnificación; para tal efecto, y con fundamento en lo previsto por la Ley 127 de 1886 y por el Decreto 284 de 1887 se contrata con el gobierno de Francia para que organice divisiones, regimientos y batallones, porque antes de estas fechas los conflictos políticos redujeron al ejército “a la busca de granjerías y prebendas”²¹⁹.

2.2.1.2 Dispositivos para la construcción de los valores simbólicos y culturales.

Lenguaje. El proyecto de la nación se deriva del proyecto de la modernidad, que desplaza del centro de la sociedad a Dios y crea nuevos enfoques llamados ciencia, razón y progreso; de allí que éste sea un proyecto cultural que opone la barbarie a la civilización, la ignorancia a la educación, la razón a la fe; así que la modernidad implica la difusión de la actividad científica, racional, técnica y administrativa; por eso Weber la define también como la “intelectualización”²²⁰. Es decir, que el proyecto de construcción de nación le

²¹⁸ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1886. [Consulta 26 de Mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp/...7153#16>.

²¹⁹ CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DEL EJÉRCITO. Historia del Ejército Nacional. [20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.ejercito.mil.co/index.php?idcategoria=211428>.

²²⁰ TOURAINE, Alain. Crítica de la modernidad. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 17.

pertenece a una élite que detenta el poder político, simbólico y cultural para presentar su cultura como la representativa de esa nación. Entonces, ¿cómo difundir en Colombia los valores simbólicos y culturales de esa élite? La respuesta se encuentra en la construcción de un proyecto comunicativo que se piensa desde un lenguaje e idioma oficial, que es el español, desconociendo la existencia de multiplicidad de lenguas y dialectos que subsisten hasta el día de hoy al interior del territorio, pues esa élite se considera la portadora de la civilización; al respecto, dice Erna Von Der Walde Uribe:

La tendencia generalizada de suponer que la excelencia en las letras es un reflejo del grado de civilización de un pueblo, y que hay una conexión directa entre las virtudes de la población y las obras de sus élites letradas, le ha permitido a los colombianos durante más de un siglo ufanarse de la alta cultura que profesaban sus prohombres. Bogotá todavía se precia -aunque cada vez más tímidamente- de haber sido considerada la Atenas sudamericana²²¹.

Esa comunidad letrada que imagina una nación de iguales en donde el salvaje, el bárbaro, el incivilizado es relegado a dejar de existir o si insiste y resiste en mantener su propios valores y cultura quedará por fuera del proyecto nacional; la Constitución de 1886 da las pautas para esto; así la cohesión social, la unidad se hará entre iguales, de allí que los otros, los salvajes, no harán parte del proyecto; por eso se contempla a través de herramientas para que ese proyecto se ponga en marcha cumpliendo el lenguaje su gran papel, pues como lo expresaba monseñor Rafael María Carrasquilla, en el país "no hay sino dos vínculos que unan: la lengua y la religión"²²². La lengua será un elemento de unidad, de cohesión entre quienes pueden tener acceso a la educación, a las letras, a la literatura, es decir la cohesión social, la unidad se hará entre iguales; los "otros", los "salvajes", no harán parte de ese proyecto, por eso a través del Concordato y la Ley 89 de 1890 establecieron que los

²²¹ VON DER WALDE, Erna. Lenguaje y poder: El proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX. En: Estudios de lingüística en España, 2002, vol. 16 [Consulta 20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://elies.rediris.es/elies16/index.html>.

²²² *Ibíd.*

salvajes deberán recibir misiones católicas con el fin de irse “reduciendo” a la “vida civilizada”²²³.

No es casualidad que sea Colombia el primer país que instale una filial de la Real Academia de la Lengua Española; el interés de personajes como José Manuel Marroquín, Rufino José Cuervo, Miguel Antonio Caro era mostrar las reglas que permitan hacer parte del orden del lenguaje y del poder, pues quien no asume la regla queda fuera y no podrá participar en la construcción, ni ser parte de “la nación”; el caso contrario: quien domine la regla, la gramática, tiene el poder para imponer las ideas, tal el caso de la Redacción de la Constitución de 1886, donde el dominio gramatical de Miguel Antonio Caro le dió autoridad para imponer sus ideas en materia política elaborando un proyecto conservador basado en fundamentos lingüísticos, religiosos e históricos, “recogidos en un sólo símbolo que lo será de la nación”²²⁴. Así, “Desde la aldeana Bogotá concibe un proyecto de nación sin haber visto jamás su geografía, establece un castellano como norma que no es hablado siquiera por él mismo, erige como modelo una república creada a partir de lecturas seleccionadas según un criterio moral y católico”²²⁵.

De este modo, el proyecto de nación como aspiración comunicativa, civilizadora se levanta en Colombia como una exigencia que segrega, donde lo nacional estará representado por los letrados, quienes imaginan una sociedad que nada tiene que ver con la realidad social, cultural del país; desde la Constitución de 1886, una de las características es que las élites gobiernan para una nación también imaginada, dejando por fuera a la real, a esa de los indígenas, a la de los negros, a la de los campesinos, a la de las mujeres, a la de las regiones; en síntesis deja fuera o elimina lo diferente. De esta manera se fue constituyendo una Colombia violenta, quien intentase organizar una nación distinta a la hegemónica no tenía cabida; por eso el asesinado académico Hernán Henao Delgado:

²²³ CONFERENCIA EPISCOPAL 1919 – 1924. Concordato celebrado entre la Santa Sede Apostólica y el Gobierno de la República de Colombia, no. 10. y Ley 89 de 1890. Artículo 1. Colombia: San Bernardo, 1924. p. 224. [Consulta 20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.ideam.gov.co/legal/ley/1900/ley089-1890.htm>.

²²⁴ VON DER WALDE URIBE, Erna. Op.cit.

²²⁵ *Ibíd.*

Un país ha insistido en convertirse en nación, durante 100 años de gestión política centralista, pero que ni en los años 30 ni en los 60 logró reconocerse país de regiones y país de complejos culturales regionales; con unas clases sociales en el poder que se han negado a reconocer la heterogeneidad social y cultural del colombiano, tiene que estar condenado a sufrir una y dos y quizá más violencias “fratricidas”. Nunca, o casi nunca, en tiempos presentes, el reconocimiento del otro como diferente y su consiguiente aceptación, ha estado en la mentalidad intolerante -en términos económicos, sociales, políticos, ideológicos y religiosos- de los colombianos²²⁶.

En este sentido, el lenguaje que se usó para inventar la nación no se pensó en términos de concertar, dialogar, acercar, sino en términos de coerción, apartar, separar, desechar; de allí que propuestas que permitan pensar un proyecto comunicativo tendiente a recuperar “[...] el *pathos* crítico de la tradición filosófica y penetre las estructuras comunicativas cotidianas de la sociedad civil y de lo público en un intento de reconstrucción del tejido social[...].”²²⁷ deben ser propuestas que se piensen y asuman con seriedad, pues esto generará procesos que posibiliten la resignificación de esta nación o la configuración de un nuevo orden social más justo, equitativo e incluyente.

La religión. Nos preguntamos: ¿de qué manera un elemento tradicional como es la religión, permite en Colombia construir nación, proyecto de la modernidad que envía al ámbito privado los asuntos de la religión y la fe?

En una sociedad con un desarrollo económico y político débil, con una geografía y una política desarticulada como la colombiana, en la década de los 80 del Siglo XIX, la religión fue el elemento que jugó a favor de la cohesión social, pues aquella fue presentada por los conservadores como el dispositivo que traería el orden a una sociedad en caos; por medio del discurso conservador se prometía que la religión proveería los valores morales y un destino común y feliz; este discurso conservador hizo que el país se levantara en defensa de la “religión amenazada” por los Radicales liberales que emitieron el Decreto Orgánico de

²²⁶ HENAO, Hernán. La dimensión cultural en los estudios de las localidades. Medellín: Universidad de Antioquia, 1989. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000. p.71.

²²⁷ HOYOS, Guillermo. ¿Tiene patria la razón? Los compromisos sociales de una filosofía que piensa en español. En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2000. p.77.

primero de noviembre de 1870, mediante el cual se eliminó la religión de los planes de estudio, y permitió que misiones alemanas apoyaran y organizaran la educación.

Colombia es un país que estuvo bajo el dominio de la corona española, quien entregó a la Iglesia Católica el control del sistema educativo durante los tres siglos de su poder (fin del siglo XVI-principios del siglo XIX), tiempo suficiente en el que las enseñanzas cristianas penetraron y construyeron un *habitus*²²⁸ en esta sociedad; por ello, a mediados del siglo XIX, cuando toman el poder los liberales y emiten dicho decreto orgánico que promueve la educación laica, la oposición fue tan fuerte que llevó al país a una guerra civil.

Tanto liberales como conservadores protestaron por la presencia de los “ateos protestantes” -miembros de las misiones alemanas- y clamaban para que “viniesen los hermanos cristianos a moralizar el país; otros convocaban al sabotaje en contra de la escuela obligatoria, en defensa de la religión amenazada”²²⁹. Esta es la tesis que esgrimió la oligarquía caucana para iniciar la guerra civil de 1876 a 1877.

En 1885 toman el poder los conservadores bajo el lema de “regeneración o catástrofe”; al emitir la Constitución de 1886, en su Artículo 41 establecieron que la educación “será gratuita pero no obligatoria”. En ese mismo año, el Estado se atribuyó la función de “suprema inspección y vigilancia” sobre el sistema educativo y dejó, como en la época colonial, en manos de la iglesia la tarea de educar al hombre y mujer colombianos, asegurándose así “la enseñanza obligatoria y excluyente de la religión católica y la observancia de las prácticas piadosas que le corresponden; la facultad de imponer de manera unilateral los textos de religión, filosofía y moral; el derecho de denunciar y hacer

²²⁸ BOURDIEU, Pierre. Sociología y cultura. México: Grijalbo. 1990. P. 74 y 114. Con el concepto de *habitus* se designa la manera cómo el individuo percibe y categoriza el mundo social (real?) hecho que es posible a partir de que éste se desenvuelva en un ámbito familiar, escolar, político y experimenta unas condiciones concretas de vida en una estructura social; en este sentido el *habitus* es la interioridad de la exterioridad es decir es el proceso por el cual lo social se interioriza en los individuos. Por tanto es el esquema de percepciones y categorizaciones con que se aprehende la realidad, es el producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad. La constitución del *habitus* está ligada a la posición del agente en el espacio social o en los distintos campos en los que participa, por eso se puede hablar de *habitus de clase*.

²²⁹ SILVA, Renán. La educación en Colombia. 1880-1930. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia tomo IV. Bogotá: Planeta, 1989. p. 65.

excluir a todo docente que pudiera aparecer como sospechoso de creencias religiosas o morales distintas de las que el Estado sancionaba como oficiales; y la interferencia de todo contenido literario o científico en la enseñanza por el ojo vigilante de la clerecía, aunque se tratara por entero de terrenos que excedían su competencia”²³⁰.

El presidente Núñez firmó el concordato con la Santa Sede; su confianza en este tratado fue tal que así se expresó en una carta escrita a Caro: “*El gran arreglo con la santa sede está firmado. Gloria a Dios en las alturas y paz en la Tierra a los hombres de buena voluntad*”. Para Rafael Núñez, esto era la civilización; decía “[...] el desarrollo y fortificación del sentimiento religioso vuelve a ser el arca de la civilización [...]. La república espiritual, con su aureola de esperanza infinita, debe venir en socorro de la república laica”²³¹. A esta forma de gobernar le llamaron “socialismo cristiano”.

Esa lucha a favor de la religión amenazada permitió el desarrollo de una conciencia Nacional; de esto estaban seguros los regeneradores; por ello, en la Carta Constitucional de 1886, Artículo 38, y en el Concordato, Artículo 1, establecen que “La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social [...]”²³².

Mientras que en Europa y en países latinoamericanos se construía una cohesión social en torno al desafío por desplazar el poder simbólico de la cristiandad como sistema de identificación colectivo, en Colombia se hacía por su defensa, al punto de que la nación colombiana es la nación católica, pues en ella se asumen los valores simbólicos y culturales de esa religión, quedando al margen, por lo tanto, otros valores que hacen parte de comunidades y regiones que forman parte de este territorio.

En 1887 el Estado Colombiano firma el Concordato, que da poder a los miembros de la Iglesia Católica Apostólica y Romana para actuar en cada rincón y espacio de la vida

²³⁰ *Ibíd.*, p. 69.

²³¹ *Ibíd.*, p. 69.

²³² CONFERENCIA EPISCOPAL. 1919-1924. *Op.cit.*, p. 220.

pública y privada de los colombianos en calidad de educadores, misioneros, consejeros y, en fin, donde se requiera su presencia para “obras de pública utilidad y beneficencia”²³³; así recorrerán y se instalarán en cada rincón de la geografía inculcando los valores católicos; por ello cada individuo que la conforma participa de una u otra forma de la moral, la educación, símbolos en fin de la cultura católica; el “ateo” o el “idólatra” son individuos que quedan por fuera de ese reino llamado nación.

Cabe aquí la pregunta ¿Cómo se concilian, en 1886 los principios de la tradición católica con los de la nación moderna? Recordemos que las características de una sociedad moderna planteados por los centros de poder son, entre otros, emancipación, industrialización, educación y, recordemos también, que estos principios llegan a las periferias-centrales donde son re-significadas por las élites, que en el caso colombiano asumieron en 1886, los principios y valores de la religión católica como los que mejor permitirían llevar a cabo sus intenciones de crear una nación moderna, pues a su modo de ver ésta junto al ejército posibilitarían el “orden” y la “libertad” dada la situación de “catástrofe” en que las oligarquías liberales dejaron al país.

El triunfo de los sectores conservaduristas se institucionalizó en la Constitución de 1886, en la presidencia de Rafael Núñez, que le otorgó a la religión católica y a la Iglesia el fundamento de la unidad nacional. De esta forma, los conflictos entre Iglesia y el Estado, que ocuparon lugar central en el debate entre liberales radicales y conservadores a mediados del siglo pasado, no condujeron a la laicización del Estado y de la sociedad sino a una versión republicana del régimen de cristiandad. La Regeneración de 1886, proyecto que sintetiza la victoria del conservadurismo, se basó en la Iglesia como elemento de cohesión nacional y en lo divino como explicación del orden “echando atrás todas las medidas anticlericales y contrarias a la moral católica”²³⁴.

De este modo los principios de modernidad eurocéntrica y los de nación moderna a la colombiana hallan su punto de encuentro en la tradición católica que les permite iniciar su “cruzada” de emancipar -sacar de la inmadurez por efecto de la razón a las comunidades

²³³ *Ibíd.*, p. 224.

²³⁴ CORREDOR, Consuelo. *Op.cit.*, p. 54

salvajes o bárbaras que hacen parte del territorio colombiano- establecer la razón occidental a través de la educación católica, generar misiones de alfabetización y procesos de educación formal, imponer normas y reglas para terminar con organizaciones socio-económicas distintas a las impuestas por la organización del Estado (constitución de los lazos familiares -matrimonios católicos-, pactos en las formas de producción y distribución de productos -compra-venta-, vínculos sociales distintos a los del parentesco y el cooperativismo -individualismo-); el pacto Estado-Iglesia además permite mediante el proceso educativo imponer la lengua castellana de carácter obligatorio en la escuela, la alfabetización, la evangelización; esta alianza aportó en la construcción de un imaginario de pasado y destino común. A través de la fe se inculcaron normas propias del hombre trabajador, del ciudadano ejemplar; se enseñó a amar una nación cuyo patrón es el Sagrado Corazón de Jesús.

La escuela. Por escuela se entiende todo el sistema educativo colombiano, desde la primaria hasta el post universitario. Ésta cumple un papel importante en el proceso de modernidad ya que, a través de ella, un individuo ingresa al orden y asume los principios de razón, ciencia y progreso, pues el conocimiento implica crecimiento económico y social; igualmente, allí se transmiten y difunden los valores propios que se consideran importantes para crear la nación; este es el pensamiento que permea a las oligarquías no sólo colombianas sino latinoamericanas; la particularidad en Colombia radica en que, mientras que en países como México se llevaba a cabo una Revolución para laicizar la sociedad y la educación, en este país se pensaba que era la iglesia católica la llamada a consolidar los valores simbólicos y culturales de la nación; por eso se le entrega todo el poder y autoridad para intervenir en los asuntos educativos; así que, a través del Artículo 41 de la Carta Constitucional, se ordena que “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”, aspecto que será ratificado a través del Concordato, Artículos 12 y 13, que dicen:

En las Universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación y la instrucción pública se organizarán y dirigirán en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica. La enseñanza

religiosa será obligatoria en tales centros, y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica²³⁵.



Fotografía 6. Mausoleo de Joaquín María Pérez²³⁶.

Así, el lugar de la enseñanza fue tomado bajo los dogmas de la fe y la moral católicas; ningún profesor, obra literaria, enseñanza o descubrimiento científico y, en fin, ningún ramo de la instrucción podría “propagar ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debido de la iglesia”; para eso el Obispo de Bogotá y los Prelados elegirán los textos para la enseñanza de la moral y la religión con el fin de “asegurar la uniformidad en la enseñanza de las materias indicadas”²³⁷; es decir, que ahora cada individuo que ingresa a la escuela tendrá unos referentes, valores y símbolos comunes: la moral cristiana, que hará parte del cuerpo social de los colombianos; así, esa fe se constituye en el símbolo de la civilización, del orden, de la unidad; por lo tanto, del progreso; ella proporciona los elementos necesarios para que cada individuo se sienta parte de una comunidad; de este modo, en Medellín, Pitalito, Ipiales, Leticia y, en fin, en cada lugar del Estado de Colombia se vivirán experiencias como la de los niños de la Escuela “Joaquín María Pérez” de la

²³⁵ *Ibíd.*, p. 226.

²³⁶ Esta investigación. Registro fotográfico. Pasto: Cementerio Central, 2010.

²³⁷ CONFERENCIA EPISCOPAL. 1919-1924. *Op.cit.*, p. 226.

ciudad de Pasto, a quienes su Rector y fundador ordenó que cada día les enseñaran la doctrina cristiana y a continuación les dieran una explicación verbal de ella; así lo refiere el epitafio que sella su tumba en el cementerio Central de Nuestra Señora del Carmen erigido en su memoria:

LO QUE QUIERO ES QUE MIS FUNDOS SIRVAN PERPETUAMENTE A DOS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS EN LA CIUDAD DE PASTO SIN QUE EL LEGISLADOR CANVIE MI VOLUNTAD Y PREVENGO A LOS INSTITUTORES QUE TODOS LOS DIAS DE TRABAJO POR LA MAÑANA LES ENSEÑEN A LOS ALUMNOS LA DOCTRINA CRISTIANA HACIENDOLES A CONTINUACIÓN UNA EXPLICACIÓN VERBAL DE ELLA.

JOAQUÍN M. PEREZ
OCTUBRE 14. 1895



Fotografía 7. Epitafio. Mausoleo de Joaquín María Pérez²³⁸.

Los valores católicos que hoy hacen parte del cuerpo social de esta nación también fueron asumidos en las universidades, como lo ordenó la ley; así, en la Universidad de Nariño, dirigida en sus tres primeras décadas de existencia por el padre Benjamín Belalcázar, quien introdujo prácticas religiosas, se realizan actos culturales con cánticos, poesía, conferencias

²³⁸ Esta investigación. Registro fotográfico. Pasto: Cementerio Central, 2010.

retóricas con un alto contenido de misticismo y religiosidad; todo con el fin de fortalecer la moral cristiana, “que según el periódico el Alba era una demostración de la capacidad intelectual de los estudiantes de retórica de la Universidad de Nariño; decía en una de sus estrofas:

“Quedóse María la humilde doncella,
Vestida con rizos de luz manantial
Su manto de reina le dió el firmamento
y besa sus plantas la luna y el viento.
Perfuma su frente de albor virginal”²³⁹.

En esta entidad hasta el año de 1970 en el “Plan General de Desarrollo” se establece:

La Universidad de Nariño, es una universidad de docencia superior, esencialmente autónoma y apolítica, con personería jurídica, cuya misión es el fomento y la difusión de la cultura, la enseñanza profesional técnica secundaria y artística, la investigación científica y el mejoramiento de las condiciones individuales, morales y económicas de la colectividad, de acuerdo con las normas constitucionales y legales vigentes y en armonía con el espíritu católico del pueblo colombiano²⁴⁰.

Esta institución de carácter público fue una universidad confesional, que sólo hacia la década de los 60, al llegar a la Rectoría Luis Santander Benavides, y a inicios de los 70 con Luis Mora Osejo, se plantea la necesidad de hacer de ella una institución de carácter científico y moderno, mas no confesional; ante tal postulado se levantan los “Núñez” de Nariño en defensa de la “fe amenazada”, oponiéndose a la reforma pese al respaldo masivo que la propuesta de Mora Osejo (1972) tuvo al interior de la Comunidad Universitaria.

El proyecto de nación no podía desarrollarse sin un plan de enseñanza nacional unificado; así, los Ministros de Instrucción Pública, fieles a la idea regeneracionista que proclamó el catolicismo como elemento civilizador mediante el conocido *Plan Zerda* (1894) argumentaron que son las pedagogías católicas las apropiadas para la transmisión en el

²³⁹ GUERRERO, Gerardo León. Historia de la universidad de Nariño. 1827 – 1930. San Juan de Pasto-Colombia: Universitaria UNED, 2004. p. 136.

²⁴⁰ PLAN GENERAL DE DESARROLLO 1970. San Juan de Pasto-Colombia. Universidad de Nariño, base de datos *winisis* del archivo central-oficina de planeación. Caja 554.

sistema educativo. En 1903, el Ministro Antonio José Uribe proclamó la Ley Orgánica (1903) mediante la cual se establece que la educación religiosa y moral son fundamentales en la construcción de la nación; pero, además, se introdujeron nuevos elementos que, a su juicio, eran fundamentales para el desarrollo del país; así entonces, se ordenó implantar una educación con orientación industrial en la primaria y secundaria y para la Universidad los llamados “estudios clásicos, severos y prácticos [...]”, los cuales serán el pilar para la consolidación del proyecto nacional. Durante las primeras décadas del siglo XX el país no contaba con docentes preparados para ejercer la profesión; un estudio hecho en 1919 refiere que, de 882 maestros, sólo 242 tenían estudios de pedagogía; por ello en las escuelas públicas se enseñaba con base en el sentido común que utilizaba, como máximo recurso, la memoria.

Así, el cuerpo social fue educado en los principios de la fe y la moral católicas, cuerpo que aprendió también a prohibir, a censurar, pues todo aquello que no tiene la marca de lo católico no es aceptado; por eso obras como las de Víctor Hugo se convierten en una herejía que debe ser confesada y castigada; habría que cuidar celosamente los valores que un día fueron amenazados “inspeccionando” cada aspecto que hace parte de la vida pública y privada de los colombianos; por eso, junto con los manuales y textos para enseñar la moral católica, se introducirán otros, como el de “Carreño”, pues la modernidad y, como parte de ella la nación necesitan “civilizar” al bárbaro, crear nuevos códigos éticos que hagan posible “convertirse en un nuevo sujeto urbano, moderno, ciudadano burgués”²⁴¹, naturalizar las relaciones de poder, jerarquizar la sociedad, domesticar la sensibilidad; el espacio público, el privado, el nacimiento, la vida, la muerte, todo está vigilado y controlado por la norma, por la regla que se enseña a través de los manuales; la norma marca el límite de quien está dentro o fuera de la sociedad civilizada. Así, poco a poco se construyó esta nación: de exclusión en exclusión, de prohibición en prohibición, de inspección en inspección, de censura en censura, de regla en regla.

²⁴¹ GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado. En: GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz; LASARTE, Javier; MONTALDO, Graciela y DAROQUI, María Julia. Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina. Venezuela: Equinoccio. Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, s.f. p. 439.

En efecto, la década de los treinta pierden el poder los conservadores y vuelven los liberales quienes en el período de López Pumarejo privilegiaron una educación laica organizando un sistema educativo nacional para brindar estudios a la población a partir de la educación elemental hasta la universitaria, hecho que, pensaron, aportaría a la construcción de una Colombia moderna “y una nación mejor integrada socialmente, basada en una cultura de raíces más auténticas [...]”; pero estos fundamentos son replanteados en los años cuarenta cuando toman nuevamente el poder los conservadores, y la intención de hacer del “sistema educativo un instrumento para la formación de una nación más integrada e igualitaria”, se frustró y se organizó un sistema que “contribuiría a formar una sociedad más segregada socialmente. Igualmente el cierre de la Escuela Normal Superior, frustra la idea de generar una conciencia ciudadana más democrática y crítica”²⁴². Pero además, a este tipo de educación se le indilgaron los hechos que suscitaron la violencia en Colombia a mediados del siglo y a los maestros que se formaron con esos fundamentos se los acusó de ser revolucionarios y faltos de moral cristiana²⁴³.

La contra-reforma de los conservadores en el sistema educativo buscó que “a los alumnos-maestros [se les impartiera] el tipo de formación humanista y pedagógica que el Estado Colombiano aspiraba para responder a las nuevas corrientes de pensamiento y al estilo de ciudadano que deseaba la nación”²⁴⁴. La pregunta es ¿Cuál era el tipo de ciudadano que según los conservadores deseaba la nación? La respuesta no está lejos de la situación que vivió el resto de América Latina, pues las reformas educativas debían aportar a la construcción de un ciudadano moderno, que amara la nación, que la defendiera hasta dar su vida por ella, por eso “En estos países, la universidad pública –y el sistema educativo en su

²⁴² PACHECO VARGAS, William. La Universidad Pedagógica de Colombia en el marco del proyecto de Construcción de Nación colombiana en los años cincuenta. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. p. 275.

²⁴³ PARRA B., Lina Adriana. Los orígenes de La Universidad Pedagógica de Colombia – Tunja. *En*: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. No. 6. Año 2004. [Consultado en octubre de 2011] Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc/...+universidad+pedag//>. Colombia, p. 173.

²⁴⁴ *Ibíd.*, p. 175.

conjunto- estuvo ligado a la construcción del proyecto de nación, un proyecto nacional casi siempre elitista que la universidad debía formar”²⁴⁵.

En el caso colombiano, lo singular es que cuando los conservadores llegan al poder existe “Un Estado que al tiempo que se mostraba incapaz de suministrar suficientes escuelas públicas para todos los niños colombianos, privilegiaba la formación de las élites. No temía enfrentarse a la Iglesia que estaba abiertamente al lado del partido conservador, ni con las comunidades religiosas dedicadas a educar a los hijos de la oligarquía. La Iglesia *identificando religión católica y nacionalidad colombiana, [...]*. Presentándose como la fuerza de cohesión indispensable en la restauración del orden público y reivindicando el papel que había perdido en la educación²⁴⁶” en el periodo liberal. Es decir, la Iglesia nuevamente se presta como la fuerza unificadora de la nación, donde los nuevos maestros serán formados sin el “morbo materialista y comunistoide con que el régimen pasado impregnó estos claustros²⁴⁷” Así en una misiva el Rector de la Universidad Pedagógica, Juan N. Segura a los Obispos les manifiesta:

“El Rector y profesores de esta Institución, conscientes de la inmensa responsabilidad que tiene con *Dios y la Patria* buscan, por todos los medios que los futuros profesores sean verdadera garantía de moralidad, sana ideología, costumbres, y cumplimiento del deber, es decir, verdaderos **apóstoles** de tan trascendental obra”²⁴⁸.

Esa mirada conservadora de la educación tendrá una nueva dirección en los años sesenta-ochenta época de agitaciones sociales donde en el escenario de la universidad se manifestarán dos corrientes de pensamiento: El positivista y el marxista y se luchará por la construcción de un proyecto de nación donde los unos buscarán mantener los privilegios de

²⁴⁵ DE SOUSA SANTOS, Boaventura. En: DE ZUBIRIA SAMPER, Sergio. Universidad, crisis y nación en América Latina. En: Revista de Estudios Sociales. Vol. 20, Año 2007. Colombia: UNIANDES. p. 148.

²⁴⁶ PACHECO VARGAS, William. Op.cit., p. 277 – 278.

²⁴⁷ Archivo Facultad de Ciencias de la Educación. Legajo No. 130. Año 1952. T.V. Folios 225 al 228. En: PACHECO VARGAS, William. La Universidad Pedagógica de Colombia en el marco del proyecto de Construcción de Nación colombiana en los años cincuenta. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. p. 282.

²⁴⁸ Archivo Facultad de Ciencias de la Educación. Legajo No. 131. Año 1952. Tomo I. Folios 138. En: PACHECO VARGAS, William. La Universidad Pedagógica de Colombia en el marco del proyecto de Construcción de Nación colombiana en los años cincuenta. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. p. 283.

las élites y los otros desde los diferentes matices de izquierda pretenderán un sistema universitario al servicio de los intereses de los menos privilegiados, una nación proletaria, una nación que busca crear una cultura nacional opuesta a la cultura imperialista, donde la cohesión social esté dada por el vínculo de ser proletario y la lucha por la liberación y cultura nacional. De este tema se hablará con mayor profundidad en los capítulos III y VI.

En síntesis, aunque no se puede hablar de un origen de la nación colombiana porque ella es una construcción histórica que se resignifica pues hasta el día de hoy podemos encontrar elementos que se configuran en la época colonial; los valores simbólicos y culturales que comparten hoy los individuos que habitan el territorio colombiano y les hacen imaginar que pertenecen a una comunidad se configuran y construyen a partir de la década de los 80 del siglo XIX, porque en ese período ella se asume como una invención histórica, política y cultural, razón por la cual en esa época, y concretamente a partir de la emisión de la Constitución de 1886, se inserta una serie de dispositivos, como la lengua, la religión, la escuela, la historia, que harán posible interiorizar los valores simbólicos y culturales de la religión católica, que se asumen como los valores y símbolos de la nación.

De esta manera, el tipo de nación que se construye y que hoy tenemos excluye, segrega, homogeniza, no acepta la diferencia, prohíbe, censura y elimina; y es en el ámbito educativo y particularmente en el de las ciencias sociales el lugar de poder desde donde se construyen saberes, valores simbólicos y culturales que aportaron a esa representación de nación. En el caso de la Universidad de Nariño esos saberes se instalan sobre todo cuando se crea la Facultad de Educación y en especial la Licenciatura en Ciencias Sociales.

2.3. LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO UN CAMPO QUE SE INVENTA Y SE REINVENTA: 1962-1973

Como se dijo, la nueva etapa por la que atravesó el orden mundial hacia los siglos XVIII y XIX requirió de sujetos formados que le aportasen a ese nuevo orden mundial; es por eso que se necesitó escuelas de formación de maestros para que ellos, a partir de los primeros años de vida del niño lo instruyan en las normas que rigen ese nuevo orden; así aparecen las Escuelas Normales, formadoras de maestros en Alemania, Francia, España y Austria. En el caso Colombiano son dos las instituciones creadas para tal fin: La Escuela Normal en 1822²⁴⁹ y las Facultades de Educación; éstas fueron las encargadas de forjar los maestros para la enseñanza primaria, secundaria y en ocasiones para la educación superior; las políticas y lineamientos para la organización de estos centros educativos a lo largo de la historia, evidencian las pugnas de liberales y conservadores para instalar en ellas su subcultura; por eso encontramos que en los diferentes períodos y gobiernos de los partidos se adoptan diversos modelos pedagógicos: el católico-tradicional, el laico-utilitarista, los modelos de la Escuela activa y la tecnología educativa²⁵⁰.

La creación de las Facultades de Educación en Colombia atraviesa por cuatro períodos: En el primero, se fundan los Cursos Suplementarios de Formación y de Orientación Pedagógica en Tunja (1928), Bogotá (1932) y Medellín (1933), con el fin de formar a los “Maestros de Maestros”; en los cursos se dan a conocer la Educación Nueva y los métodos activos de enseñanza, porque a través de los métodos de investigación y de la actividad constante en la enseñanza “integral” es como se puede crear “el nuevo hombre colombiano” para pensar, investigar y dar soluciones a los problemas del país”²⁵¹. El segundo período se da cuando el presidente Olaya Herrera retomó la experiencia de los

²⁴⁹ CALVACHE, Edmundo. Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el “Frente Nacional”: 1958-1974. En: Revista historia de la educación latinoamericana, vol. 6. Colombia: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, 2007. p. 107

²⁵⁰ Ibíd., p. 107.

²⁵¹ OCAMPO, Javier. Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. No. 1. Tunja: RUDECOLOMBIA, 1998. p. 187.

Cursos de Formación y Orientación Pedagógica y funda la Facultad de Ciencias de la Educación en Tunja y Bogotá (1933), bajo los siguientes objetivos: - Preparar directivos para las Escuelas Normales, profesores para la primaria y secundaria y los inspectores de escuela; en 1934 se creó la Facultad de Ciencias de la Educación para Mujeres como parte de la Universidad Nacional; en esta etapa el énfasis en la formación se hizo en investigación y pedagogía²⁵². La tercera etapa se da con la creación de la Escuela Normal Superior (1935) en el gobierno de López Pumarejo, la cual fue el brazo político por excelencia de la revolución en marcha en su propósito de controlar la educación; el objetivo fue formar científicos en el área de su especialización y no sólo instructores; por lo tanto el maestro “debe estar formado en el método científico y en la alta investigación que se va a desarrollar; y debe ser por excelencia un docente, es decir, un pedagogo de alto nivel que dirija con gran calidad el proceso enseñanza-aprendizaje”²⁵³. En el cuarto período, en el gobierno de Rojas Pinilla, de la antigua Escuela Normal Superior de Colombia se fundan: la Universidad Pedagógica de Colombia con sede en Tunja (1953) y la Universidad Pedagógica Femenina con sede en Bogotá (1954); el profesor Julius Sieber, influenciado por los maestros alemanes planteó que la preparación de los maestros debía tener carácter universitario, porque ellos son sujetos sociales especiales diferentes en sus propósitos al teórico universitario, y por ello era necesario un tipo de universidad especial, pues el maestro requiere una formación en la ciencia y en el método, pero también en la pedagogía que lleva conocimiento de la ciencia. Influenciado por Herbart planteó que el maestro debe ser una persona que se forme en una profunda filosofía de valores²⁵⁴.

A esta periodización señalada por Ocampo López se puede sumar una quinta etapa en la institucionalización de las Facultades de Educación en el país; en efecto, en las décadas de los 60 y los 70 se crean las Facultades de Educación al interior de diversas universidades de carácter regional: Universidad del Atlántico (1961), Universidad de Nariño (1962), Universidad del Quindío (1962), Universidad del Valle (1962), Universidad del Tolima (1969), Universidad Tecnológica de Pereira (1967), Universidad de Córdoba (1968),

²⁵² *Ibíd.*, p. 188-189.

²⁵³ *Ibíd.*, p. 190.

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. 192-194.

Universidad de Caldas (1970), Universidad del Cauca (1972), Universidad Francisco de Paula Santander (1972) y, en el Instituto Mariano (1970), más tarde Universidad Mariana (1983); la base para la apertura de estos centros educativos sigue siendo el interés por la formación de maestros pero, en este caso pensando en la región; en este sentido, la fundación de las primeras Facultades de Educación en los distintos Departamentos, arguyen, aportarán a la formación de los profesionales de la docencia que necesita la región o el departamento para contribuir a su desarrollo y al del país; el énfasis en los primeros momentos de la Facultad del Quindío se hizo en la formación de pedagogos como administradores de los procesos educativos²⁵⁵.

La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño se fundó en el año de 1962 bajo los siguientes considerandos: -“Que los dirigentes nacionales de la Educación, como las Autoridades Universitarias y los expertos economistas que han examinado los problemas nacionales (Lebret, Currie, Alianza para el Progreso) [...]”²⁵⁶ establecen la relación entre el alto costo de la producción y un inadecuado sistema educativo. -Lo anterior debido a una ineficiente preparación en los docentes de secundaria. -El ser docentes es una de las profesiones preferidas de los nariñenses y -Las Escuelas Normales no aportan una cualificada preparación de maestros para la región. -La reforma a la educación secundaria impone la necesidad de formar docentes bajo nuevas concepciones. -La UNESCO, el gobierno nacional y la Asociación Colombiana de Universidades recomiendan encontrar solución al bajo rendimiento de los profesores de educación media. -La Universidad de Nariño desea aportar a la solución de este problema educativo de Colombia y de Nariño en particular. -La estructura académico-administrativa del Instituto Agrícola de la Universidad de Nariño sirve de base para la apertura de la nueva Facultad. -Los Liceos de la Universidad permitirán las prácticas y experimentos de la Facultad de Educación²⁵⁷; razón

²⁵⁵ UNIVERSIDAD DEL QUINDIO - FACULTAD DE EDUCACION. Página oficial. [Consulta 26 de Octubre de 2010] Disponible en internet: [Http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/facultades/educación/.../proyecto/index.htm](http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/facultades/educación/.../proyecto/index.htm).

²⁵⁶ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 6 de Junio 19 de 1962. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1958-1962. Folio 6.

²⁵⁷ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 6 de Junio 19 de 1962. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1958-1962. Folio 6.

por la cual mediante Acuerdo No 34 del 8 de Septiembre de 1965 se anexó el liceo de bachillerato masculino y femenino a la educación, pero en el año de 1969 fue derogado mediante Acuerdo No. 8 de Marzo 3, cuando se estipuló que esta dependencia estaría bajo el gobierno del Consejo Directivo de la Universidad y del Director del Liceo²⁵⁸.

Con base en estos considerandos se aprueba la creación de la Unidad Académica que “tendrá como tareas principales las siguientes”: preparar profesionales de enseñanza media, especializados en las diversas ramas de las ciencias y las letras que requiere la educación secundaria; organizar cursos de vacaciones, seminarios y conferencias, sobre metodología general y especial, para elevar la capacidad docente de los profesores de secundaria en ejercicio; estrechar los vínculos de intercambio académico y cultural entre el profesorado de secundaria y la universidad, dando los primeros las facilidades para promoverse a rangos superiores y de mantenerse al día sobre los progresos de las ciencias y las técnicas de la educación y de la enseñanza; establecer un servicio de orientación profesional para los bachilleres nariñenses y de otras secciones del país²⁵⁹. Los programas que en su inicio hicieron parte de la Facultad fueron los de Matemáticas y Física, Biología y Química, Filosofía y Letras; se estipuló que la Facultad “estará integrada por los siguientes departamentos: Departamento de Psicopedagogía, Departamento de Filosofía y Departamento de Humanidades”²⁶⁰. En el año de 1966 el Consejo Superior creó la especialidad de Lenguas Modernas y en 1968 acordó abrir la especialidad de Ciencias Sociales, programa que entró en vigencia en el año de 1970; y en 1968 se fundó el Departamento de Audiovisuales adscrito a la Facultad.

El Acuerdo No. 31 de 27 de Noviembre de 1964 en sus considerandos expone: “Que para la organización de los planes de estudio es necesario tener en cuenta las recomendaciones de los diferentes Seminarios de Rectores de las Universidades Colombianas, realizados bajo

²⁵⁸ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 8 de Marzo 3 de 1969. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1969-1973. Folio 9.

²⁵⁹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 6 de Junio 19 de 1962. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1958-1962. Folio 7.

²⁶⁰ ARCHIVO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No 31 de 27 de Noviembre de 1964. Folio 49.

los auspicios de la ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES, particularmente en lo que respeta a la flexibilidad docente y la individualización por parte del alumno”; lo que hace “indispensable establecer el régimen de transferencias [...]”, para lo cual se debe dar “a cada materia un valor académico absoluto que permita establecer las equivalencias y diferencias respectivas”²⁶¹. Como puede apreciarse, entre los considerandos no hay uno que contemple la situación o problemática regional o nacional; el Acuerdo obedece a lineamientos que se están asumiendo en el país a partir de las nuevas políticas educativas planteadas desde la reunión de Alianza para el Progreso, adoptándose así el sistema norteamericano de equivalencias académicas para los procesos de transferencias.

Siguiendo esas políticas los programas se estructuraron en el año de 1964 bajo los criterios de **créditos académicos** retomando los postulados norteamericanos, pues el criterio **hora-crédito** para medir el trabajo de los estudiantes y posibilitar los procesos de promoción y homologación en caso de traslados de estudiantes de una institución a otra se estableció por primera vez en Harvard y Michigan a finales del siglo XIX²⁶²; sin embargo, ¿cómo se aplicaría en el contexto de las licenciaturas?; quienes emitieron el decreto no son claros en explicarlo, pues sólo manifiestan que se obtendrían “[...] cursando y aprobando las siguientes asignaturas, dentro de su respectiva intensidad horaria, teniendo en cuenta que una clase teórica equivale a una unidad valorativa o crédito, y 3 horas de práctica equivalen a una unidad valorativa”²⁶³. De acuerdo con este sistema los programas se dividieron en tres sub-áreas de formación: Especialidad: ocupaba alrededor del 50% de los créditos; Profesional: cubría alrededor del 29% de los créditos y, a la Cultura General correspondía un 21% de los créditos²⁶⁴. La estructura de los programas estuvo conformada por un ciclo básico y un ciclo de especialidad, ambos con una duración de dos años.

²⁶¹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 31 de Noviembre 27 de 1964. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1963-1966. Folio 49.

²⁶² RESTREPO, José Manuel. El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: Aproximaciones al modelo europeo. *En*: Revista de la Educación Superior, vol. 34. México: Asociación de de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2005. p. 145.

²⁶³ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 31 de Noviembre 27 de 1964. Libro de Acuerdos del Consejo Superior 1963-1966. Folio 49.

²⁶⁴ QUIJANO, Alberto, MÁRQUEZ, Humberto y RODRÍGUEZ, Paulo. Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación. Pasto: Universidad de Nariño, 1974. p. 10 -11.

En el año de 1970, mediante Acuerdo 231 de 4 de Diciembre se replantean los objetivos de la Facultad al especificar que en ésta se formarán profesores idóneos para la educación “a nivel de secundaria y universitaria” aclarando que la idoneidad está dada por: -poseer una cultura básica y conciencia de la situación (¿?) por lo cual no serán sólo informantes sino orientadores de sus alumnos; -capacitarlos para que cumplan el propósito de la educación, “entendiendo ésta no sólo como la “ilustración” de los alumnos, sino, de modo general, como el proceso de desarrollo de las mejores calidades del ser humano, como individuo y como miembro de una comunidad”; -prepararlos científicamente para “llevar a sus alumnos conocimientos precisos actualizados y serios”; -prepararlos para que continúen sus estudios y mejoramiento personal para que acrecienten, en lo posible, el acervo científico con aportaciones propias; -formarlos ética y profesionalmente para que asuman sus responsabilidades ante los educandos, superiores, colegas y conglomerado social; -la Facultad además debe colaborar en la investigación científica y solución de los problemas educativos, especialmente en su área de influencia; -ampliar su radio de acción con programas de divulgación científica y pedagógica que permitan llevar la cultura al mayor número de gentes²⁶⁵.

Los objetivos al interior de la Universidad fueron: “a) Constituirse en el centro de las actividades pedagógicas de la Universidad; b) Investigar los problemas que suscite la docencia universitaria y recomendar soluciones; c) Asesorar a las autoridades oficiales y universitarias en los programas educativos que se proponen desarrollar, y d) Colaborar en todas las actividades que directa o indirectamente, tengan que ver con la educación”²⁶⁶.

Estando en este proceso de reflexión para organizar la Facultad se agudizaron en 1971 a nivel nacional y regional las luchas estudiantiles en contra del modelo económico implementado en Colombia para la sustitución de importaciones, que llevaron a la industrialización y hegemonía de la oligarquía cafetera y los grandes empresarios hacia las

²⁶⁵ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 231 de Diciembre 4 de 1970. Libro de Acuerdos del Consejo Directivo 1970. Folio 286.

²⁶⁶ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acuerdo No. 231 de Diciembre 4 de 1970. Libro de Acuerdos del Consejo Directivo 1970. Folio 286-287.

formas de concentración y centralización del capital; luchaban también para preservar y ampliar los espacios conseguidos a favor de una universidad pública y democrática, por ello salieron a las calles a exigir del gobierno una “reforma universitaria con contenidos modernos, democracia en las instituciones, protagonismo de estudiantes y profesores, programas renovadores en ciencia, cultura, artes y filosofía. Fue un movimiento de crítica al desarrollismo y a los modelos tecnocráticos impuestos por las agencias de Estados Unidos, un movimiento idealista y realista al mismo tiempo, en sus propósitos y en la vasta audiencia nacional en que logró ganar la simpatía”²⁶⁷. En medio de estas manifestaciones, se cierra la universidad por el lapso de un semestre, al término del cual se reanudan las actividades académicas, bajo la condición de que la Facultad debe atender las “recomendaciones” del Estado dadas por el ICFES; así los créditos se redistribuyeron, quedando un 70% para los de la Especialidad y 30% para los Profesionales, a excepción de la de Licenciatura en Biología y Química que dió al área mayor 45%, área menor 25% y a la profesional 30%²⁶⁸; se abolió el ciclo básico²⁶⁹.

Una nueva reforma de la Facultad se pretendió en 1972 bajo la Rectoría de Mora Osejo propuesta consignada en la proposición No. 007 de 30 de Enero de 1973 del Consejo Directivo, “[...] como genuina expresión de la comunidad Universitaria. Y allí se quedó como un desafío para la lucha”²⁷⁰. Porque se pretendió hacer de esta Unidad Académica un polo de la Universidad, al plantear que debía tener como objetivos²⁷¹:

[...] la administración de las carreras y la evaluación de las actividades académicas, tanto a nivel docente como docente. La Facultad estaría conformada por sus Institutos o Unidades operacionales específicas, constitutivas de su “ámbito”. Y el plan de estudios, con los “aportes” de dichas Unidades, sería elaborado por la Facultad de acuerdo con los lineamientos de la Asamblea de Programación Académica²⁷².

²⁶⁷ SANCHEZ, Ricardo. Movimientos estudiantiles. En: Revista Izquierda. Julio de 2011, no. 13. [Consulta 25 de Julio de 2011] Disponible en internet: <http://es.scribd.com/doc/59159164/RevistaIzquierda-13web>.

²⁶⁸ QUIJANO, Alberto, MÁRQUEZ, Humberto y RODRÍGUEZ, Paulo. Op.cit. p. 11.

²⁶⁹ OBANDO, Pedro Vicente. La Facultad de educación, su historia y proyección. En: Revista Meridiano, no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988. p. 16-15.

²⁷⁰ QUIJANO, Alberto, MÁRQUEZ, Humberto y RODRÍGUEZ, Paulo. Op.cit. p. 14.

²⁷¹ EL Acuerdo 007 de 30 Enero de 1973, no reposa a en el Archivo Central de la Universidad de Nariño. En: el libro de proposiciones de ese año, se pasa de la Proposición N0.006 a la 009.

²⁷² QUIJANO, Alberto, MÁRQUEZ, Humberto y RODRÍGUEZ, Paulo. Op.cit. p. 13.

Se puede afirmar entonces, que entre los años de 1962 a 1973 la Facultad de Educación obedeció a lineamientos y políticas estatales; sin embargo el espíritu reformista de la universidad latinoamericana y colombiana que se dió en los años 60 y 70 hizo que a principios de los 70 la Institución se constituyera en un campo de lucha entre fuerzas que acataban las políticas educativas frentenacionalistas y quienes tenían un nuevo proyecto para hacer de la Facultad una “Unidad Operacional” que debería aportar, entre otras cosas, a la investigación científica y solución de problemas educativos regionales, hecho que como se dijo llevó al cierre de la Universidad en el primer semestre del año de 1971, al cabo del cual a la Facultad no le quedó otro camino que acatar las “recomendaciones” del ICFES porque de no hacerlo la Unidad permanecería cerrada.

2.4 LA FACULTAD DE EDUCACIÓN: 1974-1989

En el año de 1974 un acontecimiento hizo cambiar el rumbo de la Facultad de Educación: la programación y desarrollo de un evento académico denominado “Seminario de Autoevaluación” que permitió replantear los objetivos de la Unidad Académica:

Dotar al estudiante de las herramientas teóricas y metodológicas que le permitan desarrollar su actividad a nivel científico.

Formar al estudiante bajo el principio del conocimiento como proceso de producción socialmente determinado y las posibilidades de su adecuada comunicación antes que formarlo para ser un repetidor del mismo.

Impulsar la investigación científica en sus diversas áreas que propendan por el desarrollo de una conciencia crítica en el docente y que lo capacite para estudiar y analizar los problemas socio-económicos y políticos tanto a nivel regional como nacional y que conlleve a formular soluciones conforme a los intereses de las clases populares²⁷³.

Comparando los considerandos y objetivos que motivaron la creación de la Facultad, con los que justifican el “Seminario de Autoevaluación” se observa un gran giro en los planteamientos, dado que si en la década del 60 las razones por la cuales se justificó la

²⁷³ *Ibíd.*, p. 142 - 143.

formación de maestros en función de lineamientos producidos y gestionados en los centros de poder bajo el argumento de que la educación debe conducir al país a superar los problemas de baja producción económica, en los 70, se hace en función de educar maestros que a partir de los saberes científicos aporten a dar respuesta a las necesidades e intereses de “las clases populares”. Es decir mientras en los 60 la educación se planteó para aportar al capital mundial y nacional, en los 70, se pensó en formar sujetos con conciencia crítica que contribuyan a la solución de problemas, pero no de los dueños del capital, sino de quienes lo producen con su trabajo: “las clases populares”; así, la mirada y los propósitos son opuestos; el primero, en función del capitalista y, el segundo, en función del proletariado.

Los argumentos para la apertura de la Facultad de Educación en los años 60 se relacionan con las recomendaciones realizadas por expertos y científicos económicos como las misiones Currie, Le Bret y Alianza para el Progreso. Estas misiones a través de sus informes lograron introducir en el imaginario social la necesidad de conducir al país por el camino del desarrollo del cual Norteamérica era la cabeza. Así, la “Doctrina del Desarrollo” se constituyó en una práctica discursiva que permitió el ejercicio del poder desde los centros capitalistas, pues ésta “[...] como formación discursiva, [dió] origen a un aparato eficiente que relaciona sistemáticamente las formas de conocimiento con las técnicas de poder”²⁷⁴. En ese sentido las misiones Currie y Le Bret enviadas a Colombia en la década de los 50 y Alianza para el Progreso en los 60, pusieron el énfasis en el crecimiento económico como alternativa para superar los problemas de “subdesarrollo” y “pobreza” del país. Para ello, entre otras cosas plantearon la necesidad de intervenir los procesos educativos para lograr un crecimiento económico; entonces, el binomio educación- producción se logró insertar en el imaginario social como el elemento que llevaría a Colombia a superar y a salir del atraso en el cual se encontraba para conducirse por el feliz camino del desarrollo; así, estudios, planes, proyectos de “desarrollo” trianuales, quinquenales empezaron a construirse al interior de la Universidad de Nariño con el sueño de salir del “atraso”. En cambio, en los

²⁷⁴ ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Bogotá: Norma, 1998. p. 31.

años 70 se instaló en la Universidad un nuevo discurso proveniente desde las múltiples tendencias derivadas de la corriente del Materialismo Histórico que afirman que la estructura del conocimiento de una sociedad se da a partir de unas condiciones concretas y materiales de existencia²⁷⁵, postulado que se encuentra en concordancia con el objetivo planteado en estos términos: “Formar al estudiante bajo el principio del conocimiento como proceso de producción socialmente determinado y las posibilidades de su adecuada comunicación antes que formarlo para ser su repetidor”.

Los 70 y los 80, años de beligerancia universitaria llevaron a pensar en una educación que desarrolle la ciencia para la solución de problemas sociales, económicos y políticos de la región y la nación, y que responda a las necesidades e intereses de las clases populares; fue necesario entonces pensar en estrategias para lograr esos objetivos, planteadas así en el Seminario de Autoevaluación:

Cuestionamiento permanente de la Facultad, para esclarecer las políticas e ideologías gubernamentales y extranjeras, que hacen presión e imposición sobre la educación colombiana, y para poner de manifiesto los tipos de lucha que se susciten en lo interno.

Formación de comités interdisciplinarios, con participación activa de profesores y estudiantes de todos los departamentos de la Facultad, con el fin de que se presenten planes para la docencia, la investigación y la extensión.

Desarrollo de una política que convierta el trabajo científico en el sustento básico de la labor docente.

Prioridad de las disciplinas científicas frente a las técnicas en el proceso de formación de los estudiantes

Realización de una labor de servicio que proyecte sobre los sectores populares los resultados de las actividades cumplidas en la Facultad.

Adecuación de los recursos físicos, administrativos y financieros a las funciones esenciales de la misma²⁷⁶.

Las décadas de los 70 y los 80 se caracterizaron, como se verá en el siguiente capítulo, por las constantes luchas, movilizaciones, protestas, paros frente a las políticas estatales en

²⁷⁵ MARX y ENGELS. Manifiesto del Partido Comunista. [Consulta noviembre de 2010] Disponible en internet://www.debatesocialistadigital.com/Libros%20por%20Entrega/Manifiesto%20del%20Partido%20Comunista%20Carlos%20Marx%20y%20Federico%20Engels.pdf.

²⁷⁶ OBANDO, Pedro Vicente. La Facultad de educación, su historia y proyección. En: Revista Meridiano. no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988. p. 16-17.

materia educativa y la vinculación de la Facultad y específicamente del Programa de Ciencias Sociales con los sectores populares; en cuanto a la estrategia de hacer de la investigación el sustento de la docencia, se cumplió parcialmente, pues la actividad política fue más fuerte que la actividad investigativa y fue ésta la que impregnó la vida y actividad docente; así que la relación docencia-investigación quedó subordinada a la actividad política-docencia.

El Seminario de Autoevaluación incidió profundamente en las nuevas directrices que se dieron a la Facultad y a los Programas, en especial al de la Licenciatura en Ciencias Sociales como se verá más adelante, pues se tomaron decisiones que luego se materializaron en 1974 a través de Acuerdos como el 244 de Agosto²⁷⁷ mediante el cual se semestralizaron los programas; “el 299 de Septiembre 11 que reglamenta el funcionamiento de los Comités Interdisciplinarios; el 300 de septiembre 12 [...] por el cual se [permitió constituir] un Comité [de] la Facultad [para] dar viabilidad, [mediante proyectos], a las iniciativas que no [se alcanzaron a trabajar] en el Seminario[...]; el 364 de Octubre 24 por el cual se reglamentan las funciones de los Departamentos en la Facultad de Educación”²⁷⁸. Sin embargo, el mayor y más contundente cambio se dió en los objetivos y propósitos de la Unidad Académica y particularmente en los del Programa de Sociales, es decir, en la esencia misma del quehacer educativo, que llevó a generar procesos de pensamiento críticos frente a los lineamientos de la educación que vienen desde los centros de poder o desde las élites nacionales, para insertar nuevos planteamientos desde la perspectiva de la Escuela de los Anales -la región- y los de la corriente del Materialismo Histórico que lleva a plantear una educación crítica al servicio de los intereses de las clases populares, hecho que devino en el surgimiento de la relación política-academia que en las décadas de los 70 y 80 se constituyeron en dos campos de poder amalgamados en el espacio cultural de la Universidad, haciendo que el pensamiento crítico por el cual abogaban se politice volviéndose pensamiento ortodoxo, sectario, excluyente. Sobre este aspecto se hablará en el tercer capítulo.

²⁷⁷ *Ibíd.*, p. 17.

²⁷⁸ *Ibíd.*, p. 17.

En los años 80 la Facultad enfrentó otra reforma educativa consignada en la ley 80 de 1980. Uno de los problemas que presentaron los programas desde su creación fue la saturación de materias que mediante la reforma de 1971 se trató de superar al ser abolidos los ciclos básicos; igual sucedió con la reforma de 1974, los planes de estudio se reestructuran haciendo mayor énfasis en las materias de la especialidad, sin embargo, el problema persiste, por eso, en 1982, mediante resolución 102 de Febrero 10, el ICFES recomienda entregar los títulos de Licenciatura especificando un Área Mayor y un Área Menor de profundización, por ejemplo: Licenciatura en Matemáticas y Física área mayor Matemáticas; es decir que esas “recomendaciones” obligaron a re-estructurar los planes de estudio de los distintos programas, especificando el Plan Básico, las áreas que se vuelven más específicas y especializadas; así, a partir de 1983 los títulos que se otorgan son:

- Licenciado en Biología
- Licenciado en Ciencias Sociales
- Licenciado en Filosofía y Letras
- Licenciado en Física
- Licenciado en Inglés-Español
- Licenciado en Inglés-Francés
- Licenciado en Matemáticas
- Licenciado en Química.

Otro cambio dado fue el paso del sistema de crédito-hora al de ULAS (Unidad de Labor Académica); ésta será la nueva “medida de trabajo académico evaluable, realizada por el estudiante a través de las experiencias de aprendizaje previstas en un programa de formación postsecundaria”²⁷⁹. Así, el trabajo del estudiante se mide en: Ulas A: equivalente a una hora de clase presencial; Ulas B: mide la actividad práctica del estudiante ya sea en laboratorios, talleres, entrevistas, trabajo de campo; equivale a dos horas de actividad práctica supervisada por el docente; Ulas C: evalúa las actividades desarrolladas sin la

²⁷⁹ *Ibíd.*, p. 19.

presencia del profesor, pero sí su coordinación para la asesoría y la evaluación; “equivale a tres horas de clase”²⁸⁰.

En ese interés por hacer de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, una unidad académica que responda a las necesidades de la sociedad del momento y proyectada hacia el futuro establecieron sociabilidades académicas a nivel internacional, nacional y regional, sobre todo en la década de los 80, con el fin de analizar la problemática educativa a nivel nacional e internacional; se vinculó al “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”²⁸¹, proyecto que convocó a los representantes no gubernamentales de los países latinoamericanos y del Caribe para pensar y tomar acciones sobre las necesidades no satisfechas en materia educativa que afectan el desarrollo de los países y proyectarse al año 2.000, planteando objetivos compartidos que establezcan relaciones de “cooperación horizontal, subregional, regional e internacional”²⁸². Además participó en el año de 1986 de los encuentros de decanos de Facultades de Educación del suroccidente colombiano, encuentros que pretendieron, entre otras cosas: promover el intercambio de experiencias y de recursos docentes científicos y técnicos; efectuar trabajos conjuntos de investigación, docencia y extensión; hacer reuniones semestrales para evaluar y realizar acciones conjuntas, las cuales se programaron en Armenia, Quibdó y a finales de 1987 en Pasto, abordando temas como la práctica docente y el perfil del educador. La Facultad también hizo parte de FECODE y a nivel regional con el Centro Experimental Piloto -CEP- organizó cursos de capacitación y actualización docente²⁸³.

La Facultad de Educación entre los años 1970-1990 creció significativamente, pues de 523 pasó a 1967 estudiantes²⁸⁴; sin embargo, en 1988, a juicio de Pedro Vicente Obando profesor y Decano de esta Unidad Académica, ese crecimiento no significa que ésta fuera una educación de calidad, razón por la cual la Facultad debería hacer una re-estructuración

²⁸⁰ *Ibíd.*, p. 19.

²⁸¹ *Ibíd.*, p. 20.

²⁸² *Ibíd.*, p. 20.

²⁸³ *Ibíd.*, p. 20.

²⁸⁴ UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Datos oficina de planeación. Pasto, 2010.

académico-administrativa para superar la vieja consigna de los 70 que afirmaba “sólo si cambia el sistema, cambiará la educación”, postulado que marcó el quehacer político-académico de los profesores de la Facultad en las décadas de los 70 y los 80. Esa consigna se creó a partir de planteamientos de Karl Mannheim y se instaló cuando profesores como Hernando Restrepo Toro hicieron circular ese pensamiento mediante las células de estudio, la cátedra o los artículos como el publicado en la Revista Meridiano en el año de 1971, bajo el título de “Educación y Sociedad” mediante el cual se planteó:

El sociólogo alemán Karl Mannheim sostiene una tesis en materia de educación que debe ser tenida en cuenta antes de pensar en cualquier planeación. Parte el sociólogo del simple y evidente raciocinio de no considerar al hombre un ser aislado, una individualidad sola sino un ser que alcanza su plenitud en comunidad. Así, la educación hay que considerarla integrada en el mundo social, sus objetivos derivan del orden social y cultural, por lo tanto cuando el orden social es opresor la educación lo será y sólo una liberación en las demás funciones sociales, creará una educación liberadora²⁸⁵.

Se pensó entonces que era necesario, primero un giro en el orden social para abrirle paso al cambio en el sistema educativo; no obstante se asumió a la educación como un “arma” que permita lograr esa liberación. El Decano Augusto Cabrera al celebrar los 25 años de existencia de la Facultad de Educación expuso que la misma “está en el proceso de brindar a los estudiantes, las armas que los conduzcan a identificar los problemas que impiden el normal desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje, de esta manera estarán en capacidad de proponer las soluciones y tomar las decisiones educativas acordes con el tiempo y circunstancias nacionales”²⁸⁶. Esta fue una de las prácticas discursivas que marcó el devenir de la Facultad de Educación en las décadas de los 70 y los 80; será sólo a finales de esos años cuando la caída del muro de Berlín, la Perestroika, la reconfiguración del mundo que llevó a América Latina y particularmente a Colombia a reorientar las políticas educativas que se instala como parte del nuevo orden globalizado que modifica estos postulados.

²⁸⁵ RESTREPO TORO, Hernán. Educación y sociedad. En: Revista Meridiano, no. 9. Pasto: Universidad de Nariño, 1971. p. 1.

²⁸⁶ CABRERA, Augusto. En: Revista Meridiano, no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988. p. 1.

La aplicación de la Ley 80 de 1980 y el llamado a replantear las políticas y consignas marcaron la vida de la Facultad de Educación regional en los 80. La historia de la Facultad será otra a partir de los 90, pues la reforma a la Carta Constitucional de Colombia (1991), y en particular la reforma educativa manifiesta en la Ley 30 de 1992, obligaron a hacer cambios estructurales no sólo en los programas o facultades sino en la Universidad; así se creó la Facultad de Ciencias Humanas, a la cual quedó adscrito el Departamento y Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, denominado a partir del año 2.000 Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, con un currículo que difiere mucho del de los años 70 y los 80; el Departamento de Ciencias Sociales en el año 1995 se escindió y dió paso a los Departamentos y Programas de Geografía y Sociología; además esa unidad académica aportó a la apertura del Departamento y Programa de Psicología. En la actualidad la Facultad de Educación cuenta con el programa de Licenciatura en Educación Básica Énfasis Ciencias Naturales y Educación Ambiental y Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura.

2.5 INSTITUCIONALIZACIÓN Y SENTIDO DE LAS CIENCIAS SOCIALES

En el siglo XIX, época de la razón, las ciencias naturales cumplen con los requisitos impuestos por la sociedad moderna por eso se promueven y se desarrollan fuera de la universidad, institución que es marginal en el siglo XVIII, como lo son las ciencias sociales que iniciaron su proceso de legitimación a partir de las ciencias naturales al adoptar no sólo sus métodos sino su nombre: física social. Será en el siglo XIX, donde el interés por reflexionar sobre la sociedad de manera racional el que motiva la institucionalización de estas ciencias en un espacio académico; de este modo universidad y ciencias sociales se necesitan mutuamente para su legitimación e institucionalización.

A partir de estas ciencias el sistema controla e inserta dispositivos de saber-poder, porque desde los centros -Francia, Estados Unidos, Alemania, Italia e Inglaterra- se inventaron una

serie de conceptos que aportaron al ejercicio del control sobre la vida de las personas presentándose este sistema de poder como racional y científico, insertando a la par elementos políticos e ideológicos. Así se inventa e instala:

- El concepto de *progreso* es el que mejor representa esa politización de la filosofía de la Ilustración. Ya no se trata simplemente de permitir que avance la razón apartando lo que puede ser un obstáculo en su marcha; se debe querer y amar la modernidad, organizar una sociedad creadora de modernidad, una sociedad autónoma; en el siglo XIX la movilización social y política y la voluntad de felicidad son las que obran como motores del progreso industrial²⁸⁷.

A partir del concepto de progreso es posible sustentar, justificar la asimilación, exclusión o exterminio de sociedades que no ingresen al sistema-mundo-moderno-colonial; si no asumen la técnica y la tecnología, si se resisten a desplazar lo manual por lo mecánico, si no entran en la relación producción-consumo, es un “residuo” de la época anterior, a la que se llama “el buen tiempo viejo”²⁸⁸.

La idea de progreso está en medio de la idea de razón y desarrollo; la primera hace alusión a la ciencia y la segunda a la política; el concepto de progreso entonces identifica una voluntad política con una necesidad histórica. “Crear en el progreso significa amar el futuro, a la vez ineluctable y radiante”²⁸⁹.

- El *pensamiento historicista* identifica la modernización con el desarrollo del espíritu humano, el triunfo de la razón con el triunfo de la libertad, con la formación de una nación y con la victoria de la justicia social; pues para algunos la correspondencia entre la forma de organizar la infraestructura y la actividad económica determina las manifestaciones de la

²⁸⁷ TOURAINE, Alain. *Crítica de la modernidad*. 1 Reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2.000. p. 65.

²⁸⁸ FREYER, Hans. Problemas del orden social europeo. *En*: ECO Revista de la cultura de occidente. t. III/1, no. 25-55. Bogotá: Buchholz, 1961. p. 27.

²⁸⁹ TOURAINE, Alain. *Op.cit.*, p. 68.

vida política y cultural, y lo más relevante aún es que este pensamiento es el postulado para unificar todas las formas de vida colectiva entendidas como una capacidad de voluntad de autoproducción y autotransformación de la sociedad. Así entonces una sociedad progresa en la medida que deja lo tradicional y toma lo moderno²⁹⁰.

El pensamiento historicista en todas sus formas está dominado por el concepto de *totalidad*, que reemplaza al de la institución, tan importante en el período anterior. Por eso, la idea de progreso ha querido imponer la identidad de crecimiento económico y de desarrollo nacional. El progreso es la formación de una nación entendida como forma concreta de la modernidad económica y social²⁹¹.

- El *universalismo* posibilitó la construcción del mundo desde verdades y valores regionales europeos, distribuidos como si fuesen válidos para toda sociedad, construyendo así leyes e historia universal que imponen una visión del mundo y justifican el dominio de los países líderes del mundo capitalista. El universalismo pasó por tres momentos históricos: El derecho de injerencia, el orientalismo y el universalismo científico²⁹².

- El *orientalismo* y *africanismo* es un discurso creado por occidente que considera al otro incapaz de crear, construir su propio conocimiento, es decir de pensarse y hablar sobre sí mismo; en este sentido el orientalismo es una práctica discursiva que al igual que el universalismo y el desarrollismo tiene como propósito ejercer poder al ser “occidente” quien opina, describe, defiende y enseña sobre “oriente”²⁹³.

- La *civilización* es la construcción discursiva que hace ver, pensar y hablar del otro como pueblos sin razón, por lo tanto incapaces de ejercer y construir un proyecto de sociedad con independencia política, hecho por el cual los centros de poder tienen el “deber” de sacar a

²⁹⁰ *Ibíd.*, p. 66.

²⁹¹ *Ibíd.*, p. 66.

²⁹² WALLERSTEIN, Immanuel. *Universalismo europeo. El discurso del poder.* tr. ANAYA, Josefina. Madrid: Siglo XXI, 2007. p. 123.

²⁹³ ESCOBAR, Arturo. *Op.cit.*, p. 24.

estos bárbaros, incivilizados, subdesarrollados de su estado para conducirlos por el camino de la civilización, el progreso o el desarrollo²⁹⁴.

Ideas, conceptos, teorías todas que llevan a pensar que son Europa y Norteamérica quienes marcan la ruta y el rumbo por el cual toda sociedad debe recorrer. Para instalar estos dispositivos de saber-poder se creó el cuerpo disciplinar de las ciencias sociales que se insertan en el sistema universitario, pues éste es el lugar para crear y transmitir la ciencia que permita manipular racional y científicamente lo social y justificar la estructura del orden mundial establecido por los centros de poder.

En la primera mitad del siglo XX Colombia no contó con profesionales formados en el campo de las ciencias sociales; es la creación de la Escuela Normal Superior, fundada en 1934, que abrió el camino para ello, porque esa institución buscó una enseñanza más laica y moderna, abriendo así, tímidamente, una puerta para la inclusión de los sectores sociales antes olvidados. Por otra parte la inmigración de intelectuales que huyeron del fascismo, del nazismo como Paul Rivet, Rudolf Hommes, Gerhard Massur²⁹⁵ aportaron con sentido crítico nuevas teorías y metodologías para enseñar e investigar las ciencias sociales, tal el caso de la escuela de los Anales. Así, se inició el camino en la conformación de un grupo de profesionales de las ciencias sociales y la superación del carácter de aficionados y autodidactas de la historia. “El estudio del pasado dejó de ser exclusivamente de algunos miembros de las élites que a ratos se adentraban en la historia para narrarla con una supuesta objetividad, pero al servicio de la causa nacionalista”²⁹⁶.

La Escuela Normal Superior formó líderes en cuatro campos: Ciencias Naturales (Biología, Botánica y Zoología) Matemáticas y Física; Filosofía y Lenguas, y Ciencias Sociales (Sociología, Historia Economía y Etnología). En el campo de las sociales el plan de estudios contempló materias como: sociología, economía, historia, geografía, etnología,

²⁹⁴ *Ibíd.*, p. 25-30.

²⁹⁵ URIBE, Jaime. *Memorias intelectuales*. Bogotá: Taurus, 2007. p. 39-40.

²⁹⁶ ARCHILA, Mauricio. *Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. p.179.

historia de la educación, historia de la filosofía y prácticas en la escuela anexa a la Escuela, el Instituto Nicolás Esguerra²⁹⁷.

Los métodos de enseñanza oscilaron entre el tradicionalismo y métodos de innovación, como el de Don Pablo Vila, que dió origen a la “*Nueva Geografía de Colombia*”. El giro que tomó esta ciencia a partir de esa obra fue asumida por sus estudiantes y por Ernesto Guhl, quien sin ser discípulo, recibió la influencia y el estímulo de Vila²⁹⁸. El aporte hacia las nuevas pedagogías estuvo a cargo de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno²⁹⁹.

Los estudiantes que egresaron de la Escuela Normal Superior ingresaron al “Instituto Etnográfico” fundado por Paul Rivet con el apoyo del Presidente Eduardo Santos; él, desde el gobierno, apoyó los estudios antropológicos. Los primeros estudiantes fueron: Luis Duque Gómez, Virginia Gutiérrez, Roberto Pineda Giraldo, Blanca Ochoa, Edith Jiménez, Milcíades Chaves, Alicia Dussan y Reichel-Dolmatoff; del citado Instituto salieron los primeros estudios serios con métodos modernos de investigación³⁰⁰.

Pese a los esfuerzos de la Escuela Normal Superior por superar el culto a la investigación y enseñanza de la historia patria, éste continuó y se reforzó con la llegada al poder de los conservadores en 1946 que atacaron a toda institución de orden liberal y representante de la modernidad intelectual, al punto que en el gobierno de Laureano Gómez “la Normal” fue cerrada bajo el argumento de “que era un foco de corrupción, marxismo y coeducación, la Universidad Nacional se convirtió en el centro de formación en ciencias sociales”³⁰¹. Así, el 15 de Julio de 1947 expidieron el Decreto 2328 por el cual se “recomendaba la intensificación del estudio de la historia patria, el culto a los héroes y la veneración por los

²⁹⁷ URIBE, Jaime. Op.cit., p.39.

²⁹⁸ *Ibíd.*, p. 43.

²⁹⁹ *Ibíd.*, p. 46.

³⁰⁰ URIBE, Jaime. Op.cit., p.50.

³⁰¹ ORLANDO MELO, Jorge. Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán. Discurso y Razón. Colombia: Tercer Mundo Editores, 2000. p. 158.

símbolos de la nacionalidad, como fuente suprema de la cohesión nacional”³⁰². Esta política se instala en los colegios y escuelas a través de la enseñanza de textos escolares autorizados por el gobierno, tal el caso de la “Cartilla Moderna de Historia de Colombia” elaborada por Bermúdez Ortega y Ortega Paris en 1950, cartilla que en su “Lección Preliminar”, pregunta tres, dice: “¿Con qué fin estudiamos la Historia de Colombia?” La respuesta a recitar por los estudiantes deberá ser: “Con el fin de aprender cuáles son los hombres y los hechos que más han influido en la formación y organización de nuestra patria”; las preguntas cinco, seis y siete son: “¿Qué entiende por patriotismo?, ¿En qué forma podemos servir a la patria?”, “Y en caso de guerra ¿Cuáles son nuestros deberes como Colombianos?” Todas las respuestas van encaminadas a que los niños amen la patria hasta la muerte, se debe ser patriota antes que hijo o padre; su deber patriota está por encima de todo³⁰³. Así la escritura de la historia colombiana, en la primera mitad del siglo XX fue un trabajo

[...]centrado en la historia militar y política, con énfasis en los periodos de descubrimiento, conquista e independencia, dominado por una concepción moralista y de educación cívica de la historia, que llevaba a privilegiar las biografías de figuras con rasgos heroicos o ejemplares, desarrollado con una perspectiva metodológica relativamente ingenua y basada en la visión de que la realidad histórica existe independientemente del historiador, que la encuentra y narra con base en el testimonio del documento, y escrita ante todo por aficionados, usualmente vinculados a familias destacadas en el acontecer político nacional o regional. Las academias de historia, regionales o nacionales, congregaban a la mayoría de estos historiadores, y en sus boletines y revistas se publicaban sus trabajos. Su visión histórica se difundía al público general a través de la prensa y las revistas, y sobre todo por la adopción de sus versiones por el sistema escolar, a través de los manuales de estudio³⁰⁴.

Hacia 1950 encontrar profesionales de las Ciencias Sociales fue tarea difícil porque no existían las carreras de economía, sociología, historia, filología, geografía; por eso se trajeron docentes de la España franquista con la esperanza de que contrarrestaran la filosofía marxista predominante en la Universidad Nacional. Llegaron entonces Antonio Antelo, de historia; Tomás Ducay para filosofía, además su tarea fue encontrarle una solución al desnivel que tenían los estudiantes que acababan el bachillerato frente a las

³⁰² ARCHILA, Mauricio. Op.cit., p.179.

³⁰³ BERMÚDEZ Ortega y ORTEGA Paris. Cartilla moderna de historia de Colombia. Bogotá: Librería Voluntad S.A., 1950. p. 7- 8.

³⁰⁴ ORLANDO MELO, Jorge. Op.cit., p. 155-156.

exigencias de la universidad; lideró además el proceso que llevó a la Universidad Nacional a la reforma de 1963, y Tomás Buesa para lingüística y filología, todos ellos con un pensamiento nada doctrinario en el campo filosófico y político³⁰⁵; Jaramillo Uribe fue nombrado secretario académico de la Nacional al finalizar la década de los 50, coincidiendo con la sanción de la ley que concede la autonomía universitaria, en la presidencia de López Pumarejo. Hacia la década del 60 en Colombia hizo presencia la primera generación de profesionales al tiempo que se abrió paso la literatura especializada en el campo de las ciencias sociales. En efecto, en 1962 se fundó el Departamento de Historia y se publicó “El Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura”; en 1963 Germán Colmenares, estudiante de derecho en la Universidad del Rosario y de filosofía y letras en la Nacional, realizó como tesis de grado un estudio sobre: “Partidos políticos y clases sociales en Colombia”; más tarde escribió la “Historia social y económica de Colombia”. Jorge Orlando Melo, Hermes Tovar Pinzón, Germán Rubiano, Carmen Ortega Ricaurte, Margarita González, Víctor Álvarez y Jorge Palacios constituyeron la primera generación de historiadores profesionales de nuestro país³⁰⁶.

En la década de los 60 se dió apertura a los programas de sociología, antropología e historia en la Universidad Nacional, época que se caracterizó por la politización de la universidad pública. La universidad y especialmente el programa de sociología rechazó la presencia de la Fundación Ford que estuvo interesada en investigaciones que hablen sobre: ¿Cuáles son los factores objetivos y subjetivos del desarrollo? La Facultad y el Programa de Sociología tomaron distancia del régimen político. “Poco a poco los estudiantes y directivos de la Facultad tendieron a solidarizarse con expresiones de descontento estudiantil y a apoyar y participar en movimientos de protesta social. El punto de quiebre, tanto en la relación entre la sociología académica y el estado, como en el interior mismo de la disciplina, lo constituyó la acción política de Camilo Torres. Su rebeldía cristiana, su enfrentamiento con la jerarquía eclesiástica y su posterior vinculación con un grupo insurgente armado fueron determinantes en el rompimiento de la Facultad con el Estado y de la crisis de las

³⁰⁵ URIBE, Jaime. Op.cit., p.128.

³⁰⁶ *Ibíd.*, 180-193.

orientaciones metodológicas, epistemológicas y teóricas que inspiraban a los primeros sociólogos profesionales³⁰⁷”; sin embargo, en 1978 cuando el ICFES organizó grupos de trabajo académico con el fin de evaluar y participar en las disposiciones que se emanarían para garantizar la calidad de la educación superior en cada disciplina, un grupo de profesionales de la sociología reactivaron los desaparecidos congresos nacionales de sociología y otras actividades académicas indispensables para la integración e identidad de un colectivo disciplinario; este hecho permitió reflexionar sobre los veinte años de sociología colombiana, iniciar “nuevos diálogos y confrontaciones académicas, docentes e investigativas , renovó los esfuerzos para la conformación de una comunidad científica sociológica e hizo conciencia sobre la expansión cuantitativa y regional de la profesión”³⁰⁸.

El programa de historia fundado en 1966 en la Universidad Nacional, tuvo por objetivo formar investigadores más que meros docentes. Los paradigmas de enseñanza e investigación que se asumieron fueron: 1. El de la Escuela Alemana Romántica y, 2. El de la Escuela Nueva, a la que Archila llama Historia Universitaria, influenciada por tres escuelas. a) Anales Francesa; b) New Economic History que integraba la criometría y, c) Las teorías de modernización y el marxismo, más occidental que soviético. Para los años 80 sobresalió la historia regional, que se interesó por temas como las mentalidades, la violencia y los movimientos sociales. En estos años se escribió una Historia Social por la influencia de la III generación de la Escuela de los Anales y del marxismo británico: Hobsbawm, Thompson, Rude y, más tarde, la microhistoria italiana de Ginzburg. Tomó relevancia la historia popular, la historia de abajo hacia arriba, la microhistoria regional y local. En 1984 se llevó a cabo el Congreso sobre la Violencia en Colombia, creándose una corriente de investigación y de los historiadores Violentólogos³⁰⁹.

³⁰⁷ SEGURA ESCOBAR, Nora y CAMACHO GUIZADO, Álvaro. En los cuarenta años de la sociología Colombiana. En: LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán. Discurso y Razón. Colombia: Tercer Mundo Editores, 2000. p. 187.

³⁰⁸ *Ibíd.*, p. 188.

³⁰⁹ ARCHILA, Mauricio. *Op.cit.*, p. 185-190.

Todo este acontecer universitario estuvo rodeado de unos hechos históricos que afectaron el devenir de la academia, tales como los que aquí se reseñan: la Alianza para el Progreso, fracasa; a la muerte de Kennedy en 1963, su política se sustituye por la Doctrina de la Seguridad Nacional; la derrota de Norte América en Vietnam, los estudios sociológicos, antropológicos que fueron usados como fuente de información por los Estados Unidos, hacen que los intelectuales extranjeros de estas áreas hagan menos presencia en el país; la Revolución Cubana, las ideologías sociales que se fortalecen y nuevas organizaciones políticas con esas tendencias; el surgimiento de las guerrillas de tendencia cubana, soviética y marxista, tal el caso del ELN, M19, FARC, EPL, entre otros; el creciente nacionalismo latinoamericano; el desarrollo del capitalismo agroindustrial; la participación de la mujer en la vida económica, artística y académica, que en el campo educativo “[...] en el año de 1945 las mujeres representaban el 75% del total, [de docentes] en 1957 el 80%”³¹⁰; la creación de organizaciones campesinas, la puesta en escena del desarrollismo como modelo económico social; el boom literario; el crecimiento urbano; la expansión de la educación a escala mundial; para el caso de Colombia como ya se dejó puntualizado en uno de los aportes de este capítulo tenemos que entre 1958 y 1974 el aumento se da en las siguientes proporciones: “En 1958, había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema educativo. En 1974, había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas atendidos por 200.000 maestros [...] la educación secundaria aumentó seis veces, de 192.079 a 1.338.876. La educación superior se incrementó de 20.000 a 138.000 estudiantes”³¹¹. Francisco Leal Buitrago afirma que el periodo de la violencia [...]

“[...] Marcó el impulso definitivo de ese maremágnum que significó la modernización tal vez más tardía, rápida y desequilibrada de América Latina. Fue el punto de partida de una veloz y dispersa urbanización, la iniciación de una acumulación sostenida y concentrada de capital y el comienzo de una diversificación social sin parangón, todo ello en un contexto geográfico y cultural marcadamente regionalizado. Sin duda, estos

³¹⁰ HELG, Aline. La educación en Colombia. 1946-1957. Nueva historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989. p. 123.

³¹¹ HELG, Aline. La educación en Colombia. 1958-1980. Nueva historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989. p. 136.

factores condicionaron de manera definitiva a los diferentes objetos de estudio de las ciencias sociales y, por consiguiente, el ejercicio de sus profesiones”³¹².

En este contexto la universidad pública se comprometió con estas transformaciones; los movimientos estudiantiles crecieron y se fortalecieron; en respuesta a estas luchas el Estado, en 1957, impuso un Consejo Superior con miembros externos a la universidad; en 1960 se protestó contra esta medida, creándose entre los años 1960-1964 la FUN, Federación Universitaria Nacional; ante esto y el surgimiento de los grupos armados el Estado organiza una lucha contra la subversión; la muerte en combate en 1966 del sociólogo Camilo Torres, llevó a identificar a los movimientos estudiantiles como subversivos. Las protestas estudiantiles fueron tan fuertes que a finales de la década de los 60 el Presidente Carlos Lleras Restrepo tomó la decisión de cerrar temporalmente la Universidad Nacional y los programas de sociología y antropología. La FUN desapareció en 1969, pero se creó el MOIR (Movimiento Obrero Revolucionario Independiente) del que formaron parte profesores del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

La arremetida del gobierno a nivel nacional contra profesores y estudiantes, obligó a muchos de ellos a abandonar sus cargos y desplazarse a centros educativos regionales; algunos miembros del MOIR y de otros movimientos como la JUCO de orientación pro-soviética y la JUPA de orientación maoísta encontraron las puertas abiertas en la Universidad de Nariño, porque las directivas, haciendo uso de la política de autonomía y exámenes de ingreso a la institución, aceptaron a profesores de altas calidades académicas expulsados de centros educativos como la Universidad Nacional, la de Antioquia, la del Valle y de colegios como el INEM, a inicios de la década de los 70, al tildarlos de peligrosos “comunistas” (Capítulo III).

La beligerancia del movimiento estudiantil en Colombia coincide con las protestas estudiantiles en Europa: Las movilizaciones en París en 1968, Latinoamericana: Masacre de

³¹² LEAL BUITRAGO, Francisco y REY, Germán. Discurso y Razón. Colombia: Tercer Mundo Editores, 2000. p. 4.

Tlatelolco y en Norte América los estudiantes se unían a los movimientos Hippies, que protestaban por la intromisión de Estados Unidos en Vietnam.

En tal sentido, si los programas de ciencias sociales en Colombia en la primera mitad del siglo XX fueron creados con el fin de construir un sujeto social que tuviese una cultura general y propendiera por aprender y enseñar el amor a la patria y el sentido de identidad nacional, en la década de los 70, cuando irrumpen estos programas en el país en la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Cauca, Universidad del Quindío, Universidad de Caldas y Universidad de Nariño, el propósito es muy distinto: se pretende que los programas aporten a la formación de docentes críticos frente a la realidad que vive el país y América Latina. Para esta década en Colombia se contaba con un grupo de académicos especializados, planteando nuevos paradigmas, metodologías y epistemologías para la investigación y enseñanza de las sociales; ellos viajaron a Europa, Estados Unidos, México y la URSS, preferentemente, para adelantar estudios de posgrados en ciencias sociales tal el caso de Jaime Jaramillo Uribe, Germán Colmenares, Jorge Palacios Preciado, Orlando Fals Borda, Nina S. De Friedeman, Javier Ocampo López, Salomón Kalmanovitz, Francisco Leal Buitrago, Jorge Orlando Melo, Miguel Urrutia Montoya, entre otros destacados investigadores del área. A este grupo de historiadores, antropólogos, sociólogos y economistas, se suma el aporte de los investigadores del Instituto Etnológico Nacional heredero de Paul Rivet y Gerardo Reichel-Dolmatoff, quienes ponen de manifiesto la realidad innegable de que las ciencias sociales tienen ya un recorrido histórico³¹³.

La vida académica, entonces, se vincula estrechamente con la vida política, por lo cual el entretejido de los acontecimientos señalados, hace que emerja, se trastoque o cuestione un elemento fundamental del sistema-mundo-moderno-colonial: los imaginarios y la representación de nación y serán las facultades de educación y los programas de ciencias sociales quienes jueguen papel fundamental en esto.

³¹³ BRAVO MOLINA, Carlos Ramiro. Planes y programas académicos de Ciencia Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudios de educación comparada: Área Historia. 1971 – 1984. [Consulta 2010] Disponible en internet: //w.w.w.utp.edu.co/.

2.6 EL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO BAJO EL PODER OFICIAL Y EUROCÉNTRICO: 1966-1974

La creación del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño se produce en el contexto antes citado y cuando el país ya contaba con un grupo de académicos especializados irrumpiendo en nuevos paradigmas, metodologías y epistemologías para la investigación y enseñanza de las sociales; entre otros destacados investigadores de la ciencias sociales egresados del Instituto Etnográfico Nacional “heredero de Paul Rivet y Gerardo Reichel Dolmatoff de donde egresaron: Carlos Angulo Valdés, Graciliano Arcila Vélez, Segundo Bernal Villa, Julio César Cubillos, Luis Duque Gómez, Aquiles Escalante, Miguel Fornaguera, Gregorio Hernández de Alba, María Rosa Mallol de Recasens, Alicia Dussan, Robert Pineda, Virginia Gutiérrez de Pineda y Néstor Uscátegui”³¹⁴.

En este escenario de controversia política, luchas estudiantiles, arremetidas del Estado contra los estudiantes, profesores y programas de las ciencias sociales de las universidades públicas, llega a la Universidad de Nariño una propuesta para crear la “Facultad de Educación de Ciencias Sociales”, no de un sector crítico de la sociedad, sino de un sector religioso, conservador. En efecto, la madre Georgina, Directora General de las madres Franciscanas, había enviado oficio, fechado el 26 de febrero de 1966, al Rector, Alfonso Ortiz Segura, mediante el cual le propone abrir “[...] una escuela de Servicio Social, un Instituto de Ciencias Sociales y un Instituto Familiar y Social [...]”³¹⁵. Dicho planteamiento es analizado por el Honorable Consejo Superior el 16 de Marzo del mismo año y el 31 de marzo de 1966 el Consejo, acuerda firmar un convenio con las religiosas para que sean ellas quienes administren la Facultad de Ciencias Sociales de la cual harán parte los siguientes programas: Licenciatura en Servicio Social, Licenciatura en Ciencias Sociales y Licenciatura en Educación Familiar y Social, bajo la condición de que *"ninguna asistencia*

³¹⁴ *Ibíd.*

³¹⁵ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acta Número 8. Marzo 16. Pasto: Universidad de Nariño, 1966.

financiera será exigida a la Universidad de Nariño". Las madres franciscanas financiarán económicamente los Institutos de la nueva Facultad, lo mismo que las edificaciones indispensables para su funcionamiento y la dotación requerida³¹⁶. En otras palabras, la Universidad de Nariño únicamente "prestaría" el nombre para que se otorguen los títulos en estas disciplinas, porque el plan de estudios, las instalaciones, la organización del cuerpo de profesores y los recursos financieros serán responsabilidad en su totalidad de la Institución proponente³¹⁷.

El único que asumió una posición crítica frente a este convenio fue Humberto Mora Osejo, pues los otros consiliarios: José María Velazco, Julio Rodríguez Acosta, Alfonso Ortiz Segura, manifestaron su acuerdo en estudiar y aprobar esta iniciativa. El señor Rector manifestó:

"[...] miro con honda simpatía el interesante proyecto de las religiosas franciscanas y creo, que mi deber como rector es el de abrir las puertas para toda iniciativa de carácter cultural superior como el que se ha propuesto [...] el Dr. José María Velazco Guerrero ha informado al H. Consejo, de que las religiosas Franciscanas han recibido invitaciones de otras universidades para patrocinar los propósitos expuestos por ellas a la Universidad de Nariño y en mi concepto creo que es un deber de los directivos de la Universidad de Nariño evitar el paralelismo universitario y además propender por la ampliación de la enseñanza a nivel superior"³¹⁸.

Pese al acuerdo firmado en Marzo 31 de 1966, mediante el cual se aprobó el "contrato celebrado entre el Rector en representación de la Universidad de Nariño y la Comunidad de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada, para administrar la Facultad de Ciencias Sociales y que llevó como fecha 31 de marzo del año en curso"³¹⁹ el convenio nunca llegó a materializarse; en los archivos de la Universidad de Nariño como en el de la comunidad religiosa no se encuentra el Acta que contenga las circunstancias y argumentos por los cuales el convenio no se ejecutó; sin embargo otros documentos encontrados en la

³¹⁶ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acta Número 15. Marzo 31, Pasto: Universidad de Nariño, 1966.

³¹⁷ *Ibíd.*

³¹⁸ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Acta Número 8. Marzo 16. Pasto: Universidad de Nariño, 1966.

³¹⁹ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos. Acuerdo Número 16. Marzo 31. Pasto: Universidad de Nariño, 1966.

Universidad Mariana permiten explicar tal situación: Desde el año de 1964, la hermana Georgina Hofer con el propósito de encontrar vías legales y económicas para la creación de una universidad que estuviese bajo la dirección de la comunidad religiosa realizó gestiones ante el “Consejo General de la Congregación de Hermanas Franciscanas” para crear una universidad con la Facultad de Ciencias Sociales; este Consejo solicitó ayuda económica al Gobierno Federal de Suiza quién aceptó la petición y por medio de la Comisión de Ayuda Técnica y Económica para Países en Desarrollo de América Latina firmó un contrato con la Congregación Franciscana para la financiación de una edificación la cual comenzó a realizarse en 1966 y se inauguró en 1968; esto, unido a la firma de un Acuerdo de Cooperación Técnica y Científica entre la Confederación Suiza y la República de Colombia en 1967 posibilitó la apertura del Instituto Mariano, pues el Ministerio de Educación Nacional (MEN.) el 2 de mayo mediante oficio No. 31734, autorizó a las religiosas iniciar labores y en 1968 mediante Resolución No. 1398 del 31 de mayo, concede licencia de funcionamiento al Instituto Mariano con los Programas de Enfermería, Licenciatura en Ciencias Sociales, Filosofía y Teología y Ciencias Económico Familiares. Con el fin de lograr la aprobación definitiva del ICFES, de estos tres últimos programas, el Instituto, mediante Acta del 26 de febrero de 1970, se afilió a la Pontificia Universidad Javeriana, cuya aprobación realizó el ICFES por Acuerdo No. 38 del 23 de julio de 1971³²⁰.

Es decir, si las Franciscanas no hubiesen realizado gestiones con el Gobierno Suizo y la Universidad Javeriana, el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales posiblemente hubiese quedado, por lo menos en una primera etapa bajo los cánones de la congregación; sin embargo ambas entidades, en 1968, aprobaron la apertura de su propio programa en Licenciatura en Ciencias Sociales, que empezó a funcionar en el caso de la Universidad Mariana en enero de 1969³²¹ y en la Universidad de Nariño en agosto de 1970; estos Programas hasta el año de 1974 tuvieron similitudes, pero a partir de ese año las diferencias serán evidentes, pues el contexto universitario en el cual se desenvuelve cada uno marcará

³²⁰ CORAL MARTINEZ, José Ignacio. Plan Trimestral de Desarrollo 1979-1981. En: Oficina de Planeación. Pasto: Universidad Marina, 1979. p. 5-7.

³²¹ MARTINEZ LOPEZ, Gloria. Plan Quinquenal de Desarrollo 1984-1988. En: Oficina de Planeación. Pasto: Universidad Marina, 1979. p. 1-2.

la distancia; en efecto, las diferencias ideológicas y políticas educativas de las dos instituciones se profundizarán en los años 70 pues mientras la congregación franciscana es confesional: “Dios, Hogar y Patria”, la segunda se declaró aconfesional; en tanto que la una continuó los lineamientos y la visión del Estado, la otra fue considerada en ese período la “Universidad Roja” del país; la primera continuó con su visión de formar profesionales para suplir las necesidades de la región y el país para “transformar” la realidad desde una perspectiva oficial-cristiana, la otra pensó en profesionales críticos para “transformar” la realidad a partir de los postulados del materialismo histórico; así el concepto de transformación se piensa desde dos contextos y en dos vías contrarias, pues mientras la una ve la transformación desde la mirada oficial, en el sentido que lo exige el Estado, pues entre los objetivos del programa está “Colaborar con el MEN y la Secretaría de Educación Departamental en el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Sociales”³²²; vale decir asume una mirada eurocéntrica-liberal de esta ciencia, al establecer que ésta debe aportar al progreso y desarrollo, hecho que se evidencia en las políticas económicas y educativas asumidas para el país a partir de los lineamientos y observaciones de “expertos” que piensan a América latina y a Colombia como consecuencia de los programas estipulados por los centros de Poder para América Latina sobre todo a partir de Alianza para el Progreso (Informe Currie y Lucinchi, Informe Atcon), la otra piensa la transformación en el sentido revolucionario, es decir en el cambio de sistema, hecho que traerá una nueva visión del sentido y objetivo de la Licenciatura en Ciencias Sociales.

La Universidad de Nariño, mediante Acuerdo Número 24, de Julio 15 de 1968, autorizó a la Facultad de Educación para abrir la especialidad de “Historia y Geografía”³²³, Programa “que deberá entrar a funcionar el año entrante”, pero el Acuerdo sólo se materializó en agosto de 1970; en diciembre de ese mismo año el ICFES comisionó a Julio Ramírez de la Universidad Pedagógica y Carlos Montaña Pérez delegado del ICFES para evaluar la Licenciatura; el informe por ellos presentado, hace que el ICFES mediante Acuerdo No. 56 del 10 de noviembre de 1971 conceda licencia de funcionamiento por un año, “al cabo del

³²² CORAL MARTINEZ, José Ignacio. Op.cit., p. 54.

³²³ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos. Acuerdo Número 24. Julio 15. Pasto: Universidad de Nariño, 1968.

cual se volverá a realizar una nueva evaluación”; sin embargo, en 1974 Víctor Álvarez, director encargado del programa, manifestó en su informe a esa entidad, que "después de varias solicitudes al ICFES, por diversas circunstancias la nueva visita de evaluación no se ha realizado y, consecuentemente la licenciatura no ha sido aprobada"³²⁴. En este mismo informe Álvarez, solicitó que el título otorgado a los futuros profesionales sea el de “LICENCIADO EN EDUCACION, ESPECIALIDAD: CIENCIAS SOCIALES Y ECONOMICAS”³²⁵.

El documento presentado en el 74, permitió que mediante acuerdo No 82 de ese año, el ICFES recomendara al MEN la aprobación definitiva de la "Licenciatura en Educación con Especialidad en Historia y Geografía"; entidad que mediante resolución No. 7028 de septiembre 23 del citado año la aprobó. Estudiantes y profesores después de realizar consideraciones en torno a la pertinencia de la denominación del Programa, elevan una solicitud para que se permita un cambio; es así que por Resolución No. 10170 de diciembre 16 del mismo año el Ministerio de Educación Nacional aprueba el cambio de denominación del Programa de Licenciatura en Educación con Especialidad en Historia y Geografía, por el de Licenciatura en Educación con Especialidad en Ciencias Sociales³²⁶.

Los objetivos de esta carrera fueron: cualificar al personal docente que está en ejercicio sin título profesional; mejorar el desempeño profesional; realizar estudios e investigación en el campo de la historia y la geografía, *especialmente en relación con el país*; aportar con conocimientos en el campo de la metodología para trabajar las Ciencias Sociales y aportar a la formación pedagógica y didáctica de los docentes³²⁷.

Al comparar estos objetivos con los planteados por los programas de Licenciatura de la Universidad Tecnológica de Pereira -UTP- quien dió apertura a su programa en 1970, la

³²⁴ UNIVERSIDAD DE NARIÑO, Documento para la evaluación de la carrera de ciencias sociales solicitado por el ICFES. Pasto. Febrero 14 de 1974.

³²⁵ *Ibíd.*

³²⁶ UNIVERSIDAD DE NARIÑO, Documento para la evaluación de la carrera de ciencias sociales solicitado por el ICFES. Pasto. Febrero 14 de 1974.

³²⁷ *Ibíd.*

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, Institución de donde egresan los primeros docentes profesionales en el área de las ciencias sociales que harán parte del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño -UDENAR-, además de quienes enseñan las ciencias sociales en colegios de primaria y bachillerato en Nariño, la Universidad Nacional de Colombia y Universidad Mariana -UNIMAR-, se observa que estos son básicamente los objetivos que motivaron la apertura del programa; el argumento más fuerte estuvo referido a la escasez de docentes profesionales en el área de las ciencias sociales, por ello la Universidad Nacional y la UPTC plantean la necesidad de cubrir la demanda profesoral en términos nacionales en tanto que la UTP, UDENAR y UNIMAR plantean la apertura del programa en términos de necesidades profesorales en la región de su influencia.

El plan de estudios contempla asignaturas como: teoría del conocimiento, sociología general, humanidades, sociología del aprendizaje, sociología de la adolescencia, prehistoria general, sociología general, historia de la educación, cosmografía, geografía física, prehistoria de América y Colombia, sociología de la educación, filosofía de la educación, antropología filosófica, historia de la educación media, derecho constitucional colombiano, historia del arte, doctrinas sociales, antropogeografía, geografía de los recursos naturales, administración educativa, historia de América, historia contemporánea, filosofía de la historia, geografía política, historia de Colombia³²⁸ con pequeñas variaciones como lo muestra el siguiente cuadro comparativo, el cual se dividirá en tres áreas de conocimiento: Área de la Cultura General, Área Profesional y Área de Especialización.

³²⁸ Archivo de la Universidad de Nariño. Acuerdo 24. Julio 15 de 1968.

Cuadro 2. Planes de estudio de las Licenciaturas en Ciencias Sociales - Universidades de Colombia

UDENAR (1968) 8 semestres	UTP. (1971) 9 semestres	UNIMAR (Plan vigente en 1979) 9 semestres	UPTC. (1969) 11 semestres	U. NACIONAL de C. (1969) 8 semestres
<p>Teoría del conocimiento Mate. Fundamentales I - II Castellano Idioma Extran. I - II- III - IV Sociología General Metodología de Inv. Científica Humanidades Antropología Filosófica Der. Constitucional Colombiano Doctrinas Sociales Estadística Test y Medidas Psicométricas Ética profesional</p>	<p>Matemática Especial Dibujo Didáctico Español Idiomas I - II Psicología General Sociología General Técnica de Inv. Científica Sociología Colombiana Deportes</p>	<p>Metodología de Estudio y de Investi. Educativa. Español Lit. Contemporánea Inglés I - II Cultura Religiosa I - II - III Introducción a la Filosofía Cultura Religiosa-Ética Profesional</p>	<p>Inglés o Francés I- II- III Matemáticas Sociología General Técnicas de Estudio Cultura Religiosa Antro. Cultural Español Dibujo Socio. Colombiana Ciencias I - II - III Cooperativismo y Desarrollo. Economía I - II Metodología General Metodología Especial Der. Constitucional Colombiano</p>	<p>Técnicas de Redacción Filosofía I - II Sociología General I Algebra Antropología Inglés hablado y Escrito I – II Estadística Lectura en Inglés II Lectura Técnica de Inglés (C.S de la Edu.) Economía I (Introducción)</p>
<p>Sociología del Aprendizaje Sociología de la Adolescencia Hria. de la Educación I - II Sociología de la Educación Hria. de la Educ. Antigua Hria. de la Educ. Media Hria. de la Educ. Moderna Hria. de la Educ. Contempo. Didáctica General Filosofía de la Educación Didáctica Especial Observaciones Docentes Administración Educación Ayudas Audiovisuales</p>	<p>Pedagó. Comparada Estad. Educacional Psic. Evolutiva I- II Didáctica General Socio. Educacional Adminis. Educacional Técnicas Audiovisuales I - II Psico. Educacional Currículo Técni. de Evaluación Legislación. y Supervi. Educacional Ética profesional. Didáctica Especial</p>	<p>Psicología General Psico. Evolutiva I- II Consejería Escolar Hria. y Filosofía de la Educación I - II Admin. Escolar Sociología General Sociología Educativa Seminario Socioeducativo Meto. Especial Estadística Educativa Técnicas Ayudas Audiovisuales Técnicas de Evaluación Lab. de Enseñanza Práctica Docente-Planeamie. Educativo</p>	<p>Sociología de la Educación Psicología General y Educativa Psicología del Aprendizaje Ayudas Educativas Evaluación del Rendimiento del Escolar</p>	<p>Psicología General Psicología Evolutiva y Pedagogía y Didáctica Psicología de la Educación Didáctica Especial I Instituciones I - II Administración Educativa</p>

UDENAR (1968) 8 semestres	UTP. (1971) 9 semestres	UNIMAR (Plan vigente en 1979) 9 semestres	UPTC. (1969) 11 semestres	U. NACIONAL de C. (1969) 8 semestres
Geografía física I - II Geo. Univ. Descriptiva Geología Cartografía Cosmografía Antropogeografía Geografía de Recursos Naturales Geografía Política General Geo. Eco. de Colombia.	Geografía I- II (Física) Geo. III (Euro- África) Geo. IV Americana (Latino y Anglo) Geografía V (Asia- Oceanía, Reg Polar) Geografía VI (Económica y Política) Geografía VII (Humana- Cultural) Geografía de Colombia (Física y Política) Geografía Colombiana II (Económica y Social) Cartografía Seminario de Geografía.	Geografía Física I- II Teoría de la Geografía Cultural Geografía Regional I- II- III- IV- V Sem. Ecología Cartografía. Geo. de Colom. I- II Sem. Geografía Económico	Geografía Física I- II Geomorfología Geo. Latinoame. Geo. Angloame. Geografía de Europa y Asia (XVIII- XIX) Geografía de Europa y U.R.S.S Geografía de Asia y Oceanía Geo. de Colom. I-	Geografía Física I- II Geografía Regional General I Laboratorio de Cartografía I (anual) Geografía Regional General (Asia y Oceanía) Geografía de América I Geografía de Colombia Geografía Física y Humana de Colombia I - II
Prehistoria general I - II Prehistoria Améric. y Colombiana Historia del Arte Historia de América I- II Filosofía de la Historia Historia de Colombia I – II	Historia I (Prehistoria) Historia II (Antigua- Culturas Orientales) Historia III (Grecia y Roma) Historia IV (Edad Media)	Introdu. a la Historia Hria. de Grecia y Roma Hria. Edad Media Hria. Edad Moderna Hria. Contemporá. Sem. Probl. Hria. de Colombia. Hria. Antiguo Oriente Sem. Edad Media Prehistoria General- Americana y Colombiana H. de América I-II	I- II Geografía de África Geografía Económica Cartografía Economía Colombiana Historia del Arte Prehistoria Americana Hria. de Amé. I - II Teoría y Métodos de la Hria. Época Contemporánea Prehistoria General	Prehistoria Historia Antigua I Historia de Colombia I (Siglo XVI - XVIII) Hria. del Arte II Historia de Colombia II (Siglo XIX y XX) Historia Medieval I Hria. de América I

UDENAR (1968) 8 semestres	UTP. (1971) 9 semestres	UNIMAR (Plan vigente en 1979) 9 semestres	UPTC. (1969) 11 semestres	U. NACIONAL de C. (1969) 8 semestres
Prácticas docentes I - II	Historia V. (Edad Moderna) Historia VI (Edad Contemporánea) Hria. de Colombia I. (Colonia e Independencia) Historia de Colombia II (República) Hria. Americana (Lat y Anglo) Etnología de Colombia y América. Filosofía de la Historia Seminario de Historia Antropología General Prác. docente I-II-II Práctica Integral	Antropología Física y Cultural Hria de Colom. I - II Teoría del Estado Teoría y Ffia de la Hria.	Culturas Orientales Cultura Occidental I- II - III Historia de Colombia I - II Práctica docente	Historia Moderna y Contemporánea I- II Etnología de Colombia y América Seminario Electivo Práctica Docente I-II-III
Fuente Archivo Central Universidad de Nariño. Acuerdo No. 24 de Julio 15 de 1968. Archivo Universidad Tecnológica de Pereira. Acuerdo No. 010 de Diciembre 9 de 1971. Oficina de Planeación: Plan de Desarrollo- Universidad Mariana. Archivo de la Universidad Tecnológica de Tunja. Acuerdo No. 04 de Enero 17 de 1961. Archivo Facultad de Ciencias Humanas: Universidad Nacional de Colombia. Plan de estudios. Caja 840. 1965-1970				

Como puede observarse en el cuadro comparativo la organización y planes de estudio sobre la base de tres áreas de conocimiento obedecen a lineamientos del MEN; la fuerza en las materias de especialización la tuvo historia y geografía por ser en este campo donde se desempeñarían los licenciados en ciencias sociales en la educación primaria y secundaria. La enseñanza de materias como idioma extranjero, psicología, matemáticas, álgebra, castellano o dibujo en el Área de la Cultura General obedeció a la necesidad de preparar a un docente apto para trabajar en todas las materias que requieran un grado escolar sobre todo en el nivel de primaria. El área profesional estuvo integrada por materias relacionadas con la investigación pero sobre todo con las que permitieran dar herramientas para trabajar la pedagogía, tales como didácticas, sociologías educativas, ayudas educativas. En el caso de la Universidad de Nariño además se trabajó la historia educativa dividiéndola en antigua, medieval y contemporánea.

Es importante detenerse en el aspecto relacionado con el Área de la Cultura General. En la Universidad de Nariño no se contempla en el plan de estudios “cultura religiosa”, cosa que sí se veía durante cuatro semestres en la Universidad Mariana y, en el plan de estudios de la UPTC de 1961, se asumían seis cursos de esa materia; sin embargo en el plan de 1969 se observa un cambio: de los seis cursos que se tomaban se redujo a uno. Llama la atención que en noveno semestre del programa de la UNIMAR se denomine una asignatura: “ética profesional-cultura religiosa”, quedando en evidencia que en esta institución la ética está íntimamente relacionada con los valores católicos; en este sentido la enseñanza está dada para que el estudiante en el ejercicio profesional asuma esa ética; esta programación entonces es coherente con los objetivos institucionales que buscan “formar profesionales con base en una filosofía cristiana [...]” además de desarrollar la personalidad integral de los estudiantes con el fin de servir a la “comunidad y el respeto por los valores de la nacionalidad”; se dirá entonces que el respeto lo promovían hacia los valores cristianos que eran los mismos de la nacionalidad; también la UPTC, institución que hasta la década de los 60 fue la Universidad de donde egresaron los primeros maestros profesionales para el país se encargó de fortalecer aquella ética, es decir los valores que desde el centro-periférico de poder fueron asumidos como los de la nacionalidad colombiana; ¿quién mejor que un docente en el campo de las ciencias sociales para difundir los valores nacionales-católicos a cada niño y niña o a cada joven de este país? después, ellos serían los encargados de reproducir en su ejercicio profesional en cada rincón de Colombia el respeto por esos valores.

Con relación a la formación específica, se puede observar en el cuadro No 1, que las asignaturas obedecen a criterios dados desde los países del “primer mundo” quienes construyen, organizan y universalizan los saberes de las ciencias sociales a través de áreas de conocimiento -historia de Colombia, geografía de Colombia-, o Estudios de Área -geografía de África, geografía de Asia y Oceanía, historia de América-, o a partir del criterio que divide al mundo en bárbaros y civilizados, por lo tanto unos con historia y otros con prehistoria -historia de Europa, historia de Grecia y Roma, prehistoria de América y Colombia-, o bajo los criterios de que hay una cultura occidental que se contrapone a una

denominada cultura oriental -culturas orientales I y culturas occidentales I-II-III-; es decir que la estructura de los planes de estudio no asumió criterios propios dados desde las condiciones del país.

Así, el criterio de historia, o mejor, de un pueblo con historia, se piensa a partir del referente europeo; por eso ninguna materia se denomina historia de las culturas andinas, historia de las culturas Maya, Azteca, Inca, Chapanchica; no, eso no es historia, eso es barbarie, eso es incivilización; por tanto, ni siquiera el original nombre de este subcontinente podía prevalecer -Abya-Yala, Tahuantinsuyo o Anáhuac-; esta tierra para que tenga historia fue “bautizada” con el nombre de América, pues sólo con Colón empieza su historia; ese pensamiento se hace visible en las denominaciones de las asignaturas: prehistoria I y prehistoria II, nombres que no son arbitrarios ni casuales, pues el prefijo *pre* viene del latín *prae* que significa anterioridad local o temporal, es decir prehistoria, significa antes de la historia por eso en éstos programas se estudió a las culturas que habitaron América antes de que empezara la historia, es decir antes de 1492³²⁹; la visión lineal de esta ciencia hace que después de la prehistoria inicie la historia con asignaturas como Historia de América I; en esta materia se trabajó el período en el cual España tuvo dominio sobre América, igual sucedió con la materia denominada historia de Colombia a partir del siglo XVI-XVIII, es decir, los nombres de prehistoria e historia obedecen a un pensamiento ideológico, que asumido en el mundo de la escuela muta en “pensamiento científico” que asume el inicio de la historia del Avya-Ayala a partir de la conquista Española. Las enseñanzas impartidas a partir de esta concepción de la historia cumplen su cometido al crear en los estudiantes subjetividades que hacen ver y hablar de un mundo dividido en sociedades civilizadas y salvajes; veámoslo en una tesis del Programa de Ciencias Sociales de la Universidad Mariana: “Antes de la llegada de los conquistadores a territorio colombiano y concretamente al territorio de Nariño, sus habitantes atravesaban por un estadio de barbarie y con un tipo de organización tribal”³³⁰.

³²⁹ Estudiantes y docentes Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales. Entrevistas. Pasto: Universidad de Nariño y Universidad Mariana, 2010 y 2011.

³³⁰ HERNANDEZ, Jaime et al. Incidencia socio-económica de la hacienda Bomboná por la aplicación de la política agraria colombiana. En: Monografías de la Universidad Mariana, 1986. p. 8.

El pensamiento eurocéntrico de las ciencias sociales creó divisiones “científicas” para separar mundo civilizado versus resto del mundo al crear conceptos como raza, civilización, barbarie, desarrollo, subdesarrollo, nación entre muchos otros que posibilitaron una dominación cultural, porque a través de esto se creó representaciones que permitieron pensar que el “resto del mundo” necesita la mano salvadora de los “civilizados”; además la creación de disciplinas como la antropología cultural y los estudios orientales condujeron a construir imaginarios de un mundo civilizado y otro bárbaro; estas materias también hicieron parte de los planes de estudio de las Licenciaturas en Ciencias Sociales aunque permanecieron por corto tiempo debido a que se pone en cuestión desde los centros de poder la lógica teórica de esas áreas, porque “dicha lógica consistía en que aquellas disciplinas tenían cosas especiales que hacer en esas áreas que nadie más podría hacer y -que además debían hacerlo en forma diferente. Y como solían hacerlo de un modo ahistórico, pronto son rebasados al encontrarse con nuevos enfoques, ya que se trata de una realidad muy dinámica y cambiante- esa fue la razón por la que se crearon los Estudios de Áreas”,³³¹.

El fin de la segunda guerra mundial trae consigo el surgimiento de los Estados Unidos como la fuerza que domina económica, política y culturalmente al mundo; ellos crean el concepto de los Estudios de Área para organizar la investigación y enseñanza en el campo de las ciencias sociales, concepto que permite, por una parte no modificar las estructuras básicas de las disciplinas, lo que significó que se mantuvo la formación de profesionales en áreas como la historia, geografía, sociología, y por otra, que los estudiantes se especializaran en el estudio de una gran porción de territorio con características culturales, sociales e ideológicas similares, tal el caso de América Latina, África, Asia. Esto lleva a introducir otro concepto: Lo multidisciplinar, que implica conocer la historia, la sociedad, la economía, la organización política de un Estudio de Área pero conservando y desempeñándose en un sólo campo de formación.

³³¹ *Ibíd.*

Los Estudios de Área desafiaron la lógica de las disciplinas que a partir de 1945 ya no tienen fronteras de conocimiento tan claras, obligando así a pensar en nuevas metodologías, paradigmas y epistemologías que permitan el desarrollo de la investigación y la enseñanza; esto llevó al cambio en las dinámicas internas de los departamentos y por lo tanto a la estructura de los planes de estudio de las distintas universidades aquí mencionadas, pues ellas debieron realizar cambios acordes con los nuevos enfoques; este tipo de imposición, de colonialidad es tan fuerte como el sojuzgamiento económico, pues a través de esta dominación se establece un “imperialismo cultural”³³² con una violencia cultural y simbólica que hace pensar la realidad social del resto del mundo desde la perspectiva de los centros de poder, universalizando problemas propios y particulares de Norteamérica o Europa como si fueran los de América Latina, Colombia o Nariño; en este sentido el estudio y constitución de las ciencias sociales desde esta mirada posibilitó que los países subdesarrollados establecieran prácticas discursivas enfocadas a resolver problemas de los centros de poder, asumiéndolos como si fueran los suyos propios.

Para la difusión de los saberes eurocéntricos se hizo necesario crear una gran red de sociabilidades, siendo una de ellas el complejo campo académico universitario, pues éste es el lugar desde donde se producen y distribuyen los saberes neutros y científicos al mundo periférico; esas sociabilidades se construyeron a través de dispositivos como la aceptación de estudiosos latinoamericanos en las universidades más prestigiosas de Europa y Estados Unidos, de la circulación de revistas científicas, de las asesorías de expertos en el campo de la educación, tal el caso de las misiones científicas de Lauchlin - Currie y Alianza para el Progreso, con uno de sus mejores exponentes Rudolph Atcon, que con sus amplios informes sobre la educación colombiana y latinoamericana lograron insertar en las universidades colombianas una visión del mundo que permitió asumir la problemática particular Norteamericana como la problemática de América Latina. La teoría del Desarrollo fue una práctica discursiva que llevó a los estudiosos de las ciencias sociales a pensar que los países estaban divididos en “tres mundos”; por ello, sobre todo, después de

³³² BORDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. Las argucias de la razón imperialista. España: Paidós, 2001. p. 7.

Alianza para el Progreso la pregunta clave en el espacio académico de las ciencias sociales, en el sub-continente, era ¿cómo superar el subdesarrollo?; ésta es la razón por la cual las investigaciones y literatura sobre este tópico abunda en las décadas de los 60 y los 80.

El cuadro también permite evidenciar la mirada positivista de la historia y la geografía, pues las materias que se dictan están clasificadas en historia antigua, medieval, moderna y contemporánea. En el caso de la geografía se incluye el concepto de geografía regional I - II en la Universidad Nacional y en la UNIMAR se dieron cinco cursos de esa misma asignatura; en este caso es importante aclarar que el concepto de región estuvo en concordancia con el concepto de Estudios de Área, pues se trabajó las porciones territoriales con características económicas, ideológicas, sociales, culturales similares como Asia, África, Europa, América Latina; en ningún momento el concepto de “región” está referido a contextos particulares de Colombia, connotación que si la tendrá a partir de la re-estructuración que el Programa de la Universidad de Nariño hará en 1974.

En cuanto a los objetivos de los programas se habla de la creación de las licenciaturas en ciencias sociales como elemento que contribuye a solucionar los problemas de la nación; y el problema desde la mirada oficial, era la carencia de profesionales en el campo de las ciencias sociales formados para transmitir los valores católico-nacionales, además de reproducir los “saberes científicos” que sustenten el funcionamiento del sistema capitalista. Es decir, este primer momento de creación e institucionalización de la licenciatura, en particular en el caso de la Universidad de Nariño, está regido por el punto de vista oficial; es más, el espíritu franciscano o el espíritu de la regeneración con su idea de socialismo cristiano dominó esta primera etapa de fundación de la licenciatura en la Universidad de Nariño, no otra cosa deja ver el concepto de las directivas universitarias emitido con ocasión de la propuesta fallida de apertura del programa formulada por las religiosas franciscanas:

En Nariño y concretamente en Pasto, existe urgencia de remediar hondas necesidades de carácter social las cuales, han permanecido hasta el momento, sin soluciones adecuadas por carecer de un personal debidamente preparado que pueda prestar sus servicios en centros sociales, hospitales, instituciones penales, orfanatos y diversas escuelas en el campo etc. Por lo tanto es inaplazable y de obligatoria urgencia para la

Universidad de Nariño, crear Instituciones o Centros Educativos para que los jóvenes del Sur de Colombia puedan recibir enseñanza superior con miras a adquirir profesión que les permita participar eficientemente en el desarrollo de los programas de bienestar comunitario, y además les permita mediante el ejercicio de una profesión vivir dignamente en el medio social actual determinado por necesidades económicas preponderantes.

Además, existe en el Sur de Colombia exigente demanda de un personal teórico y técnicamente preparado para servir, realizar obras sociales, con mística de ideales, la cual es conveniente formarla y orientarla por medio de la Universidad.

Que es indispensable para la Universidad de Nariño establecer centros de estudio y de investigación de los problemas sociales con el objeto de elevar el nivel social del pueblo³³³.

Será en la reforma que se hace del programa en el año de 1974 cuando éste tome un nuevo rumbo y será en ese momento cuando el concepto de nación y región se re-signifiquen (Capítulo III). En lo referente al enfoque epistémico que se asumió en el Programa, mientras en el momento de su fundación se adoptan los lineamientos del Estado y se trabaja con los enfoques eurocéntricos de las ciencias sociales, a partir de ese año el enfoque será, sobre todo, desde el pensamiento contestatario del materialismo histórico que prevalecerá entre los años 1974-1989.

A partir de la reforma del 74, aunque no se dió una emancipación del pensamiento eurocéntrico por los complejos dispositivos alrededor de las prácticas discursivas de las ciencias sociales, surge el anhelo de alimentar el pensamiento en la fuente de una corriente contestataria: el materialismo histórico; por otra parte nuevas miradas sobre la nación, que empieza a ser pensada desde el escenario regional se irán insertando, primero, de una manera práctica en el ejercicio de la docencia sin que aparezca en el plan de estudios y, luego, se hará visible en éste.

Así, la presencia de nuevos enfoques epistémicos, como el del materialismo histórico y las teorías sobre historia regional desde la perspectiva del historiador mexicano Luis González González abren nuevos caminos para investigar y enseñar las ciencias sociales en la

³³³ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Libro de Acuerdos del Consejo Superior. Acuerdo No. 15 de Marzo 31 de 1966. Folio No. 18-19.

Universidad de Nariño. Estas nuevas miradas permitirán pequeñas rupturas en los 70 y los 80 que posibilitarán el surgimiento de nuevos puntos de vista para ver y pensar la nación desde la región, elemento que será importante en la re-significación que de ésta hizo la periferia-central. Esta nación que se piensa en el Programa de las Ciencias Sociales tendrá un nuevo referente: el proletario; se pensará entonces la nación como una construcción desde los valores simbólicos y culturales del proletariado; nos preguntamos ¿quién hacía parte de esa categoría? ¿Qué papel jugaba en esa nación lo afro, lo indio, la mujer? ¿Los valores proletarios eran otra forma excluyente de pensar la nación? El otro elemento que marcó una ruptura frente a la primera etapa de creación del programa de ciencias sociales fue pensar la región no desde la perspectiva eurocéntrica, es decir desde el concepto de Estudios de Área, concepto que relegó a Nariño en las prácticas discursivas de las sociales a una aparición marginal en los libros y en los espacios de enseñanza a nivel de primaria, secundaria y universitaria pues sólo la historia y la geografía oficial era la que se enseñaba en la escuela. Esa invisibilidad de la historia y la geografía regional nariñense, se rompe cuando los profesores de Ciencias Sociales de la universidad de Nariño, a partir de la reforma del 74 se propusieron trabajarla, investigarla, enseñarla; esa ruptura posibilitó a su vez la construcción de otras representaciones de nación desde la región; veámoslo en el siguiente capítulo.

3. UNA GENERACIÓN DOCENTE - DOS CAMPOS DE PODER: 1970-1989

Las décadas de los 70 y los 80 se constituyeron en una época especial de la vida académica nacional: marchas, protestas, paros, detenciones, asesinatos de líderes estudiantiles, desaparición de profesores y estudiantes eran cotidianas en la vida de las universidades públicas; la esperanza de la construcción de una sociedad sin clases sociales, donde no hubiera explotación del hombre por el hombre, el fin del sojuzgamiento norteamericano a los países latinoamericanos y la conquista de la soberanía nacional era la utopía que permeaba el ámbito académico; la ley de la negación de la negación o la lucha de los contrarios eran teorías que justificaban la agitación de los movimientos estudiantiles; quienes participaron de esto se denominaron “de avanzada” en contraposición a los “retardatarios” que se marginaron o asumieron una actitud contraria a las luchas. Los revolucionarios pensaron que esas no eran sólo utopías, que su lucha terminaría con el establecimiento de un nuevo orden social; así lo evidenciaron acontecimientos como los procesos de liberación nacional en África o el hecho de que una isla pequeña e insignificante como Cuba desafiara al imperio norteamericano e instituyera un nuevo orden social y político; igual pasó con Vietnam que venció al gran imperio norteamericano pese al poderío tecnológico y militar; los movimientos estudiantiles de Francia y México (1968) inspiraron y alentaron a la lucha a nivel interno; el surgimiento de grupos de izquierda o el de movimientos insurgentes o la aparición de teorías como la Teología de Liberación, liderada por el cura Camilo Torres fundador de la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional, alentaron los movimientos estudiantiles.

Los profesores (23) que fueron parte del cuerpo docente de tiempo completo del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño entre 1970 y 1989, por un tiempo no inferior a tres años, ingresaron al mundo universitario en medio de una gran agitación estudiantil; ese contexto de manera diversa afectó su quehacer en calidad de estudiantes o profesores: unos serán líderes o ideólogos de los movimientos estudiantiles (26.08%); otros serán militantes de algún partido, o movimiento de izquierda (47.82%);

algunos sin ser directamente miembros de un grupo o partido se inclinarán por las ideas y movimientos de “avanzada” (8.69%); otros intentarán mantenerse en un terreno “neutro” (8.69%); y hubo quienes se declararon en oposición a los movimientos de izquierda (8.69); como puede observarse el 73.9%, equivalente a 17 docentes, fueron miembros activos de algún movimiento de izquierda así: del MOIR 7 (41.17%), Partido Comunista 6 (35.29%), Profesores Independientes pero de izquierda – PIPIN – 1, (5.88%); Línea marxista – leninista 2 (11.76%) y Trotskistas 1 (5.88%)³³⁴.

Cabe preguntarse: ¿Cuáles fueron las condiciones académicas y políticas que posibilitaron a los docentes Ciencias Sociales de la universidad de Nariño: 1970-1989 transitar del campo cultural al campo político³³⁵, y de qué manera lo hicieron? ¿En qué condiciones,

³³⁴ Entrevistas a docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Diciembre de 2009 - Agosto del 2010.

³³⁵ BOURDIEU, Pierre. La representación política. En: El campo político. La Paz: Plural Editores, 2001. p. 70; BOURDIEU, Pierre. Entrevista 14 de junio de 2008. [Consulta 19 de junio de 2010] Disponible en internet: <http://jaquevedo.blogspot.com/2008/06/pierre-bourdieu-entrevista-sobre.html>.

Para abordar esta cuestión en el presente capítulo es importante explicar desde qué perspectiva teórica se realiza esta pregunta. Los campos son divisiones del mundo social históricamente constituidos, son relativamente autónomos, en ellos los individuos se distribuyen de acuerdo a las jerarquías, reglas, juegos que en él se establecen; en este sentido un campo es la exterioridad de la interioridad, así tenemos el campo cultural, el campo político, el campo simbólico, el campo económico.

En el campo cultural juegan los intelectuales, las instituciones productoras de cultura como la escuela y en las condiciones actuales de mediatización cobran gran importancia los periodistas, las editoriales, la televisión; en este campo se ejercen relaciones de dominación entre los sujetos creándose una estructura social. En él se juega para adquirir mayor capital cultural o también capital simbólico; sus miembros plantean las reglas para decidir quién pertenece o no a éste, además hace parte del campo de poder.

Hablando del campo de poder, Bourdieu en la entrevista de 2008 dice que el poder es un sistema de relaciones, que en la sociedad hay individuos que aunque pertenecen a campos distintos constituyen “un especie de campo, una especie de relación independiente, relativamente autónomo con respecto al espacio social en su conjunto, y en el cual unas personas detentan una especie de capital particular y luchan con otras que detentan otras especies de capitales para dar más fuerza al suyo es una red que permea e interviene todos los campos”.

La relación entre “campo intelectual y campo de poder” se da debido a que el campo de poder es el escenario que históricamente se crea con individuos que habitando los distintos campos construyen una red que interviene en las directrices, políticas, reglas, juegos, estrategias, posiciones con la cuales se forman y se mueven los otros campos. Por eso el campo cultural no es autónomo, es un campo dominado por el campo de poder.

Visibilizando este concepto: En Colombia el movimiento estudiantil hace presencia con fuerza en los años 60 y 70; una de sus consignas y luchas es contra el imperialismo, por ello cuando Lleras Restrepo aparece con Rockefeller en la Universidad Nacional los estudiantes protestan; Rockefeller que hace parte del campo económico y Carlos Lleras Restrepo que hace parte del campo político, constituyen también la red que conforma el campo de poder, dese este escenario intervienen el campo cultural: militarizan la Universidad, la depuran de “los terribles comunistas”, crean nuevas reglas, leyes, normas: Plan Básico de educación; esto

contextos y espacios académicos se fue solidificando la amalgama academia-política?
¿Cómo afectó ese nuevo contexto político-universitario su mirada sobre la nación?

Para pensar estos interrogantes se planteará en este capítulo tres grandes temas: el primero relacionado con los contextos de formación familiar, escolar y profesional de los docentes de las ciencias sociales, aspectos que permitirán comprender sus posiciones académicas y políticas al interior del programa durante los años 70 y 80; en el segundo tema se abordará el proceso de reforma llevado por medio del “Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación” (1974) por ser este espacio académico donde emergen los criterios, las políticas, los objetivos, los marcos teóricos a partir de los cuales se desarrollará la vida académico-política del departamento; y el tercero enfocará las miradas que respecto de nación tenían los distintos grupos académico-políticos a los cuales pertenecían los profesores de Ciencias Sociales; se establecerá las contradicciones y aproximaciones que pudiesen haber entre ellas.

3.1 LA VIDA FAMILIAR, ESCOLAR Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES CIENCIAS SOCIALES: 1935 – 1989

3.1.1 Los años escolares: 1935 - 1970

genera una lucha entre quienes habitan el sub campo cultural: la Escuela y aquellos que detentan el campo de poder y que pretenden ganar mayor control al interior del espacio cultural de la Universidad. El Campo político tienen las mismas características de los otros campos; el ingreso de un individuo a éste implica una confesión una transformación pues los sujetos que ya pertenecen a éste se lo exigen tácita o explícitamente de no hacerlo serán excluidos. Bourdieu, en su texto denominado “La representación política” expresa “En materia de política como en materia de arte, el desposeimiento de las mayorías es correlativo, o incluso consecutivo, a la concentración de los medios de producción propiamente políticos en manos de profesionales, que pueden entrar con alguna oportunidad de éxito al juego propiamente político únicamente a condición de poseer una competencia específica. Nada es menos natural, en efecto, que el modo de pensamiento y de acción exigido por la participación en el campo político: como el habitus religioso, artístico o científico, el habitus político supone un entrenamiento especial”. Qué tienen en común el campo cultural y el campo político? Que ambos acumulan además un poder simbólico es decir el poder de representar; su capital se incrementa al generar una red que comparta su representación del mundo social (real?), por eso el intelectual como parte del campo cultural acumula capital simbólico y tiene el poder de construir representaciones del mundo.

Entre los años de 1935 y 1954 nacieron los individuos que constituyeron la primera generación de docentes en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño; de los 23 profesores, 9 (39.13%) nacieron o vivieron sus primeros años en zonas rurales; de ellos, 3 en localidades nariñenses (13.04%) y 6 (26.08%) en zonas rurales de Colombia; 7 (30.43%) en zonas urbanas; de ellos 3 (13.04%) en zonas urbanas de Nariño y 3 (13.04%) en zonas urbanas de Colombia y, 1 en zona urbana de Chile (4.34%) y 7 (30.43%), aunque nacen en zonas urbanas o cabeceras municipales su vida estuvo muy influenciada por la vida rural; es decir, que el 69.56%³³⁶ de los docentes tuvieron como referente de su niñez el campo colombiano en el cual gozaron de la cercanía no sólo de campesinos sino de comunidades indígenas y negras, porque ciudades como Ipiales, Pasto, Túquerres, Samaniego, Tumaco o cabeceras municipales de la zona de Boyacá o Cundinamarca tuvieron presencia de comunidades muiscas, pastos, quillacingas, afrodescendientes y aún cercanía y contacto con los Awa Kuiker de la zona Pacífica y los Ingas y Kamsá del Putumayo; esta proximidad les permitió aprehender un país que no se enseñó en las escuelas, un país que no se parece al que debieron recitar en las lecciones de historia o de geografía; esa vivencia les hizo interiorizar a una Colombia diversa que en nada se parece a ese país homogéneo que enseñan los textos escolares y los maestros; así, el contacto con lo marginal, con lo regional, lo que no se nombra en la escuela ni hace parte de la historia patria u oficial es una experiencia que retornará y se resignificará en los procesos de pensar, investigar y enseñar las Ciencias Sociales en su calidad de docentes de la Universidad de Nariño; esto, unido al hecho que de los 15 entrevistados 11 (73.33%) consideran que nacieron en hogares “pobres” y 4 (17.39%) en familia de recursos medios, con cierta holgura económica, son experiencias de vida que contarán cuando de pensar la nación desde la región se trate, además de explicar las posiciones académico-políticas que asumieron en su devenir como estudiantes y profesores.

La vida estudiantil de los docentes, en su primera etapa, inició en la década de los 40-60 y terminó a finales de los 50-60 cuando egresaron de la básica secundaria; sólo 1 docente

³³⁶ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Hojas de vida docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

terminó a inicios de la década de los 70. Desarrollaron sus estudios en colegios públicos 14 (60.86%) y en colegios privados 7 (30.43%); de 2 profesores (8.64%)³³⁷ no existen registros en las hojas de vida que reposan en la Universidad de Nariño. El período comprendido entre 1940-1970 permite evidenciar que los docentes desarrollaron sus primeros años escolares durante cuatro momentos históricos del país: último período del régimen liberal, el régimen conservador, el período denominado “la violencia” y el Frente Nacional.

De estas etapas históricas fueron la Violencia y el Frente Nacional los períodos que más incidieron en la formación de los docentes. “La violencia” atravesó el mundo infantil y juvenil de los maestros; los 15 entrevistados refieren escenas que aún recuerdan de esta etapa; unos por ser parte de familias liberales y otros por ser conservadores. Las vivencias más extremas ocurrieron en el sur y centro del país; un ejemplo vivido por un individuo de los del primer caso es: su padre militante radical del liberalismo, pese a su condición de pobreza se da “los modos” para publicar un periódico liberal, conoció personalmente a Jorge Eliécer Gaitán; la defensa y difusión de las ideas liberales le significó ser perseguido y “expulsado” de su pueblo; huyó a Tumaco donde continuó difundiendo dichas ideas por lo cual también debió abandonar esa ciudad; esta persecución llevó a la disgregación familiar, pues sus ocho hijos fueron entregados a diferentes familiares para su cuidado durante dos años, al cabo de los cuales volvió a reunirse la familia. Otro de tantos casos: el hecho se da en contra de una familia conservadora: el padre temiendo un ataque liberal guardó armas para defenderse más no para atacar; la policía se enteró de esto y su casa fue allanada. Éstos son sólo dos casos de los miles que se vivenciaron en el país, hechos que permiten afirmar que en este período más que bipartidismo existió una élite -unipartidismo- que a través de una política de violencia defendió su permanencia y control del poder³³⁸.

Otros vivieron la violencia de manera “indirecta”, observando, por ejemplo, cómo apedreaban las casas de liberales o conservadores o mirando cómo las víctimas de la

³³⁷ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Op.cit.

³³⁸ GUERRERO, Gerardo y PUENTES, Jairo. Entrevistas docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 4 de Agosto de 2010.

violencia eran sacadas a lado y lado del tren en zona del Magdalena Medio; escucharon en la radio y oyeron conversaciones de los mayores sobre lo que ocurría en el país, relatos como el de un padre que narra a sus hijos que siendo apenas un simpatizante de las ideas liberales fue perseguido por su hermano de ideas conservadoras razón ésta que lo motivó a salir de su pueblo y radicarse en Ipiales. La manera de representar en su mundo infantil lo que sucede en el contexto socio-político es a través del juego, donde se clasificó, en unos casos, a los conservadores como “buenos” y a los liberales como “malos”; algunas veces del juego se pasó a los hechos, pues hubo quienes terminaron peleando “a puño” con los “malos”. Hay también el caso de padres cuya filiación del uno es liberal y la del otro conservador; o de comerciantes y prestamistas que hacían negocios con personas de los dos grupos políticos, en estos casos la situación se resolvió a favor de los negocios y de la familia, pues sus viviendas o su integridad física nunca fue afectada por ningún hecho de violencia³³⁹.

En síntesis, este período de violencia va enseñando a estos niños y jóvenes que Colombia se compone de “rojos” y “azules”, de “buenos” y “malos”; el pensamiento moderno que hace representar el mundo desde un pensamiento binario empezó a perfilarse entre los futuros docentes; después, en el proceso escolar se aprendieron otras categorías, tales como: raza blanca-raza negra, bueno-malo, divino-profano, bárbaro-civilizado, desarrollado-subdesarrollado, individuo-sociedad, determinismo-libertad, razón-sin razón o conciencia-inconciencia; verdadero-falso; esta forma de ver al mundo se enseñó y fortaleció en el mundo escolar pues allí cualquier rastro de pensamiento distinto se pretendió borrar bajo los postulados de “igualdad” que encubre la política de “homogeneidad”, pues el sistema-mundo-capitalista necesita construir una sociedad de iguales entre iguales, por eso la nación se constituye en el artefacto perfecto para conseguir tales fines, pues en su nombre la escuela inserta al niño y al joven en un sistema de valores de la cultura dominante, asumiéndolos como únicos, verdaderos, buenos, racionales, desarrollados y aun divinos; los “otros” son malos, bárbaros, subdesarrollados, falsos, profanos, irracionales, así que para

³³⁹ Entrevistas a docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Diciembre de 2009 - Agosto del 2010.

desarraigarlos se ejercieron violencias simbólicas y culturales, tales como no permitir: el uso de idiomas distintos al español, ejercer una fe distinta a la católica, generar lazos sociales distintos a los “democráticos”, generar órdenes sociales o políticas distintas a los del Estado-Nación. Así el sistema escolar fue diseñado para que se asuman los valores dominantes pensando que se los acepta y acata de manera libre, consciente, democrática; en la escuela se esgrimieron teorías que pretendían ser científicas, pero que entrañaban un alto grado de ideología como aquella que planteaba que a *un* estado corresponde *una* nación³⁴⁰ justificando proclamas como la realizada en la Constitución Nacional de 1886 en la cual se dijo que los habitantes del territorio llamado Colombia *son* católicos, y su idioma *es* el español, por lo tanto todos tienen la *libertad* de ingresar a ese *orden*; así lo hicieron notar en la enseñanza de la historia, de la geografía, de la religión o de la ética o en actos como izada de banderas* .

Esa visión de nación construyó ideologías bajo postulados de teorías científicas para justificar las violencias materiales, culturales y simbólicas que el Estado ejerce sobre aquellas comunidades o se dirá mejor “naciones” que no corresponden a los principios y valores planteados por la “nación” dominante; por eso la escuela no es un lugar “neutro”; es un lugar donde se ponen en circulación dispositivos de enseñanza llevando al niño a asumir un sistema de valores simbólicos y culturales impuestos por quienes tienen el poder de enunciar y decidir que es “lo nacional”. En este sentido la apertura de colegios y escuelas públicas eran mecanismos que posibilitaban el ingreso de una masa heterogénea de sujetos que al cabo de unos años de educación se insertarían en el orden instituido, por ser éste el lugar donde, entre otras cosas, se designan y organizan los lugares que corresponden a cada sujeto dentro del orden social del Estado-nación; visibilicemos esta afirmación a través de una historia de vida de un docente nacido en una familia campesina pobre en Juan de Acosta, corregimiento de la Chorrera en el departamento del Atlántico quien tuvo la posibilidad de educarse en la Normal de Barranquilla, lugar donde se lo clasificó como parte del grupo de estudiantes que serían educados para ser maestros de escuela rural, y por

³⁴⁰ HOBSBAWM, Eric. Naciones y nacionalismos desde 1780. Barcelona: Crítica, 2.004. p. 17.

*Juramento a la bandera: “Juro por Dios fidelidad a mi bandera y a mi patria Colombia de la cual es símbolo una nación soberana regida por principios de libertad orden y justicia para todos”.

ello su uniforme, las materias y el lugar físico que ocupó al interior del aula de clase fueron distintos a los de los estudiantes con mayor capacidad económica designados para ser docentes de la zona urbana y posiblemente profesionales en el campo de la educación; esta ruta trazada por las directivas escolares tomó un nuevo rumbo cuando influenciado por un familiar viajó a Tunja donde en la Universidad Pedagógica de esa ciudad estudió la Licenciatura en Ciencias Sociales³⁴¹. Este hecho permite pensar que pese a las estructuras rígidas del orden instituido hay lugares de fuga que permiten dar paso a procesos no controlados por el sistema.

La escuela también buscó que esa masa heterogénea asumiera los valores culturales y simbólicos de la cultura dominante bajo la creencia de que en ese espacio se aprende “ciencia” cuando en realidad se aprende una ideología: La ideología de la dominación; ¿o no es esto lo que sucedió en el gobierno conservador cuando a los docentes de historia, mediante el decreto 2328 expedido el 15 de Julio de 1947 les recomienda “[...] la intensificación del estudio de la historia patria, el culto a los héroes y la veneración por los símbolos de la nacionalidad, como fuente suprema de la cohesión nacional”³⁴², decreto que se materializó en la emisión de textos oficiales como la “Cartilla Moderna de Historia de Colombia” de 1950, mediante la cual se enseñó al niño que el patriotismo es “[...] amor a la patria y voluntad firme de trabajar por ella” y el servicio a la patria debe hacerse con “El trabajo honrado, es el modo más noble de servir a la patria, pues con él aumentamos su riqueza y ayudamos a hacer de Colombia una nación próspera y pacífica”³⁴³; allí les enseñaban también a morir por su patria³⁴⁴. ¿Cuál patria? ¿Para quién la riqueza?, si esa patria desconoció la región, la divergencia, la diferencia, de esta manera ¿Cómo entonces pretendieron construir una nación pacífica? ¿Cómo lograrlo con pactos como el Frente Nacional que cerró las puertas a todo proyecto político que no se enmarcara dentro de *su*

³⁴¹ AVILA, Cesar. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Entrevista Pasto, febrero 17 de 2010.

³⁴² ARCHILA, Mauricio. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2.006. p. 179.

³⁴³ ORTEGA Bermúdez y ORTEGA Paris. Cartilla Moderna de Historia de Colombia. Bogotá: Librería Voluntad S.A., 1950. p. 8.

³⁴⁴ *Ibíd*, p. 8.

estructura en la construcción de *una nación colombiana*? En torno a este proyecto se articularon las élites centrales y las regionales, quienes en el caso de Nariño utilizaron los medios de comunicación como El Derecho para difundir sus ideas:

El cuadro de la política colombiana es muy claro: Hay un laureanismo que cree en el Frente Nacional, pero siempre que este Frente Nacional esté bajo el comando de Gómez. Hay un lopismo que no cree en el Frente Nacional y que como lo ha demostrado Carlos Lleras Restrepo, aspiran destruirlo. Hay un rojaspinillismo que busca la destrucción del Frente Nacional, la quiebra de la democracia y la reedición de la dictadura. Y hay un comunismo que trabaja al amparo de las disputas y el bochinche de los grupos y violentos, a la espera de un instante propicio para dar el grito de ¡Revolución! y tomarse el poder. Frente a estas minorías insolentes, los dos partidos históricos con Mariano Ospina Pérez y Carlos Lleras a la cabeza, integran un poderosísimo movimiento de salvación nacional³⁴⁵.

3.1.2 Nuevos contextos, nuevos órdenes, nuevos valores: 1959 - 1978

La invención del Frente Nacional se constituyó en una salida política que permitió la paz entre liberales y conservadores pero cerró las puertas a otros grupos que buscaron la posibilidad de hacer presencia en la vida política del país; a éstos se los presentó en la prensa regional nariñense como una amenaza para la construcción de la “nación frentenacionalista” argumentando que trabajaban “al amparo de las disputas y el bochinche de los grupos y violentos”, y los llamaron “minorías insolentes”; contraponiéndose a estas minorías -dijeron- hay *un* proyecto político “poderosísimo de salvación nacional”, en el que había que poner toda la “convicción”, la “fe” y el “fervor”:

El Frente Nacional, y quienes en sus filas militamos con convicción, con fe y con fervor, es un movimiento político y social que aspira a transformar sustancialmente la mentalidad y la sensibilidad colombianas. Después de la dilatada cosecha de dolorosas y amargas experiencias para la nación y el pueblo de Colombia, el acuerdo entre los partidos no podía surgir a la escena política para producir cambios superficiales ni para satisfacer soterrados apetitos de poder [...] Los frentenacionalistas convencidos afrontamos con total responsabilidad la misión de superar las deficiencias y los desvíos de los procedimientos políticos obsoletos, propiciando la comprensión ciudadana, creando estímulos a un clima social que haga efectivo el predominio de la paz y la justicia, eliminando aberrantes o viciosos privilegios, procurando el progreso general de la república y asegurando el porvenir de las futuras generaciones [...] La bandera

³⁴⁵ C.G. La coalición Lauro-Lopista. En: El Derecho. Pasto-Nariño. 5 de febrero, 1962. p. 2.

del Frente Nacional es la bandera del patriotismo enarbolada por manos ciudadanas ansiosas de cosechar mejores rendimientos para el presente y para futuro de la nación entera³⁴⁶.

Es durante el período frentenacionalista cuando los docentes Ciencias Sociales ingresan a sus carreras profesionales (décadas de los 60 y finales de los 70). De los 23 profesores, 19 (82.60%) ingresan a universidades de carácter público y 4 (17.39%) lo hacen en centros educativos de carácter privado y el 95 %, es decir, 22 profesores realizan estudios en Colombia y sólo 1 (4.34%) lo hace en el exterior por ser oriundo de Chile³⁴⁷.

¿Cómo logran individuos de provincia o miembros de familias pobres acceder al mundo universitario cuando el acceso a la educación en Colombia fue para una reducida élite intelectual? La modernidad y la dirección que toma el sistema-mundo-moderno-colonial a partir de los años 60 impone a la universidad nuevos retos; por ello la discusión sobre la reestructuración de esta entidad en los años 60 fue preponderante y podría pensarse que ésta sólo compete al terreno académico, pero no, la discusión toca lo político, porque los proyectos de universidad estuvieron en concordancia con los proyectos de sociedad “desarrollada” que circularon en tal época, proyecto que incluyó la política de masificación de los procesos educativos ante los cuales no respondía la estructura universitaria, porque en Colombia la vida cultural se represó durante la hegemonía conservadora.

En la década de los 60, época de gran conmoción a nivel internacional, Norteamérica buscó frenar los efectos de la Revolución Cubana a través de fundaciones como la Ford y Rockefeller que incidieron en la educación universitaria; en este contexto se publicó en Colombia el informe Atcon (1963), donde se argumentó que el subdesarrollo en Latinoamérica se debe al atraso en la organización y estructura universitaria³⁴⁸, tesis que fue refutada por intelectuales latinoamericanos al plantear que el subdesarrollo era una

³⁴⁶ L.R. Frente Nacional y sectarismo. En: El Derecho. Pasto-Nariño. 18, enero, 1962. p. 2.

³⁴⁷ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Hojas de vida docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

³⁴⁸ ATCON, Rudolph. La universidad latinoamericana. En: ECO. Revista de la cultura de occidente. Tomo VII. Bogotá: Liberia Buchholz Galería, 1963. p. 5.

consecuencia del dominio imperialista ejercido por Estados Unidos sobre el subcontinente; creando una contrapropuesta teórica denominada “Teoría de la dependencia”.

La reforma universitaria era una tarea de la época y fue el informe Atcon una de las propuestas que marcó la pauta del debate. Los años 60-70 son cruciales en la vida de las instituciones de educación superior, pues allí se definieron políticas y lineamientos en los siguientes años que afectaron la estructura de la entidad, tales como la reforma realizada en la Universidad Nacional en 1963 liderada por el médico José Félix Patiño, quien orientó la reforma de los estudios de medicina según el modelo norteamericano que hasta ese momento se había regido según las pautas francesas, además de la organización de la Universidad Nacional con parámetros estadounidenses al 1. Introducir el proceso de departamentalización y 2. Fundar la Facultad de Ciencias Humanas, agrupando los Institutos de Historia, Sociología, Antropología y los Departamentos de Literatura e idiomas y el Departamento de geografía³⁴⁹. En la década de los 70 se cerraron la Universidad Nacional y la Universidad de Nariño con el objetivo de realizar “purgas” que “libraran” a las instituciones de estudiantes y profesores “comunistas”.

La Universidad de Nariño participó activamente en las discusiones que se llevaron a cabo en eventos como los programados en el El Paso, Texas y en la ciudad de Pasto en el año de 1963³⁵⁰, con el propósito de llevar a efecto los procesos de reforma (Capítulo I).

La idea de un país desarrollado a partir de una población educada hace que la política de masificación se ponga en marcha en la década de los 60, pues se abren colegios públicos como el Ciudad de Pasto o la Normal de Barranquilla, los INEM, el Colegio Nacional Sucre en la ciudad de Ipiales, colegios en los cuales tuvieron posibilidad de educarse las masas populares -los profesores de Ciencias Sociales-, que de otro modo no hubiesen

³⁴⁹ RINCON, Carlos. Profesor de la Freie Universitat Berlín. Grupo de Investigación historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA. [*comunicación personal*]. Berlín, 4 de Agosto 2008.

³⁵⁰ MORA Osejo. Bases para un plan de desarrollo universitario. Solicitud de crédito al FONADE. Documento 1. En: Base de datos winisis del Archivo Central-Planeación. Caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1969. p. 8-12.

podido acceder a educación de primaria o bachillerato. Esta política toca la universidad y particularmente la de Nariño debido a que, si en 1960 sólo habían 62 alumnos matriculados en la Facultad de Derecho, en 1965 habían 437 en las tres facultades que hacían parte de la Institución: Derecho, Agronomía y Educación; y en 1970 eran 1.102 estudiantes; por lo tanto, el crecimiento sólo en 5 años fue de un 257%; para 1980 hay 4.003 estudiantes y para 1990: 4.615³⁵¹.

El incremento en las matrículas universitarias es un fenómeno que aporta a la consolidación de los movimientos estudiantiles que se fortalecen en las décadas de los 60 y los 70, los cuales afectaron el quehacer estudiantil y profesoral de los docentes Ciencias Sociales quienes se vincularon a éstos en calidad de líderes, militantes o simpatizantes cuando realizaron la carrera universitaria, pues antes de esto, ninguno de los docentes entrevistados fue miembro de partido o movimiento político.

La universidad como parte del sistema educativo tiene como función insertar y vincular a sus miembros en el sistema de valores dominante; sin embargo en la década de los 60 y los 70 se ve con dificultades para hacerlo, pues la agitación política trae a la escena académica nuevos valores culturales y simbólicos relacionados con lo proletario, lo obrero, lo campesino, lo regional y se resignifica “lo nacional”; esos valores marginales empezaron a recorrer y permear el mundo académico a través de la presencia de movimientos, grupos y partidos políticos que se instalan en el mundo académico de la universidad; se abandona, aunque algunos sólo por ese lapso de tiempo, los valores de la fe católica, otros lo harán para siempre, al punto que hoy forman parte de la asociación de intelectuales denominada “Círculo de Humanistas Laicos de Nariño”³⁵² -quienes se interesan por la construcción de un país donde el poder eclesiástico no tenga injerencia en asuntos del Estado, tales como los de la educación-; el abandono de estos valores es significativo, pues éstos fueron enunciados como los representativos de “lo nacional”, así que al desconocerlos y al plantear otros, lo que se hizo o se pretendió hacer fue construir una nación distinta; nación que

³⁵¹ OFICINA DE PLANEACIÓN. Matrículas Universidad de Nariño: 1960-1990. Pasto, 2009.

³⁵² CERÓN, Benhur. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 14 de Enero de 2010.

tampoco era inclusiva porque ella fue pensada desde los valores del proletariado, así que otros valores, otros sujetos sociales como la mujer, el negro, el indio caben en la medida en que ingresen a la categoría de proletarios; se resignificaron los conceptos de pueblo, soberanía nacional, que permitieron ver y pensar la nación desde perspectivas distintas a la cultura dominante; se intensificó el rechazo a la intervención imperialista manifiesto en la no aceptación de donaciones para la investigación universitaria provenientes de fundaciones como la Ford, Rockefeller, Kellogg's por considerarlas "punta de lanza del imperialismo yanqui"³⁵³. En las décadas señaladas se insertan en la universidad pública nuevos lenguajes, nuevos valores, nuevas formas de ver el mundo y la sociedad, con la pretensión de romper las estructuras del orden establecido; por eso, desde la universidad se intentó dar las herramientas teóricas, conceptuales e ideológicas para lograrlo, aunque esto no implicó romper la mirada dual con que la escuela enseñó a pensar el mundo, pues en este nuevo contexto aparecen nuevas dicotomías como proletario-burgués, soberanía nacional-intervención imperialista, de avanzada-retardatario, liberal-comunista, teoría marxista científica-teoría marxista revisionista, se mantiene fuerte la dicotomía verdadero-falso que junto a la de razón-sin razón, llevó a asumir posiciones políticas e ideológicas que devinieron en procesos de sectorización y politización de la universidad. Por eso aunque las teorías, sobre todo la marxista-leninista que sustentan los movimientos, produjeron quiebres del orden establecido al ser ellas hijas de la modernidad y herederas del pensamiento hegeliano mantuvieron la mirada dicotómica para ver y pensar el mundo.

Las historias de los docentes en su proceso de ingreso a los grupos y movimientos políticos establecidos en la universidad fueron diversas como diversos fueron los grados de compromiso y participación en los mismos. Los estudiantes que llegaron a "la Nacional" o a "la Libre", a la "de Nariño", desprevenidos y sin ningún interés de vincularse a los movimientos estudiantiles tuvieron "mil y una forma" de llegar a ellos por distintas vías: por compañeros, por profesores, por curiosidad, por asambleas, por los discursos que

³⁵³ CHAVES, Milcíades. Contribución al plan quinquenal de desarrollo de la Universidad de Nariño. En: Archivo General de la Universidad de Nariño. Base de datos *winisis* del Archivo Central-Planeación. Pasto, 1982. p. 60.

continuamente pronunciaban en algún lugar público de la universidad los líderes, o por las lecturas de textos, o por invitaciones directas a ingresar a ser miembro de un grupo político, o por periódicos, comunicados, “panfletos”, “chapolas”, grupos de estudio, marchas; así, no fueron sólo los estudiantes “pobres” los que se vieron involucrados en los discursos de “avanzada” como llamaban en la época a los planteamientos, movimientos o personas que se inclinaban por tendencias políticas de izquierda; también estudiantes de la “pequeña burguesía” se involucraron en los movimientos políticos y artísticos como el grupo de teatro universitario de la Universidad de Nariño, “El TEUNAR”, mediante el cual se hicieron montajes de obras críticas tales como “la aceptación”, “los cuatro”, “el monumento”, “puntos Sobre las ies”; “doña Emilia, meticulosa y perfeccionista”; “los fusiles de la madre Carrar”, “el retorno de Caín”, de autores como Bertolt Brecht, Zapata Olivella, Eugene Ionesco y otras de autoría del grupo TEUNAR, las cuales fueron presentadas no sólo en Nariño sino en eventos de carácter nacional³⁵⁴. En esta época también hubo dos estudiantes “conservadores”, es decir, se declararon en contra o al margen de los movimientos estudiantiles.



Fotografía 8. Grupo de Teatro de la Universidad de Nariño -TEUNAR- Década de los setenta ³⁵⁵.

³⁵⁴ NAVAS, Luis. Entrevista docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Enero 19 de 2010.

³⁵⁵ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

Sobre las profesoras Socorro Betancourt de W., Gertrudis Quijano de Guerrero y Claudia Afanador, que formaron parte del cuerpo profesoral, hicieron sus estudios en las siguientes instituciones: una en la Universidad de los Andes: Antropología, y las otras en la Universidad Nacional: Licenciatura en Ciencias Sociales; dos optaron por marginarse de los procesos estudiantiles, pese a que una de ellas conoció a ideólogos y militantes de los grupos de izquierda al ocupar, al igual que ellos las residencias universitarias; así, dos asumieron una posición “neutra” frente a los movimientos estudiantiles y su participación en ellos tanto en calidad de estudiantes como de docentes fue de “observación”, aunque fueron miembros del sindicato de los profesores de Izquierda y participaron de asambleas o marchas convocadas por éste³⁵⁶.

Cuando ingresaron al departamento al final de la década de los 70, encuentran a un cuerpo docente “confesado”, es decir, organizado y formando parte de partidos políticos o movimientos sociales a los que fueron invitadas, pero de los cuales nunca hicieron parte; posiblemente esta situación junto al hecho de ser mujeres en un programa con mayoría masculina, en donde la formación y filiación política hacía valorar al otro en función de su militancia política y de su condición de “proletario”, además de ser catalogadas como “pequeñas burguesas” por el hecho de su educación en la Universidad de los Andes y la otra en una “universidad del imperialismo” la Michigan State University, unido al hecho de ser madres y esposas son condiciones que podrían explicar su marginamiento de la vida académico-política del departamento de Ciencias Sociales en las décadas de los 70 y los 80; sin embargo, en esa época lo que más pesa para decidir el lugar de poder que se ocupa dentro de la estructura del programa es la militancia política, pues la profesora Betancourt de W. aunque tiene algunas características de Afanador y Guerrero: venir del centro, educada en la Universidad Nacional, ser madre y esposa, se diferencia de ellas en que políticamente militó en las filas del trotskismo, cuestión que le permitió un mejor trabajo y

³⁵⁶ QUIJANO, Gertrudis y AFANADOR, Claudia. Entrevista docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Diciembre de 2009 – Agosto de 2010.

aceptación por parte de sus colegas; participó con ellos en investigaciones³⁵⁷, tareas políticas, fue respaldada para participar en seminarios nacionales y regionales, es decir, su voz fue escuchada en el Departamento de Ciencias Sociales; esto permite pensar que su condición de “proletaria” y militante de un partido era el elemento más importante a la hora de establecer relaciones de poder-saber al interior del programa.

La vida universitaria en calidad de estudiantes hizo que al finalizar la carrera profesional, 19 de los 23 docentes se vincularan como parte de los movimientos de izquierda o al menos se declararan simpatizantes de éstos; esa militancia o cercanía a los grupos políticos afectó su quehacer docente en dicho programa.

3.1.3 El programa de ciencias sociales y la consolidación de su cuerpo profesoral

Veamos cómo programa de Ciencias Sociales durante los años 1970-1989 tuvo tres momentos claramente diferenciados en cuanto a su concepción y funcionamiento, y cómo se fue conformando el cuerpo profesoral del programa.

En el proceso de conformación de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño entre los años antes mencionados, se puede hablar de tres momentos específicos. El primero que va de 1970 - 1974 es el tiempo de la apertura del programa; éste tiene una tendencia “conservadora” donde prima una academia ortodoxa, pues su estructura se basa en los lineamientos dados por los científicos norteamericanos y por los lineamientos oficiales emanados del Ministerio de Educación Nacional; el segundo momento 1974-1986: el programa toma una tendencia “de avanzada” y la política marca la pauta a la academia; éste es el tiempo cuando la amalgama política-academia toma fuerza; y el tercer momento 1986-1989: los profesores reorganizan el mundo político al interior de la Universidad y forman un nuevo grupo llamado Alternativa, convocando a los docentes de

³⁵⁷ BETANCOURT, Socorro, CERÓN, Benhur, ÁLVAREZ, Víctor, ZÚÑIGA, Eduardo y otros. Anatomía de un país: Departamento de Nariño. En: El Espectador. Lecturas Dominicales. En: ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Hojas de vida docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

mayor capital simbólico y cultural, es decir, a quienes mayor reconocimiento tienen en el mundo académico y tienen los más altos puntajes en las hojas de vida, para reorientar la vida universitaria desde una perspectiva más académica que política³⁵⁸.

La Universidad de Nariño, como se dijo, dió apertura al programa de Ciencias Sociales en 1970, con un plan de estudios “conservador”, que obedeció a lineamientos oficiales; éste no contó con materias como la antropología o la economía o historia o geografía de Nariño³⁵⁹; nació como parte de la Facultad de Educación, a su Decano Justino Revelo Obando, profesor que en tiempos de su juventud optó por el sacerdocio y a lo largo de su vida universitaria fue miembro del grupo de “derecha”; se le encargó organizar el primer cuerpo docente del programa. Así, entre los años 1970 y 1974, la licenciatura albergó y contó con profesores de esa tendencia derechista, pero en ese mismo período ingresaron docentes de distintas tendencias de izquierda quienes crearon sociabilidades y relaciones de poder que más tarde (1974) les permitió dar un giro al devenir de la licenciatura³⁶⁰.

En 1974 el programa rompió con esa estructura conservadora, dado que en la Facultad se gestó un proceso de autoevaluación coordinado por el Decano Alberto Quijano Guerrero y por el director del programa, profesor Víctor Álvarez Morales; el documento que permite conocer el desarrollo de la autoevaluación da cuenta del giro que tomó el Programa de Ciencias Sociales que entre sus objetivos planteó la formación de docentes críticos que apoyasen los procesos para lograr reivindicaciones de la comunidad³⁶¹; se planteó, en últimas, la formación de profesionales con ideología proletaria; es de anotar que el documento que recoge el “Seminario de Autoevaluación” da cuenta de un proceso mucho más radical y contundente en tal propósito que el que salió y se reescribió para ser enviado

³⁵⁸ ZÚÑIGA, Eduardo. Entrevista docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Enero 22 de 2010.

³⁵⁹ RAMÍREZ, Julio y MONTAÑA, Carlos. Informe sobre la visita de evaluación del programa de educación -historia, geografía- de la Universidad de Nariño. En: Archivo de la Universidad de Nariño. Programa de Ciencias Sociales. Planes de estudio licenciatura en Ciencias Sociales 1970-1985. Bogotá, 1971. p. 7-8.

³⁶⁰ ARCHIVO CENTRAL DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Hojas de vida docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño.

³⁶¹ QUIJANO GUERRERO, Alberto, MÁRQUEZ CASTAÑO, Humberto y RODRÍGUEZ, Paulo. FACULTAD DE EDUCACIÓN. Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación, 1974 Pasto: Universidad de Nariño. p. 119.

ante el organismo del ICFES con el objetivo de recibir autorización para continuar con las tareas educativas³⁶².

Entre los años de 1970 y 1979 se formó el cuerpo docente del programa de Ciencias Sociales con maestros provenientes de familias pobres (11) y de clase media (4); educados en universidades públicas (19) y privadas (4); (16) con una fuerte relación con la región, con el mundo campesino e indígena, afectados en diversos grados por la “violencia”, vivieron los procesos de instalación de las políticas del Frente Nacional en el país, educados todos en el seno de familias católicas que les inculcaron los valores de esta religión, valores que se reafirmaron en el mundo de la educación primaria y secundaria. Un caso significativo es la experiencia de vida en su proceso de formación de un docente del departamento de Ciencias Sociales procedente de una familia conservadora, educado desde sus primeros años de escuela en seminarios de sacerdotes visitandinos; sus padres anhelaban para él la vida religiosa; esta educación le permitió tener un pensamiento más universal que nacional o regional, esa visión del mundo haría que más tarde se vinculara al Partido Comunista Colombiano por tener éste una concepción mundial de los procesos políticos. Es importante resaltar hechos como el planteado, debido a que los valores religiosos son un fundamento importante en el proceso de la construcción de la nación colombiana; fundamento que en el proceso de formación universitaria será trastocado.

Llegan al programa: un historiador, tres sociólogos, una antropóloga, dos licenciados en Antropología, trece licenciados en Ciencias Sociales, un trabajador social, un filósofo, un agrónomo; los mecanismos de ingreso son diversos: mediante recomendaciones, convocatorias públicas que llaman a concurso de méritos, del proceso denominado cogobierno en el cual profesores y estudiantes deciden el ingreso de nuevos profesores al programa; éste fue el caso de un ex estudiante del programa a quien se le pidió junto a los otros interesados, dar una conferencia en el Paraninfo; él escogió como tema el problema de la Universidad y el Plan Básico de Educación; allí, ante el lleno del auditorio presentó su

³⁶² ÁLVAREZ, Víctor. Documento para la evaluación de la carrera de Ciencias Sociales solicitada por el ICFES. En: Archivo General de la Universidad de Nariño. Pasto: Universidad de Nariño, 2004.

conferencia; los asistentes “se exageraron” en aplausos³⁶³. En esas convocatorias se “medían” fuerzas políticas: los troskistas, los moiristas, los de la línea marxista-leninista (m-l) llevaban sus candidatos y las “barras” para apoyar a su pupilo; así que la elección del nuevo profesor era un trabajo académico, pero, sobre todo, político; el interés que medió en el proceso fue el fortalecimiento de los grupos políticos, hecho que devino en no pocas ocasiones en sectarismos partidistas.



Fotografía 9. Posesión Dr. Luis Mora Osejo - Rector de la Universidad de Nariño. Noviembre de 1971³⁶⁴.

Es importante destacar un fenómeno que sólo tuvo lugar en la Universidad de Nariño: el nombramiento como Rector de Luis Eduardo Mora Osejo por votación y respaldo de la comunidad universitaria en 1971, decisión aceptada por el gobernador Arellano (liberal) quien respetó el voto universitario. Éste fue un momento de apertura de la Universidad, ya que el Rector pretendió que ésta se constituya en una Universidad “*moderna, crítica y científica*”³⁶⁵, materializándose este lema con la apertura para el ingreso de intelectuales no sólo nacionales sino internacionales, con la única condición de tener altas calidades

³⁶³ GUERRERO, Gerardo y VERDUGO, Pedro. Entrevistas docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 4 de Agosto de 2010.

³⁶⁴ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

³⁶⁵ MORA OSEJO, Luis Eduardo. Departamento de Biblioteca. Primer Debate. Comentario al documento Planteamientos básicos para la reforma de la Universidad de Nariño por el Dr. Luis Eduardo Mora Osejo, Rector de la Universidad. En: Base de datos *winisis* del Archivo Central Oficina de Planeación. Caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1972.

académicas y científicas. Así, la Universidad de Nariño da cabida a profesionales connotados por su saber, expulsados de otros centros educativos, hecho que llevó a considerar a la Universidad de Nariño como la “Universidad Roja” del país³⁶⁶. Aunque la rectoría de Mora Osejo fue corta (1971-1972), la intensidad con la que logró convocar a la comunidad universitaria en torno a estas ideas fue aguda; su proyecto no se consolidó, pero el espíritu de lucha y apertura quedó sembrado en la Institución. En esta Rectoría se rompe definitivamente con la universidad confesional oficial, que aseguraba fundamentarse en valores de la fe católica por ser los del pueblo Colombiano. Sin embargo, aunque él pretendió cimentar la Universidad en los valores de la ciencia, la institución tomó una nueva dirección, porque los grupos y partidos políticos se fortalecieron en la Institución y su presencia marcó la vida académica de ésta. Oficialmente no aparece un documento que lo diga expresamente, pero actas de asambleas generales o de debates en los programas o en el Concejo Académico permiten entrever la fuerza de éstos; hechos como la presencia de estudiantes-militantes líderes de partidos políticos en comisiones para negociar con el poder central -Minhacienda- el presupuesto universitario o actas que contienen la aprobación de la participación de la Universidad en paros o movimientos cívicos regionales o locales, o los momentos de instalación de Asambleas y designación en ellas de quien tomaría la palabra, anunciando que tal designado es miembro de “x” o “y” partido político de izquierda, dan cuenta sobre el capital simbólico, sobre el poder de representación que le daba el hecho de ser militante de un determinado partido. En las Asambleas convocadas para decidir sobre el rumbo de la universidad poco cuentan los títulos profesionales o la trayectoria académica; a la hora de tomar la palabra cuenta el hecho de que quien habla lo hace en representación de un movimiento político; es decir, desde el lugar donde se enuncia y se tiene el poder es ese: el campo político, aunque se esté hablando *en* y *de* un campo académico.

En la Rectoría de Mora Osejo ocupó la Decanatura de Educación un catedrático con amplio criterio científico e investigativo como Alberto Quijano Guerrero, quien abrió las puertas de la Facultad a calificados y cualificados científicos de las Ciencias Sociales que fueron

³⁶⁶ NAVAS, Luis. Entrevista docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, enero 19 de 2010.

expulsados de algunas universidades públicas entre las que se encuentra la Nacional, al aplicarse el Plan Básico de Educación que pretendía “depurar” la universidad de los “incómodos profesores de izquierda”; así llegaron los docentes: Víctor Álvarez, Víctor Paz Otero, Álvaro Mondragón, Hernán Henao; el paso de este último por la Universidad de Nariño fue corto (un semestre académico) pero intenso, pues sus enseñanzas quedaron latentes en los profesores del programa³⁶⁷ o en el nuevo rumbo que toma el programa de Ciencias Sociales al participar del proceso de autoevaluación que dió giro trascendental a la licenciatura en el año de 1974; el profesor Ricardo Sánchez adscrito a la Facultad de economía; los profesores Darío Fajardo Montaña, Gustavo Álvarez Gardeazábal, quienes alcanzaron en décadas subsiguientes amplio reconocimiento regional, nacional e internacional en su campo disciplinar.

Es necesario señalar que postulados como los de Antonio Gramsci influyen en el mundo universitario coadyuvando a la amalgama academia-política, pues el llamado que hizo a los académicos de constituirse en “intelectuales orgánicos”, es decir, en intelectuales comprometidos que actúen en favor de una clase social determinada llevó a la creación de grupos, movimientos y partidos políticos integrados en el mundo universitario por profesores y estudiantes; ellos están llamados a ser, se dijo, los ideólogos de la revolución, por lo tanto el postulado gramsciano se verá materializado en la participación, militancia y liderazgo de los estudiantes y profesores en movimientos sociales o políticos; por tal razón el campo académico y el campo político se amalgaman, se vuelven uno; por eso profesor y militante político se funden en el partido que opera desde el mismo seno universitario; un grupo acumula mayor capital representativo y político en la medida que hace parte del mundo académico, pero el académico, a su vez, acumula mayor capital representativo, simbólico y cultural en tanto que es miembro de un grupo político. Es decir, campo político y académico se vuelven uno en el espacio universitario.

³⁶⁷ ZÚÑIGA, Eduardo. Entrevista docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, enero 22 de 2010.

3.2 UN CUERPO PROFESORAL - DOS CAMPOS DE PODER: 1970- 1989. LA REESTRUCTURACIÓN DEL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES

Los contextos socio-educativos en los cuales se formó la primera generación docente de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, y las condiciones concretas que vivía la Institución posibilitó como lo tenemos ya indicado, hacia 1974 el surgimiento de un espacio académico llamado “Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación” llevado a cabo en dos etapas de trabajo: la primera desarrollada al interior de cada programa y la segunda consistente en un proceso de socialización y toma de decisiones por parte de todos los miembros de la Facultad. En ese espacio académico se produjo una ruptura en la concepción de la educación para los licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño que trastocó toda la arquitectura del programa.

Fue 1974 el año en el cual se dieron unas condiciones excepcionales en la Universidad de Nariño que permitieron el brote de nuevos pensamientos y planteamientos para la licenciatura, tales como:

La ya citada política de “limpieza” de los incómodos profesores de tendencia marxista llevada a cabo por el Estado colombiano y la actitud de apertura para nuevos y jóvenes intelectuales que buscaron trabajo en la Universidad de Nariño hace que docentes como Víctor Álvarez, Hernán Henao, Víctor Paz Otero, Álvaro Mondragón, Ricardo Sánchez, Darío Fajardo Montaña, Gustavo Álvarez Gardeazábal, Alvarado Tenorio, lleguen a la Institución, imprimiéndole una nueva dinámica a la vida universitaria; tal el caso del profesor Víctor Álvarez quien acababa de terminar sus estudios de doctorado en el Colegio de México donde tuvo la posibilidad de conocer “nuevos horizontes” para la investigación histórica, relacionados con los enfoques de la Escuela de los Anales en la perspectiva de los estudios económicos y políticos (Tercera generación), además de conocer la obra de Luis González (1968), “Pueblo en Vilo”, que le permitió pensar y trabajar seriamente en la perspectiva de la investigación de historia local y regional.

La década de los 70 es una época universitaria en donde se sueña y se piensa que la academia debe aportar a la construcción de una nueva formación económico-social, en atención a lo cual los profesores deben comprometerse con esta “utopía científica” desde la cátedra, la investigación y un proyecto político que consolide los postulados teóricos en la práctica.

Tal situación se vivía en el Sistema Universitario Público de Colombia, es decir, la utopía de la construcción de una sociedad sin clases sociales, sin explotación, fue una idea compartida en este escenario académico.

Los lugares de poder y representación como la Decanatura y Jefatura del programa se encontraban bajo la dirección de Quijano Guerrero y Álvarez Morales, intelectuales que impulsaron una nueva mirada sobre lo que es la educación universitaria; esta actitud, unida al hecho de que los profesores del departamento tuvieron una estrecha relación con Mora Osejo y Milcíades Chaves Chamorro los impulsó a pensar y proponer nuevos horizontes para la licenciatura.

La consigna “¡Por una Universidad científica, democrática y al servicio del pueblo!” al interior de la Universidad de Nariño liderada por estudiantes y profesores miembros del MOIR, mayoría en el departamento de ciencias sociales, gestaba nuevos procesos en la vida universitaria.

En ese contexto se llevó a cabo el “Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación” bajo la dirección del Decano y el Jefe de Departamento, en calidad de secretarios del seminario actuaron la estudiante Graciela Pereira de Gómez y el profesor Víctor Paz Otero y en la relatoría los estudiantes Gerardo Guerrero Vinuesa y Miguel Gómez Córdoba y el profesor Hernán Henao Delgado. Es importante mencionar lo anterior, pues, dentro de un espacio académico que sería trascendental para el devenir del programa, los lugares de jefaturas, secretaría y relatoría son fundamentales, pues en éstos se tiene el poder del discurso y son ellos quienes pueden seleccionar lo que se dice y no se dice en el

documento de memorias sobre temas tan vitales como la reestructuración del plan de estudio, relaciones docente-estudiante, objetivos del programa, etc., es decir, la importancia radica en que ese documento se constituyó con el tiempo en la bitácora que marcó la ruta del programa.

El proceso de autoevaluación posibilitó el surgimiento de un nuevo discurso alrededor de lo que es y no es la licenciatura en ciencias sociales, lo que se debe y no se debe hacer en el campo de la docencia e investigación, cuál es el método y las metodologías que se asumirán para estos procesos; el discurso, consignado en el documento, por ser producido en un escenario académico es considerado científico; sin embargo del análisis de éste se puede establecer cómo en sus enunciados surge una ideología contraria a la planteada en el momento de su creación, pues si en el proceso de fundación tanto de la Facultad como del Programa se buscó formar docentes para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, bajo los postulados de científicos norteamericanos como Currie, Rudolph Atcon o Lebret que pretendían que los estudiantes, a través de su quehacer docente, aportaran al “desarrollo” del país desde los intereses y concepciones internacionales y nacionales de las élites y al mantenimiento del orden social establecido, los postulados apuntaban a una nueva concepción porque el compromiso, a partir de 1974, fue el de formar licenciados para que estudien e investiguen los problemas de las clases explotadas y formulen soluciones de acuerdo con los intereses de éstas. He ahí una nueva concepción ideológica al interior del Programa, pues mientras la una apunta a que se atiendan los intereses de una élite internacional y nacional, la otra propone que el licenciado estudie, investigue y transforme la realidad de los marginados y explotados. En este sentido la nueva ideología marcará la ruta para ser, estar, ver y hablar al interior del programa de licenciatura.

Es importante entonces plantear qué se entiende por ideología.

Las ideologías son marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la

autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros³⁶⁸.

A partir de lo anterior se puede decir que los grupos de científicos y profesores en el campo de las ciencias sociales o naturales en cada tiempo y contexto determinado elaboran un discurso influenciado por una ideología, sea ésta reaccionaria, retardataria, revolucionaria, liberal, conservadora, antiimperialista, socialista, racista, feminista, porque su constitución y cohesión como grupo están dados por compartir ciertas ideas, tener acceso a elementos comunes del conocimiento, desarrollar a partir de unas prácticas y teorías compartidas su ejercicio docente e investigativo, plantear criterios para establecer quién hace o no hace parte del grupo, cuáles son los valores y normas que los rige, el lugar que cada uno ocupa al interior del grupo y los recursos con los que cuentan.

Así, entre los años de 1970-1974 en el Departamento de Ciencias Sociales se logró establecer un grupo de docentes que se articularon alrededor de una ciencia constituida a partir de los postulados del materialismo histórico, teoría marginal si se habla en términos del contexto nacional, pero central si se habla en el espacio de la universidad pública colombiana; “ciencia”, y digo ciencia porque en el contexto en el cual se establecen los postulados del marxismo eran considerados como el método y la teoría “verdadera” para llegar al conocimiento, por consiguiente los resultados de todo proceso de enseñanza e investigación a partir de ésta se consideraban ciertos, al menos al interior del grupo de académicos e investigadores que asumieran tal teoría. El marxismo para el conocimiento de las ciencias sociales se constituyó en herramienta para enfrentar y cuestionar los postulados “científicos” que desde la mirada oficial se insertaron en la carrera de Ciencias Sociales en el año de 1970.

³⁶⁸ VAN DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. En: Revista Discurso y Sociedad, Vol 2. [Consulta 5 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <http://www.dissoc.org/ediciones/v2n1/.../Van Dijk.pdf>.

En el contexto del Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación se enfrentarán así dos ciencias, dos ideologías en el espacio académico: una oficial y otra contestataria pero las dos de raíces eurocéntricas; la fuerza para imponerse la tuvo la ideología contestataria, la socialista, pues a través de la posición de jefe, secretaria y relatoría las voces que se escuchan tanto de la base como de los lugares de poder son aquellas; las otras posiciones en el documento de las memorias se invisibilizaron, no se nombran, no se dice nada sobre éstas; estos lugares de poder actuaron en favor del posicionamiento e institucionalización del materialismo histórico como teoría que da “luz” para formar a los futuros docentes de las ciencias sociales.

Es decir, el cambio estuvo dado en función de la ideología contestataria, pero al tener ésta la misma fuente de pensamiento eurocéntrica la investigación y la docencia continuaron desarrollándose desde una perspectiva que asume la sociedad como totalidad, no visualizando, en el documento otras voces y otras posiciones. El fundamento de la verdad y de la razón se mantiene, por eso los procesos teórico-metodológicos asumidos se consideran como los únicos científicos, los otros son por lo tanto, “anticientíficos”; la manera como se asumió la teoría de las clases sociales hizo que una categoría histórica se volviera estática, al plantear que esta forma de pensar era la única “legítima” y “correcta”, entonces, “el respectivo concepto de clases sociales comenzó a ser también como un *corset* intelectual”³⁶⁹.

En las décadas de los 60, 70 y 80 los postulados del materialismo se instalan y toman fuerza en la universidad pública colombiana; los profesores de Ciencias Sociales que realizaron sus carreras en estos años la asumen desde una doble posición: en calidad de miembros de un grupo político y por lo tanto como teoría política, y en calidad de docentes, como teoría científica. Ésta obró desde esos dos campos de producción y elaboración del discurso, y aunque el Manifiesto del Partido Comunista (1848) fue escrito con fines políticos para que se estudiara entre los partidos comunistas o socialistas de Europa, los postulados allí

³⁶⁹ QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. [Consulta febrero 22 de 2011] Disponible en internet: <http://cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijano.pdf>. p. 357.

consignados junto a otros libros escritos por Marx, Engels y Lenin, tales como “El Capital”, “El origen de la familia, el Estado y la propiedad privada”, “Del socialismo utópico al socialismo científico”, “El Estado”, son asumidos como teoría científica al elaborarse a partir de estos pensadores una teoría llamada materialismo histórico, que para el conocimiento de la sociedad planteó leyes dialécticas tales como la “Ley de la negación de la negación” o la “ley de la lucha de contrarios”; se elaboró junto a esto una teoría del conocimiento basada en la relación teoría-práctica que es asumida en el ámbito universitario como teoría científica, y como tal válida para los procesos de enseñanza e investigación. De este modo las leyes postuladas por el materialismo son asumidas por los docentes de la Licenciatura como la tarea de la época; por tal motivo en ese espacio académico se apoyan las luchas sindicales, la toma de tierras, los movimientos cívicos, y en el campo científico se las usa para pensar la realidad; así en un trabajo cuyo objetivo se propone explicar el proceso de reparto territorial y económico del mundo como causas de las dos “guerras imperiales”³⁷⁰ se aprecia el fundamento de la ley de los contrarios, ley que sólo admite dos lugares de lucha: el de la burguesía y el del proletariado; por lo cual no hay posibilidad de una tercera posición; veamos: “Al iniciarse la primera guerra mundial, los líderes de la segunda internacional actuaron de manera oportunista, pues se aliaron a la burguesía en la política de la "defensa de la patria", "defensa de la libertad y de la cultura", lo que generó una desbandada hacia la derecha, "que los llevó a convertirse en partidos reformistas, tales como hoy los conocemos, que han renunciado a la Revolución, a la Dictadura del proletariado y se oponen a la socialización de los medios de producción”³⁷¹.

El documento que queda como memoria de la discusión al interior del Departamento de Ciencias Sociales en el contexto del Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación, desde el primer párrafo deja en claro una nueva justificación y objetivo para el programa, pues si en el año de 1970 el máximo propósito era formar docentes para que

³⁷⁰ RIASCOS, Luis Felipe. El reparto económico y territorial del mundo entre las grandes potencias imperialistas y la lucha de la clase obrera contra las guerras mundiales. En: Revista Homo Sapiens. Pasto: Universidad de Nariño, 1984. p. 55.

³⁷¹ Ibíd., p. 61-62.

asumieran la enseñanza en la educación primaria y media según las recomendaciones de expertos norteamericanos, ahora [...]

[...] Al Departamento de Sociales corresponde impulsar la conciencia crítica sobre el momento histórico que vive Colombia, para lo cual debe abocar la investigación científica y la docencia de manera tal que, el egresado pueda enfrentarse a la vida profesional dotado de instrumentos teóricos y prácticos que le permitan conocer y cuestionar los problemas que enfrenta, y formular vías que tiendan al logro de reivindicaciones que sirvan a los intereses de la comunidad”³⁷².

Este espacio académico marcó un punto de quiebre no sólo para el programa en Ciencias Sociales sino para los otros Programas que hacían parte de la Facultad, pues todos, de distintas formas, llegaron a la conclusión de que estas carreras no podían seguir formando docentes con criterios emanados desde los centros o centro-periférico de poder, que pretendían formar profesionales para que aporten a mantener el orden social establecido; ahora las nuevas condiciones que vive la Universidad hacen pensar que “la función educativa no es propiamente la de buscar una “adaptación” sino la de lograr la subversión en los presupuestos teóricos que actualmente define la estructura formativa del “bachillerato”, en atención a lo cual el papel de la Universidad es el de dar “instrumentos metodológicos y conceptuales que capaciten al estudiante para adoptar actitudes de pensamiento, análisis y crítica con miras a un trabajo intelectual que produzca conocimientos y teorizaciones acordes con los requerimientos del momento histórico, tanto en lo internacional como en lo específicamente colombiano”³⁷³.

Para lograr estos propósitos evaluaron y cuestionaron cada uno de los aspectos que hacen parte de la vida académica de la Facultad y del Programa, reflexionaron sobre los métodos y metodologías que hasta ese momento se trabajaban: “El montaje educativo actual que principalmente se fundamenta en las teorías reflexológicas Behavioristas y en su modalidad más actualizada, la Skinneriana, presentan una serie de connotaciones ideológicas, en la medida en que hay un trasplante mecánico del plano metodológico experimental, animal, al

³⁷² QUIJANO G., Alberto; MÁRQUEZ C., Humberto y RODRÍGEZ, Paulo. Seminario de Autoevaluación. Facultad de Educación. Compilación de documentos. Pasto: Universidad de Nariño, 1974. p, 119.

³⁷³ *Ibíd.*, p. 39.

plano social. Esta concepción psicologista en el plano educativo es más un instrumento de dominación y acomodamiento a una forma específica de ordenación social que a la formulación de una teoría que tenga fundamentos científicos para una adecuada conceptualización educativa³⁷⁴; frente a esta metodología que busca mantener el orden mediante una educación de tipo “tecnocrática”, “didactista” e “individualista”³⁷⁵ el programa de filosofía y letras planteó insertar otras teorías como la “teoría psicoanalítica, la piagetiana, la psicológica dialéctica de Wallon, y fundamentalmente la teoría dialéctica del conocimiento”³⁷⁶. La postura del Departamento de Ciencias Sociales es radical en este punto al plantear que las teorías, métodos y metodologías para la enseñanza y la investigación distintas al materialismo se

Constituyen [en] obstáculos para la verdadera formación profesional, el uso de la metodología de las Ciencias Sociales de anacrónicos y aberrantes mecanismos que llevan a la memorización, al enciclopedismo, a la **deformación ideológica** en sus distintas caretas idealistas escolásticas, que hace necesario su extirpación y la adopción de la crítica, el análisis, la búsqueda del conocimiento y la realización práctica, estrechamente vinculada con la necesidad del **cambio de las estructuras sociales**. Sólo así, se formarán los profesionales en Ciencias Sociales capaces de desarrollar su actividad en la docencia y en la investigación³⁷⁷.

En este sentido el Departamento de Ciencias Sociales fue concluyente en la crítica de otros métodos y metodologías de trabajo adoptando el marxismo para la enseñanza e investigación científica de la sociedad por ser éste quien permite cumplir con el objetivo de formar profesionales de la educación para que aporten a su transformación: “Para lograr la formación teórica capaz de utilizar una conceptualización científica, en el campo de las Ciencias Sociales, es determinante el estudio analítico crítico del materialismo histórico y del materialismo dialéctico; razón ésta que hace necesaria la introducción en el plan de estudios, al iniciar la carrera profesional, de materias de carácter formativo como la Economía Política, la Sociología, la Antropología, la Metodología, etc.”³⁷⁸.

³⁷⁴ *Ibíd.*, p. 38.

³⁷⁵ *Ibíd.*, p. 39.

³⁷⁶ *Ibíd.*, p. 38.

³⁷⁷ *Ibíd.*, p. 127. Las negrillas son nuestras.

³⁷⁸ *Ibíd.*, p.127.

Es decir, que a partir de este momento, de manera institucional, el Programa de Ciencias Sociales ingresa a nuevas relaciones de poder-saber que hacen ver y pensar no sólo la realidad social sino toda la arquitectura del programa a partir de esa “luz”; ella permitirá establecer qué es lo científico y lo no científico, lo verdadero y lo falso, lo racional y lo irracional, lo retardatario y lo revolucionario, lo dogmático y lo científico, lo liberal y lo revolucionario, el revisionista y el científico, lo objetivo y lo subjetivo; esa nueva teoría dará las pautas para definir y generar prácticas de enseñanza e investigación; empezará a emerger y hacerse visible una serie de enunciados que generan prácticas concretas de existencia al interior del Programa como la de “abolir el enciclopedismo, la memorización y la repetición mecánica”; ¿cómo lograrlo?, “mediante la integración de la teoría y la práctica”; es decir la clave está en la aplicación del método marxista; ¿en qué espacio académico se aplicaría? Se aplicaría al fomentar “la investigación objetiva de nuestra realidad natural, económica, social y cultural; además, porque mediante la investigación la Universidad tiende a proyectarse a los sectores populares”³⁷⁹.

A partir de este seminario emerge un discurso desde el cual se puede afirmar que en el Departamento de Ciencias Sociales el grupo de docentes que se consolidó y tomó el poder es aquel que asumió el materialismo histórico como herramienta teórica para pensar la sociedad; aunque esto no significa que sólo había esta visión dentro del Programa, pero el hecho de que ni siquiera se consigne en el documento voces alternativas y distintas a la mirada dominante hacen ver que éste fue el inicio para que “los otros” tuvieran una vida académica marginal e invisible en ese espacio académico; fue el caso de las dos profesoras y dos profesores que nunca militaron en partidos de izquierda.

Se establece que a partir de 1974 el papel del maestro será formar profesionales que piensen la sociedad y transformen el orden social establecido, que se vinculen con los sectores explotados y marginados de la sociedad y reivindiquen sus intereses; su tarea será incentivar la enseñanza e investigación de lo “nuestro” referido a lo regional (Nariño y Putumayo) en contraposición de lo “nuestro” establecido por los centros de poder, quienes

³⁷⁹ *Ibíd.*, p. 132.

lo piensan en términos que corresponden a las fronteras donde tiene incidencia el Estado Colombiano. El grupo de docentes tendrá como objetivo, formar una nueva generación de profesionales educados a partir de la teoría del materialismo histórico para que conozcan la verdad de los fenómenos sociales.

Al postularse un nuevo objetivo para el Programa se hizo necesaria una nueva construcción en cuanto a la concepción y metodología de enseñanza e investigación de las Ciencias Sociales o la relación profesor estudiante o los planes de estudio o la administración o el papel que debe cumplir el Departamento de Ciencias Sociales, es decir, la nueva mirada del Programa hace que se trastoque cada elemento constitutivo de ese espacio académico.

En el caso de la enseñanza e investigación para “[...] el análisis de las formaciones sociales concretas y de la vida social en general, sólo incrementará fundamentos científicos válidos en la aplicación y desarrollo del materialismo dialéctico y materialismo histórico”³⁸⁰, por ser éste el único que permite llegar a tener ideas correctas a partir de la relación teoría-práctica, porque es a partir de “las tres clases de práctica: la lucha por la producción, la lucha de clases y los experimentos científicos de la sociedad[...].” dónde comienza el proceso del conocimiento sensitivo que proviene de la experiencia de la gente porque:

Innumerables fenómenos de la realidad objetiva se reflejan en los cerebros de las gentes por medio de los órganos de sus cinco sentidos”; “Al acumularse cuantitativamente este conocimiento sensitivo se producirá un salto y se convertirá en conocimiento racional, en ideas. Este es el proceso del conocimiento. Es la primera etapa del proceso del conocimiento en su conjunto” sin embargo en esta etapa “no se ha comprobado si la conciencia y las ideas (incluyendo teorías, orientaciones, planes y resoluciones) reflejan correctamente las leyes de la realidad objetiva, todavía no se puede determinar si son justas. Luego, se presenta la segunda etapa del proceso del conocimiento, la etapa que conduce de la conciencia a la materia, de las ideas a la existencia, esto es, aplicar a la práctica social el conocimiento obtenido en la primera etapa, para ver si esas teorías, orientaciones, planes y resoluciones pueden alcanzar las consecuencias esperadas. Hablando en general, los que resultan bien son adecuados y los que resultan mal son erróneos [...]. No hay otro método para comprobar la verdad.

³⁸⁰ *Ibíd.*, p. 119.

La única finalidad del proletariado en su conocimiento del mundo es transformarlo a éste³⁸¹.

En síntesis, el conocimiento se logra porque va de la práctica de la materia a la conciencia y de la conciencia a la materia, es decir, a la práctica. “Esta es la teoría marxista del conocimiento, es la teoría materialista dialéctica del conocimiento” “Por eso, es preciso educar a nuestros camaradas en la teoría materialista dialéctica del conocimiento para que orienten correctamente sus pensamientos, sepan investigar y estudiar bien, realicen el balance de sus experiencias, superen las dificultades, cometan menos errores, trabajen bien y luchen esforzadamente para ayudar a las grandes masas de los pueblos oprimidos y explotados del mundo, cumpliendo así los grandes deberes internacionalistas, que habremos de asumir”³⁸².

En esta teoría científica para pensar y conocer la realidad, la relación teoría-práctica es fundamental pensar la práctica desde tres espacios: la lucha de clases, la participación política y el trabajo científico; vale decir que a quienes asumen el marxismo como ciencia para enseñar e investigar la sociedad -como ocurrió a partir de 1974- no les bastaba con sólo enseñarla teóricamente, no; los postulados debían llevarse a la práctica y una de las formas de hacerlo fue a través de su militancia política, pues sin ella el profesor era catalogado como “dogmático”, o sea como un simple teórico que no cumple con el principio del conocimiento científico, con la relación teoría-práctica; este postulado caló profundamente en el campo universitario, por eso en la década de los 70 y en la de los 80, lejos de ser mal visto un profesor militante, éste era quien realmente cumplía con los lineamientos de la ciencia marxista, pues era la persona que estaba conjugando la teoría-práctica; este postulado contribuyó a ese proceso de amalgamar en el espacio universitario la academia-política.

³⁸¹ TSE TUNG, Mao. ¿De dónde provienen las ideas correctas?. Mayo de 1963. [Consulta: 28 de Diciembre de 2010] Disponible en internet: <http://www.marxists.org/espanol/mao/>.

³⁸² *Ibíd.*

Para que esta teoría científica se haga práctica en el Departamento, al reflexionar en torno al plan de estudios la propuesta que se llevó a cabo fue la de fortalecer substancialmente las áreas de especialización tanto de la historia como de la geografía; además, se pretendió dotar a los estudiantes de herramientas teórico metodológicas que les permitieran conocer y transformar la realidad social; la investigación como el elemento que conjuga la teoría-práctica se fortalece; esa investigación se la plantea desde el ámbito regional, por ello se propuso que para optar al título debía desarrollarse una monografía y realizarse cuatro seminarios de los cuales tres apuntan a estudiar e investigar problemas regionales (Nariño y Putumayo).

Los docentes y estudiantes del Departamento coincidieron en abolir del plan de estudios las materias relacionados con la Pedagogía, plantearon que con adueñarse del saber disciplinar el futuro docente en su quehacer profesional se apropiaría de las formas y estrategias pedagógicas que se utilizan en las materias de estas áreas, así que se pensó que esos espacios académicos debería dedicárselos al saber disciplinar. No obstante, el plan de estudios que se aprobó en el año de 1975 después del seminario sí contemplaría algunas materias con ese propósito aunque en la realidad las materias de “Práctica Académica I y Práctica Académica II”, en los años 70 fueron espacios académicos que se tomaron para abordar problemáticas relacionados con aspectos políticos y regionales.

Es decir, la discusión “pedagogía” - “disciplina” en aquella época fue enérgica, pues profesores del Departamento de psicopedagogía defendían la presencia de esas materias en el plan de estudios en tanto que los docentes del Programa argumentaban que la formación de los maestros debía ser fuerte en el saber específico, pues,

[...] las materias de pedagogía [decían] no sirven para nada; lo que sirve es tener la ciencia en la cabeza y la definición política, entonces, Víctor [Álvarez] suspendió la práctica docente, la práctica uno y la práctica dos las suspendió y aunque en el plan de estudios figuraban las reemplazó por discusiones políticas y discusiones de problemas regionales, entonces, por ejemplo los estudiantes decían práctica docente uno y no era nada de práctica docente, por eso los de pedagogía eran furiosos con Víctor Álvarez porque los desconocía y en las asambleas les decía de frente que lo que ellos hacen es acabar con lo que se está construyendo; les decía: “usted es pedagogo, pero ¿pedagogo

de qué?, ¿pedagogo de la geografía?, porque la pedagogía no existe sin la ciencia, usted no puede ser pedagogo en el aire; usted es pedagogo de la física o pedagogo de la química pedagogo de la historia o pedagogo de la geografía pero no pedagogo en el aire”; [le daba poca importancia a la enseñanzas de la pedagogía porque se enfocaba sobre asuntos como la forma de borrar el tablero o la manera de situarse físicamente el docente en el aula], esas eran las prácticas de ese tiempo, entonces Víctor les decía de frente “eso no sirve para nada, lo que sirve es que tenga la ciencia en la cabeza y que tenga una definición política y eso es lo que usted tiene que enseñar”. [...] Había un salón grande detrás del auditorio, ese era el salón donde cabían los del nocturno y los del diurno, eran como 100 estudiantes, entonces “práctica docente uno” él dijo “no señores, aquí es política” y los profesores exponíamos [la política del movimiento al cual pertenecíamos] y los estudiantes jactándose de vernos pelear a nosotros en la discusiones políticas; eso, les decía, eso es lo que ustedes tienen que aprender, la docencia es un ejercicio político, la docencia es una manera de hacer política, la docencia no existe ausente de la política; entonces, ese debate que se hacía entre comunistas línea m-l, bloque socialista, trotskistas, partido comunista, [era para que los estudiantes entiendan y aprendan las diferencias] -les preguntaba- “¿Quieren aprender cuáles son las diferencias?”, entonces, hagamos aquí la discusión [...] ³⁸³.

Por su parte el profesor Víctor Álvarez al recordar los debates que se dieron en los años 70, para la reorganización del plan de estudios en torno a este asunto, manifestó que era importante defender y fortalecer el campo disciplinar en el programa

Por una razón que sigue un tanto vigente como en mis reflexiones en la vida, porque desafortunadamente por circunstancias que, bueno, es muy complejo analizar pero que es importante tener en consideración, nuestros maestros no han sido precisamente ejemplo para nuestros muchachos; me encontré con una cosa con la que yo mismo había contribuido que me pareció un desacierto terrible, una frase según la cual “el maestro no era un apóstol sino un explotado”, y entonces desafortunadamente nuestros maestros han recibido una pésima herencia en ese sentido [...] no les preocupa qué estudia el muchacho, qué sabe, sino cuanto son los 4 pesos que le van a dar y eso a mí me parece terrible; no se trabaja porque haya una búsqueda de formar algo, de contribuir en algo, sino que es como un devengadero, es algo así como la forma de ganarse la vida y ya; creo que eso es uno de los males terribles que tenemos hoy en la situación educativa del país ³⁸⁴.

Es decir, que la discusión pedagogía-disciplina estuvo fundamentada en el sentido de pensar a la pedagogía como la ciencia que explica el *cómo* enseñar, en tanto que la

³⁸³ CERÓN, Benhur. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 2010.

³⁸⁴ ÁLVAREZ, Víctor. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 2010.

disciplina el *qué* enseñar; en este sentido la argumentación de los años 70 se inclinó a favor del campo disciplinar porque:

[...] te lo voy a decir de pronto de una forma un poquito más dura que me permita comunicarte lo que pienso. En mi vida académica he visto pasar dos cosas casi simultáneamente, y eso quiere decir en los últimos 40 años; cuando yo estudié no había maestros de profesión o era un número absolutamente limitado; a medida en que fui avanzando en mis estudios y pasaron, pues, muchas cosas, empezaron a existir los maestros de profesión. A lo largo de mi vida había visto la transformación de los profesores digamos que ejercían su oficio por amor al arte y en muchos casos seguramente porque era su forma de vivir y, luego fueron apareciendo los profesores licenciados y medio en serio medio en broma uno piensa, a medida que fueron entrando licenciados “formados en pedagogía” fue deteriorándose cada vez más la educación secundaria; eso incluso en unos debates públicos aquí tuve ocasión de disputarlo porque esas facultades de educación lo que hacen es fortalecer eso sin darle al estudiante las herramientas del saber que requiere para enseñar; lo primero que uno necesita para enseñar es saber qué va a enseñar, no cómo, sino qué, y entonces eso hacía que yo, desde entonces hasta ahora, piense que mientras no haya una formación sólida del campo específico del conocimiento, lo otro es carreta, se queda en formular objetivos y yo no sé qué, pero la posibilidad de verdad transformar el estudiante pasa porque quien esté enseñando de verdad sepa lo que está enseñando³⁸⁵.

Para entender a los profesores de la Licenciatura en su manera de concebir la pedagogía es importante anotar que la Facultad de Educación se organizaba en departamentos que formaban licenciados en un área específica -biología, matemáticas, filosofía- además del Programa de Psicopedagogía, encargado de “prestar servicio” a todas las licenciaturas en las materias relacionadas con la pedagogía; este vínculo académico fue difícil y conflictivo en los 70 y los 80; la nueva concepción de la educación impuesta en Colombia tomó el rostro de Modelo Curricular, el cual, entre 1960 y 1984, se materializó en disposiciones legales y reformas en el sistema educativo en los niveles educativos de la Básica, Media y Técnica que llevaron a la creación de los INEM y los ITAS, así como reformas en las Universidades (caso la Universidad Pedagógica Nacional-1984)³⁸⁶ y surgimiento de las [...]

³⁸⁵ *Ibíd.*

³⁸⁶ ARISTIZABAL, Magnolia y otros. La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer. *En*: Revista *ieRed*: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. vol.1, no.4. Semestral. [Consulta Agosto de 2.011] Disponible en Internet: < <http://revista.iered.org> >. ISSN 1794-8061. Popayán: Universidad del Cauca, 2006.

[...] facultades de educación, las cuales adoptaron los planteamientos de la teoría curricular, divulgados por agencias internacionales de los Estados Unidos, a través de la preparación de un cuerpo de expertos que luego tuvieron asiento en el Ministerio de Educación Nacional en la División de Planeamiento Curricular, dependencia que luego orientó el diseño, promulgación e implementación de la Renovación Curricular en la educación básica primaria, secundaria y media vocacional.

[...] Las disposiciones legales que acompañaron dicho proceso fueron: el Decreto 088 de 1978, el Decreto 1419 de 1979 y el Decreto 1002 de 1984. Estos decretos en su conjunto constituyeron lo que se denominó Renovación Curricular. El punto de contacto de carácter teórico de este proceso es la teoría curricular cuyo fundamento se encuentra en el libro del autor norteamericano Ralph Tyler, Principios Básicos del Currículo. Para la Educación Superior se planteó el PLAN BÁSICO, el cual se formuló a partir del proceso de asesoría brindado por expertos y planificadores de la Universidad de California con financiamiento de la AID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional) entre los años 1967 y 1968. Posteriormente, para la educación superior se promulgó el Decreto 080 de 1980, el cual planteó reformas de carácter administrativo a todas las universidades del país que tuvieron sus efectos en la vida académica de las mismas³⁸⁷.

La implementación de la teoría educativa en el programa de psicopedagogía y en el contexto nacional fue rechazada por los docentes de las Ciencias Sociales, lo que generó fuertes contradicciones entre las dos Unidades Académicas del siguiente orden:

- De orden teórico: El imaginario entre los docentes de la licenciatura fue que quienes hacían parte del programa de psicopedagogía eran de “derecha”, porque en esa dependencia se acogieron e implementaron los lineamientos de la Tecnología Educativa (T.E.) a través de la cual se introduce el Modelo Curricular. Los años sesenta marcaron el comienzo del auge en la Teoría Curricular, que sustenta las políticas de planificación económica y del desarrollo planteadas para América Latina a partir de la Revolución Cubana y de las políticas pensadas en Alianza para el Progreso, donde se trasplantaron los procesos de la organización empresarial a la educación (taylorismo) que se expresan “a través del Modelo Curricular Medios-Fines con el cual se busca "eficiencia" en el sistema educativo; lo que significa una transferencia del modelo de administración empresarial para lograr mejores niveles de productividad y rendimiento en términos de desarrollo de habilidades operativas y técnicas para enfrentar [...] las necesidades de formación de las personas en la presente sociedad. El surgimiento de la Tecnología

³⁸⁷ *Ibíd.*

Educativa implicó la preocupación por la adquisición de equipos y la apropiación técnica de procedimientos eficaces y eficientes para el desarrollo de los procesos educativos y pedagógicos. [...] El desplazamiento de la Pedagogía por la teoría curricular fue de manera paulatina y sostenida, registrándose entonces el llamado "enrarecimiento" de la Pedagogía"³⁸⁸; y en el contexto de la Licenciatura se calificó este hecho como "un montaje educativo", por ser "un instrumento de la dominación y acomodamiento a una forma específica de ordenación social que a la formulación de una teoría que tenga fundamentos científicos para una adecuada conceptualización de la educación"; ese orden -planteaban- se pretende a partir de una educación "tecnocrática", "didactista" e "individualista", razón por la cual este tipo de pedagogía había que "extirparla" del programa³⁸⁹. En este orden de ideas, para los profesores de sociales la pedagogía no tenía estatuto de ciencia, ni siquiera de disciplina, al asociarla con el proceso de la T.E, la catalogaron de instrumental, de un saber al servicio del imperio, que no aporta la transformación de la sociedad.

- De orden metodológico: mientras el programa de psicopedagogía asumía los lineamientos de la teoría curricular implementando materias como Administración educativa, técnicas de evaluación, "programa [que] comprenderá nociones de estadística aplicadas a la Educación y la elaboración y aplicación de pruebas objetivas que se necesitan en la evaluación del aprendizaje"³⁹⁰ que llevaría a los profesores a procesos de formulación de objetivos, a conocimientos de planeación y evaluación "objetiva" de la educación; por su parte en el Departamento de Sociales se luchaba por implementar una metodología derivada del proceso teórico-práctico por ser éste el que permite llegar al conocimiento de la realidad -educativa- y transformarla.
- De orden formativo: Esta contradicción se observa en los objetivos que se proponen cada una de las Unidades, pues en el Programa de Psicopedagogía se plantea aportar a "la necesidad de formar profesionales eficientes en la docencia"³⁹¹ en el de Sociales se

³⁸⁸ *Ibíd.*

³⁸⁹ QUIJANO G., Alberto; MÁRQUEZ C., Humberto y RODRÍGEZ, Paulo. Seminario de Autoevaluación. Facultad de Educación. Compilación de documentos. Pasto: Universidad de Nariño, 1974. p. 110.

³⁹⁰ *Ibíd.*, p. 110.

³⁹¹ *Ibíd.*, p. 104

busca formar sujetos críticos para la transformación de la sociedad, visión diametralmente opuesta pues uno apunta a formar profesionales para mantener y aportar al orden del sistema, el otro, busca profesionales que critiquen y lo subviertan.

- De orden ideológico-político: Los profesores de Ciencias Sociales catalogaron a los docentes de psicopedagogía como de “derecha”; y, ese calificativo en un momento como el que vivió la Universidad y concretamente la Facultad marcó la diferencia, el distanciamiento, el rechazo entre los dos programas, entre los profesores y entre la disciplina y la pedagogía.
- De orden gremial: los profesores de sociales pertenecieron a ASPUNAR, el sindicato de “avanzada” y, la mayoría de los docentes de psicopedagogía hicieron parte de APRUN, sindicato que asociaba a la “derecha”; además los maestros de psicopedagogía no hacían parte de los grupos o movimientos sociales de izquierda que existían al interior de la universidad y éste si era un factor en los años 70 y 80 que marcó pauta para las relaciones y el trabajo al interior de la institución.

En este sentido la propuesta para estructurar el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales contemplaba en el campo “teórico-metodológicas” materias como sociología, antropología, economía, metodologías y técnicas de investigación; las materias de la especialidad tanto de historia como de geografía abordaban cursos para estudiar lo regional, nacional, latinoamericano e internacional; y los seminarios para trabajar problemáticas nacionales y regionales, entendiéndose por regionales lo referente a los departamentos de Nariño y Putumayo; en el plan de 1975 se abolió la enseñanza de un idioma “moderno” y las materias relacionadas con las matemáticas. Por su parte la reforma que propuso el programa de psicopedagogía en el año de 1974, planteaba la organización de las materias pedagógicas por materias asociadas en núcleos denominados: psicología de la educación y fundamentos socio-filosóficos de la educación; además estipuló la necesidad de dictar el seminario de problemática educativa y los cursos de didáctica general, de ayudas audiovisuales, el curso de administración educativa y el de técnicas de evaluación

que contribuirían a poner en marcha la teoría curricular; en cuanto a la didáctica especial propusieron fuera asumida por cada programa³⁹².

Esto llevó a los profesores de Ciencias Sociales a tomar distancia de la pedagogía porque este tipo de reflexiones no hacía parte de los intereses, objetivos o fines del programa, en tanto que sí lo era las disertaciones alrededor de los postulados del materialismo histórico, por ser el que proporcionaba las herramientas para lograr el conocimiento en los proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la relación teoría-práctica. Será sólo, en 1989, cuando los profesores crean dos especializaciones denominadas “Especialización en Metodología de la Enseñanza de la Historia” y otra en “Metodología de la Enseñanza de la geografía” cuando se da espacio en el Programa para reflexionar sobre el tema. Es decir, en los años 70 y los 80 la pedagogía se asoció y se pensó a partir de la tecnología educativa, del modelo curricular implementado por el programa de psicopedagogía, razón por la cual el rechazo fue radical, por eso en el plan de estudio propuesto después del seminario no se dejó ni una sola materia relacionada con este campo del saber.

Fortalecer la disciplina fue la consigna de la época, porque el problema no es el “cómo enseñar”, sino “el qué enseñar”, es decir el saber específico de las ciencias sociales, si se sabe esto lo otro sale sobrando; esta mirada entonces lleva a implementar en el plan de estudios materias como sociología, antropología, economía y a la abolición total de las materias del campo pedagógico. Será la lucha por parte de los docentes de psicopedagogía por conservar su espacio en los distintos programas de la Facultad y las disposiciones legales que obligan a implementar materias relacionadas en el campo de la pedagogía que éstas se introducen en el plan de estudios aprobado en 1975, sin embargo basta mirar el cuadro No.3 para ver como las materias del campo pedagógico se redujeron significativamente en el Programa.

³⁹² *Ibíd.*, p. 110.

El interés por preparar al futuro licenciado en la disciplina hizo que en la propuesta del Plan de Estudios de 1974 no se contemplara ni siquiera una materia de pedagogía; y pese a que aparecieron materias como práctica docente I y II en la realidad esos espacios académicos se utilizaron para pensar problemas políticos del momento y para fortalecer los estudios regionales; después, la presión del programa de psicopedagogía hizo que al menos en un semestre los estudiantes realizaran una de las prácticas³⁹³.

La tensión pedagogía-disciplina la recuerda el profesor Pedro Verdugo, quien participó en calidad de líder estudiantil en las discusiones de 1974, de esta manera:

[...] nuestra crítica a materias que considerábamos que no nos estaban sirviendo a nuestra formación académica, ni a la construcción de un perfil del Departamento de Ciencias Sociales crítico y comprometido con la realidad social, ahí se empiezan a plantear: “estas materias no sirven”; por ejemplo, didáctica general, las psicopedagogías, idiomas, decíamos: “¿para qué idiomas? ¿para hacer la revolución se necesita saber inglés? No compañero, cómo se le ocurre, no, se necesita conocer la realidad colombiana y regional, para hacer la revolución no se necesita hablar inglés”. Se hacía una crítica a aquellas materias que a nuestro juicio no nos servían para nuestra formación crítica, intelectual y revolucionaria y que también no aportaban a la configuración de unas ciencias sociales con un claro perfil de la transformación de la realidad, comprometidas con una revolución, entonces se dice -“esas materias no nos sirven, entonces ¿cuáles nos sirven?: economía política, se incluye economía política I y II, inclusive había compañeros que planteaban la cuestión del marxismo, entonces mejor no, economía política, aparece materialismo histórico también como propuesta para incluirla. Recuerdo que con el profesor Víctor Álvarez y Socorro [Betancourt] empecé el diálogo con Erick Hobsbawn, con Leo Coffler, con Leo Hubberman “Los Bienes Terrenales del Hombre” por ejemplo, pero ya aparece la cuestión de, la importancia de la historia regional, de incluirla como un componente de estudio de investigación, [...] se propone incluir Sociología porque aparece ya Orlando Fals Borda [con sus estudios sobre] “Historia doble de la Costa”; el padre Camilo Torres. Bueno, [se buscaba] hacer una transformación de un currículo, unas asignaturas que aporten realmente a la construcción de esas Ciencias Sociales, nosotros por ejemplo decíamos “esa Psicología I, ¿para qué esa Psicología?, ¿para qué? Saque esa Psicología”; ahora uno se da cuenta que la Psicología es fundamental en la formación del educador, pero por qué decíamos que saquen eso de Psicopedagogías, porque los profesores eran reaccionarios, era nuestro imaginario, [pensábamos que] eso contrario de formarnos a nosotros hacia la revolución nos deformaban, nos sacaban hacia “la reacción”, entonces las materias le servían a la derecha, así las materias que no estaban comprometidas con la revolución había que sacarlas del pensum³⁹⁴.

³⁹³ CERÓN, Benhur. Op.cit.

³⁹⁴ VERDUGO, Pedro. Op.cit.

Cuadro 3. Plan de Estudios Programa Ciencias Sociales: 1970-1975

Plan de Estudios 1970	Propuesta Plan de Estudios Seminario Autoevaluación 1974	Plan de estudios 1975
Materias área teórico metodológicas	Materias área teórico metodológica	Materias área teórico metodológica
Teoría del conocimiento Mate. Fundamentales I-II Castellano Idioma Extran. I - II- III - IV Sociología General Metodología de Inv. Científica Humanidades Antropología Filosófica Der. Constitucional Colombiano Doctrinas Sociales Estadística Test y Medidas Psicométricas Ética profesional	Economía política I II Economía colombiana Sistemas y estructuras económicas Antropología social Etnología colombiana Metodología de investigación Técnicas de investigación social Seminario técnicas de redacción Bibliográfica (total) Sociología colombiana Idioma moderno I Y II	Economía política I y II Filosofía e Historia de la Educación I y II Economía Colombiana Antropología Psicología General Metodología de investigación Técnicas de investigación social Seminario Técnicas de Redacción Electiva (Materialismo Dialéctico) Electiva de Cultura General Etnología Colombiana Sociología General
Materias área pedagógica	Materias área pedagógica	Materias área pedagógica
Sociología del Aprendizaje Sociología de la Adolescencia Hria. de la Educación I - II Sociología de la Educación Hria. de la Educ. Antigua Hria. de la Educ. Media Hria. de la Educ. Moderna Hria. de la Educ Contempo. Didáctica General Filosofía de la Educación Didáctica Especial Observaciones Docentes Administración Educación Ayudas Audióvisuales Práctica Docente I Y II		Sociología de la Educación Psicología Educativa y Evolutiva Ayudas Educativas Didáctica general <i>Didáctica Especial</i> <i>Técnicas de Evaluación</i> Administración Educativa Práctica docente I y II
Materias especialidad geografía	Materias especialidad geografía	Materias especialidad geografía
Geografía física I – II Geo. Univ. Descriptiva Geología Cartografía Cosmografía Antropogeografía Geografía de Recursos Naturales Geografía Política General Geo. Eco. de Colombia.	Geografía Física I – II Cartografía Ecología Geografía del Mediterráneo y cercano Oriente Geografía de la U.R.S.S. Geografía de América del norte y Reg. Polar Geografía de América Latina Geografía Este Asiático y Oceanía. Geografía África Negra Geografía Física de Colombia Geografía socioeconómica de Colombia	Geografía Regional I (Europa y URSS) Geografía Regional II (Asia y Oceanía) Geografía Regional III (África) Geografía Física de Colombia Geografía Socioeconómica de Colombia Electiva: Geografía Sociopol. de América Geografía Política

Plan de Estudios 1970	Propuesta Plan de Estudios Seminario Autoevaluación 1974	Plan de estudios 1975
Materias especialidad historia	Materias especialidad historia	Materias especialidad historia
Prehistoria general I-II Prehistoria Améric. y Colombiana Historia del Arte Historia de América I-II Filosofía de la Historia Historia de Colombia I - II	Introducción a la historia I y II Prehistoria general Historia del lejano oriente antiguo Historia del próximo oriente antiguo Mediterráneo Oriente antiguo Europa centro Occidental V –XII – XIII- XVII – XVIII- XX Historia siglo XX H. América precolombiana H. América XV – XVIII y XIX –XX H. Colombia XIX y XX Filosofía de la historia	Introducción a la historia I y II Prehistoria general Historia Antigua (Lejano y cerc. Oriente) Historia Antigua (Grecia-Roma) Historia de Europa: Siglo V-XV Historia Siglo XX Historia de América Historia de Colombia I (Período Colonial); Historia de Colombia período nacional Historia Siglos XVI-XIX Historia siglo XX Historia Económica de Nariño Historia de Colombia siglo XX Historia antigua – lejano y cercano oriente Historia de Grecia y Roma Electiva de historia
Seminarios	Seminarios	Seminarios
	Seminario socioeconómico de Nariño I – II – III Seminario IV	Seminario I: Problema Nacional Geografía Seminario II (Problemas Región. Geografía) Seminario III (Problemas Nacional Historia) Seminario IV (Problemas Reg. Hria.) Seminario de Problemática Educativa
Fuente Archivo Central Universidad de Nariño. Acuerdo No. 24 de Julio 15 de 1968. Universidad de Nariño. Seminario de autoevaluación Facultad de Educación. Pasto, 1974. Universidad de Nariño. Archivo Departamento de Ciencias Sociales.		

El rechazo al Modelo Curricular fue permanente en los docentes del Programa de Sociales, por eso se unen al Movimiento Pedagógico creado por FECODE en Bucaramanga en el año de 1982. Movimiento que según Marco Raúl Mejía “sólo puede ser entendido en la dinámica de cuatro procesos históricos de su momento: a) la reforma curricular que se desarrollaba por parte del Ministerio de Educación; b) el auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos; c) la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga; y, d) con la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer”³⁹⁵.

Se puede decir entonces que en el contexto de la Universidad y del Programa, se pretendía gestar esos nuevos sujetos pedagógicos para dar nuevos sentidos a su quehacer, al ser

³⁹⁵ MEJÍA JIMÉNEZ, Marco Raúl. Educación (es) en la(s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo, s.f. p. 290.

formados a partir de teorías y en marcos distintos a los planteados por la reforma curricular, por eso la propuesta de re-estructuración académica contempló también una nueva concepción y organización de cada curso programático por semestre y se dijo:

“Los programas deben permitir el conocimiento de los problemas sociales, y la capacitación suficiente para formular vías que tiendan al logro de reivindicaciones que sirvan los intereses de los sectores explotados. En su estructura y contenidos buscarán, ante todo, la formación teórico-práctica necesaria para abordar con suficiencia la problemática social en sus diferentes formas y expresiones”³⁹⁶.

Al leer detenidamente estos planteamientos, puede establecerse que la relación teoría-práctica, como forma para llegar al conocimiento racional y científico debía hacerse presente en la programación de cada curso y de cada semestre que se desarrolle al interior del Programa; nótese en esos enunciados la vinculación estrecha entre docencia-investigación-política, es decir, a partir de ese momento se instala una forma de concebir la academia y la ciencia como práctica que conduce a la reivindicación de los sectores explotados, hecho que en el campo universitario posibilitó la relación academia-política y que ésta se constituyera en parte vital de la vida del Departamento de Ciencia Sociales, porque academia, investigación y extensión debían aportar a la formación de ese nuevo docente capaz de transformar y trastocar el orden social a partir de reivindicar los intereses de los explotados. La coherencia de la propuesta para el logro de los objetivos formulados en este proceso de autoevaluación fue total, pues cada elemento que se articulaba al Programa debía aportar al propósito planteado, por ello cuando expresan el sentido que debía tener la “extensión” en la formación docente se planteó que ésta debe “Promover el interés por la vinculación del estudiante, profesores y egresados, con los sectores explotados de la sociedad, con el objeto de conocer sus problemas y formular vías que conduzcan al logro de reivindicaciones que sirvan a sus intereses”³⁹⁷.

Así, docencia, investigación y extensión apuntaban a ese fin; por eso los tres elementos que hacían parte de la vida universitaria debían estar presentes en cada espacio académico de tal

³⁹⁶ QUIJANO GUERRERO, Alberto, MÁRQUEZ CASTAÑO, Humberto y RODRÍGEZ, Paulo. Op.cit., p.126.

³⁹⁷ *Ibíd.*, p. 120.

modo que “La integración teoría-práctica, en el desarrollo de unidades operativas de materias contempladas en los planes de estudio, pueda lograrse mediante una programación que facilite al máximo la disponibilidad de tiempo y recursos para la investigación”.

Cuando se habla en el seminario de autoevaluación sobre investigación, se refiere a la investigación regional, apareciendo así la categoría de “lo nuestro”; de allí el interés por la implementación de una materia y seminarios que aborden la historia y geografía regional, para conocer “nuestra” realidad natural, económica, social y cultural; esa categoría “nuestra” no se refiere a lo nacional sino a lo regional, es decir, que el año de 1974 marca un quiebre en el espacio académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales también en el proceso de concepción y construcción de “lo nuestro” ya no a partir de los postulados del centro-periférico de poder; propósito que llevó a implementar prácticas como las de “trabajo de campo”, con lo cual se buscó que el estudiante no permaneciera en el aula de clase teorizando sino que tuviera contacto con la realidad objetiva; en estos espacios académicos se exigía realizar encuestas, levantar diarios de campo, entregar informes de análisis y de observación; los “trabajos de campo” se llevaban a cabo en los “sectores explotados” de la sociedad, comunidades urbanas deprimidas, indígenas y campesinos; igualmente se implementaron las “Prácticas Académicas” donde el estudiante tenía la oportunidad de recorrer zonas de Nariño y Putumayo; sólo una práctica se implementó para San Agustín y Tierradentro.

Para fortalecer aún más la investigación de “lo nuestro” se pensó en impulsar “un centro de estudios histórico-geográficos regionales en el cual participen profesores y estudiantes, bajo la coordinación de un comité compuesto por representantes de uno y otro estamento”; esta propuesta no se puso en marcha inmediatamente, pues sería sólo al finalizar los años 80 cuando se crearía ese centro con la participación amplia de investigadores regionales.

En el proceso de autoevaluación se abordó el tema administrativo, tomando fuerza para entonces la propuesta del “cogobierno”, que si bien es cierto es una idea que nace en la Universidad de Córdoba, Argentina (1918), ésta llegó a la Universidad de Nariño a través

de profesores que vivieron el movimiento estudiantil colombiano de los años 60, y especialmente a través de las propuestas sobre este aspecto presentadas por el MOIR liderado por Francisco Mosquera a nivel nacional y Heraldo Romero a nivel regional, quienes lideraban el movimiento universitario de esa corriente en la Universidad Nacional y en la Universidad de Nariño, respectivamente. La propuesta de “cogobierno” consistía en que cada espacio de administración universitaria debía contar con la participación de profesores y estudiantes elegidos democráticamente. En el proceso de re-estructuración la comisión que tuvo bajo su responsabilidad el tema administrativo re-planteó el papel del Departamento teniendo en cuenta no sólo lo académico sino la participación estamentaria, introduciendo un nuevo concepto de “Unidad Académica”, la cual operaría “[...] bajo la dirección compartida de profesores y estudiantes, dándoles extensión al criterio de cátedra horizontal que debe practicarse en las aulas, en su contenido teórico-práctico. Este concepto de unidad académica no permite el análisis academicista de los diferentes problemas universitarios y extrauniversitarios, sino una confrontación crítica y analítica de los mismos en una dimensión ideológico-política”³⁹⁸.

Frente a esta propuesta no se dió ningún cambio en la denominación del “Departamento”, pero en lo concerniente al cogobierno, éste se fue consolidando cada vez más, pues los estudiantes y profesores hacían parte de los órganos administrativos no sólo del Programa sino de la Universidad, al punto que aún en las delegaciones para hablar sobre el presupuesto universitario con Minhacienda la representación estudiantil estaba presente; además, cada proceso, decisión, acción que se llevaba a cabo al interior del programa y los grandes temas y problemas que se trataban eran asumidos en “Asambleas Generales”, con la participación de profesores y estudiantes.

Con respecto a lo ideológico-político, se puede advertir que si bien en los documentos para la creación de la carrera en 1970 no se lo menciona explícitamente, lo cierto es que el asunto estaba inmerso implícitamente en el plan de estudio, en los objetivos, en los enfoques de las materias; de allí el interés por reflexionar en el proceso de autoevaluación

³⁹⁸ *Ibíd.*, p. 134.

sobre la conveniencia o no de la pedagogía o sobre qué son la historia y la geografía como ciencias, al mencionar que esta última no “se comporte [al interior del Programa] como una técnica que impide el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante, quedándose simplemente en el campo descriptivo”; en este sentido abordar la geografía como técnica o como descripción implica la presencia de una ideología que responde a los intereses de un grupo élite de poder³⁹⁹. A partir del 74, el tema de lo ideológico-político se volvió central y explícito al plantearse que esta “dimensión” deberá estar presente no sólo en el análisis de los problemas universitarios y extrauniversitarios como lo menciona el documento, sino como en efecto lo estuvo, en los procesos de organización académico-política del Programa, para clasificar la “falsa conciencia” de la “verdadera conciencia”, para el análisis de la científicidad o anti-ciencifidad, la historicidad o ahistoricidad para abordar las materias, selección de libros que se leen o no se leen en el Programa, la manera de clasificar a los profesores en retardatarios, revisionistas, liberales, dogmático de “derecha” (denominación genérica para los docentes que no compartían la ideología marxista). La importancia de la dimensión ideológico-política se ratificó en 1986 cuando se planteó que

La historia, geografía, economía, sociología, antropología, etc. por tener cada una de ellas su sello de clase, están siendo canalizadas como nunca antes por la ideología dominante con el objeto de colocarlas al servicio de un determinado sistema y relieves así los conceptos, valores, juicios, planes económicos, en fin, concepciones que tergiversan la realidad convirtiéndolas en anticientíficas y ahistóricas las ciencias que por su contenido y naturaleza deben estar nutridas por la ideología proletaria.

Como trabajadores de la docencia, nuestro ineludible deber es tomar de ello lo bueno, transformar lo malo, buscar incesantemente la verdad que en otras palabras es desarrollar la ciencia y ponerla al servicio del pueblo⁴⁰⁰.

Se puede afirmar, entonces, que a partir del 74 aquella consigna: “¡Por una Universidad científica, democrática y al servicio del pueblo!” se convierte en una fuerza que genera procesos concretos al interior de la vida académica y política del programa, es decir, se vuelve accionar en su época y contexto histórico. Porque la idea de una “*universidad*

³⁹⁹ QUIJANO GUERRERO Alberto, MÁRQUEZ CASTAÑO, Humberto y RODRÍGEZ, Paulo. Op.cit., p.120.

⁴⁰⁰ GUERRERO V, Gerardo. Presentación. En: Revista Homo Sapiens. Año No 1 No 2. Pasto: Universidad de Nariño. 1986. p. 1.

democrática” llevó a instalar el cogobierno en los órganos administrativos de la Universidad; las Asambleas Generales se constituyeron en lugares de mucho poder al interior de la Institución porque decisión, tarea, proyecto, que se quería llevar a cabo debía pasar por este escenario. El cogobierno en la década de los 70 llevó a que fueran profesores y estudiantes quienes seleccionasen el personal docente que ingresaría a los distintos programas; para ello se organizaron actos como la exposición de una temática del docente aspirante a ser parte del cuerpo profesoral en auditorios como el Auditorio General o el Paraninfo y a partir de esas presentaciones y análisis de la hoja de vida realizada por estudiantes y profesores del programa se tomaba la decisión sobre el profesor que ingresaría a la Universidad⁴⁰¹.

“[...] Primera cuestión interesantísima y que está en los documentos: las ciencias sociales, la formación del pensamiento crítico, [...] el compromiso de los licenciados en ciencias sociales con la transformación y con la revolución de la sociedad colombiana para construir una sociedad más digna que se llama socialismo concreto, no había otra alternativa como hoy en día se plantea, otros modelos alternativos, socialismo y capitalismo era la situación; el problema era cómo se llega al socialismo. Segundo aspecto de la discusión: quién elige a los profesores, [en los años setenta] se eligen por concurso de méritos, por sustentación de hoja de vida de manera pública, aquí tengo dos anécdotas: [...] en el auditorio se eligió como profesor de economía al profesor Guillermo Narvárez, que fue Rector de la universidad, por concurso y había estudiantes que decían: “Cómo será de fuerte ese profesor que cuando lee a Carlos Marx subraya lo que está bien y tacha lo que está mal” y en esa época quién tachaba algo de lo que dice Marx era increíble porque todo lo que decía Marx era verdad; ahora por ejemplo, yo ya entiendo muchas cuestiones de que Marx se equivocó cuando legitimó la invasión de Inglaterra a la India y Engels legitima la invasión de Estados Unidos a México pensando que los van a meter en la civilización y los van a sacar de la barbarie a pueblos sin historia, el pensamiento de Hegel, ahí está Hegel, pueblos sin historia, ¿qué tenían que hacer estos pueblos sin historia?, posibilitar el acceso a occidente para que desarrollen las fuerzas productivas y aceleren la transformación del socialismo y tomen conciencia, [...] entonces, el profesor elegido como profesor con base en la hoja de vida, pero fundamentalmente por aclamación, por discurso, por sustentación en asamblea general, a ver, escuchemos al profesor, cuál es su planteamiento sobre la revolución vietnamita, cuál es su planteamiento sobre la alianza campesina o estudiantil, cuál es su punto de vista sobre si Colombia es capitalista o es semi-feudal y sustente; y el otro fue mi caso concreto, yo ingresé al Liceo de Bachillerato de la Universidad de Nariño, [bajo los parámetros anteriores] es decir sometido al debate, a mí me parece interesante lo de selección de las hojas de vida por concurso, me parece con mayor rigurosidad aunque un poco tendencioso porque si el

⁴⁰¹ Entrevistas Docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Pasto, Diciembre de 2009 a Enero-Agosto de 2010.

partido era mayoritario seguramente lo saca al profesor que más votos tenga y que sea del partido mayoritario. [...] yo gané el concurso en una convocatoria que hubo en el paraninfo de la universidad para una vacante que había en el Liceo, entonces fui con ruana, con melena, con pantalón bota ancha, con zapatos suecos, que desde el momento en que entré arranqué aplausos porque me tocó enfrentarme con un profesor Manjarrés que era Magister en historia, pero que fue con corbata; ahí ya marqué diferencia, pero él sacó la mejor hoja de vida por sus estudios, yo apenas era licenciado; en el Paraninfo el puntaje era la aclamación de los estudiantes; llegué allá y entro con ese atuendo y entra el profesor con corbata, desde ahí marqué la diferencia y le gané porque cuando entro, los aplausos “entra el primer concursante, el profesor Pedro Verdugo” con melena y toda esa cuestión y entra el profesor Manjarrés de corbata, la chiflería pues, la derecha encorbatada [...] catalogado de derecha por el atuendo imagínese esas circunstancias, esas asociaciones que había en esa época, vino el discurso sobre la cuestión de Vietnam, el imperialismo norteamericano, el carácter de la revolución colombiana, la participación, el compromiso de los estudiantes con la transformación de la realidad y fundamentalmente el liceo, en donde se respira el ambiente universitario, y lógicamente gané por mayorías, ingresé al liceo de esa manera; una buena hoja de vida pero un buen discurso y una buena presentación acorde con la época. Entonces, era la segunda cuestión de cómo ingresan los profesores, entonces, profesores competentes, profesores preparados, pero fundamentalmente profesores no solo competentes preparados sino comprometidos con la transformación de la realidad colombiana⁴⁰².

El postulado de “*una universidad al servicio del pueblo*” llevó a programar en los distintos espacios académicos de investigación, docencia y extensión, la vinculación del estudiante con las “clases explotadas”, porque se quería con ello aportar a transformar su realidad; por eso las tareas que se adelantaban con la comunidad estuvieron enmarcadas dentro de lo académico-político, así junto a éstas, además de desarrollar trabajos académicos, participaron en paros cívicos, en luchas sociales que llevaron a organizar y desarrollar protestas y marchas estudiantiles, a acompañar las luchas de sectores obrero-campesinos (capítulo IV); además se desarrollaron procesos de extensión en distintas regiones de Nariño a través de estrategias como la organización de jornadas deportivas, después de las cuales se realizaron talleres o clases con la comunidad asistente, clases donde “se daba línea”, o sea se compartía los postulados políticos del grupo al cual se pertenecía y del teatro del cual recuerda el profesor Navas:

⁴⁰² VERDUGO, Pedro. Entrevista Docente Área Ciencias Sociales Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño. Pasto, 2010.

[...] el teatro se vuelve para mí una especie de cátedra de formación política muy importante, porque ahí para estudiar, para montar cada obra teníamos que estudiarla y hacerle un análisis político muy serio, muy grande. Terminamos montando obras escritas por nosotros como el caso de “Los puntos sobre las íes”, obra que trató sobre una invasión en Ipiales y con esa obra ganamos el primer premio de teatro popular en Colombia. [...] en esa época el teatro fue muy importante porque de ahí salieron varios compañeros dirigentes políticos como Graciela Zúñiga, Alicia López, Jorge Bedoya, Rodrigo Apráez, Pacho Peña, Bernardo Calvache⁴⁰³.

Y la consigna por una “universidad científica” se asumió como el proceso de la instalación del materialismo histórico como fundamento para la enseñanza e investigación ya que se pensó que éste era el único método que según la mayoría de los profesores de Ciencias Sociales permitía pensar científicamente la realidad social en los años 70-80; así “*la universidad científica*” se planteó en función de que en el programa se encontró la “llave” que abriría la puerta de la “racionalidad” y del “conocimiento científico” para abordar los problemas de la sociedad para transformarlos; esta llave no es otra que el Materialismo histórico.

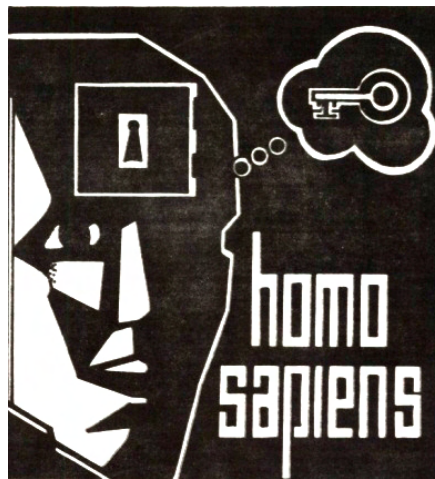


Imagen 2. Portada Revista *Homo Sapiens* -Departamento de Ciencias Sociales- Universidad de Nariño, 1981-1989.

⁴⁰³ NAVAS, Luis. Entrevista Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 19 de Enero de 2010.

Lo que llama la atención en tal punto es el hecho de que en esos años, mientras en la Universidad de Nariño se asumía este método como el único y verdadero, los pensadores de las ciencias sociales empezaban a ponerlo en cuestión, sobre todo después de acontecimientos como la guerra fría o la posición imperial que asumió la Unión Soviética o los movimientos estudiantiles de mayo en 1968 o la visibilidad de otros actores sociales distintos a la clase obrera, hechos que llevan, en la década de los 70 a la aparición de corrientes de pensamiento como son el poscolonialismo o el posmodernismo que dieron nuevas luces para el análisis de la sociedad; corrientes que debieron esperar a los años 90 para influir en el mundo académico no sólo de la Universidad de Nariño, sino del mundo de los académicos y científicos de la universidad pública colombiana; libros como “La condición posmoderna” (1978) escrito por Lyotard que da cuenta del fin de los macro-relatos, o “La arqueología del Saber” (1969), o “El orden del discurso” (1973), “La microfísica del poder” (1979) escritos por Foucault, permitieron, entre otras cosas, pensar el poder desde nuevas perspectivas, replantear el problema de la verdad o tener nuevos enfoques para la investigación, o el libro sobre “Orientalismo” (1978) de Edward Said, obra con la cual nace una nueva corriente de pensamiento: El poscolonialismo que permitió abordar los discursos eurocéntricos de las ciencias sociales desde la perspectiva del poder colonial, poniendo en evidencia a esos saberes como una forma de justificar y ejercer los procesos de dominación cultural; así “oriente” y “occidente” son categorías de pensamiento inventadas para tal fin o los textos que se tradujeron y publicaron en la Revista ECO, la Revista de Occidente. Estos y otros textos que hubiesen posibilitado enriquecer el análisis, la reflexión, la crítica, no hicieron parte de las bibliografías referidas en los escritos de los docentes de Ciencias Sociales entre los años de 1970-1989 (Ver Anexo G).

El legado que deja la modernidad para pensar al mundo desde *una* racionalidad, desde *una* sola verdad, desde *un* macro-relato continuó haciendo presencia en las formas de pensar de los docentes de las Ciencias Sociales con nuevos ropajes de ciencia marxista. Es decir, el materialismo histórico no fue una teoría que rompió con las estructuras de pensamiento moderno, eurocéntrico, que organizó la sociedad a partir de una férrea “voluntad de verdad”, “Verdad” a la cual se llegó por *un* camino y a partir de *un* marco teórico; en este

sentido el materialismo histórico se constituyó en una teoría que colonizó el pensamiento, igual que lo hizo el cristianismo o el liberalismo.

En ese orden de ideas, el problema no consistió en asumir el marxismo como cuerpo teórico para pensar los problemas sociales o creer en la verdad o tener ideología al interior del Programa, pues éstas hacían parte de la organización de la vida escolar; el problema fue pensar que esta teoría era la única válida a través de la cual se conocería “La Verdad” y no “la verdad” entre muchas posibles; pensar que había una sola clase, un sólo grupo capaz de liderar los procesos revolucionarios haciendo que otros sectores sociales quedasen invisibles en la categoría de “proletario” o “clase obrera”; se miró dos ideologías opuestas: una contestataria y otra oficial, pero no se miró la multiplicidad de ideologías que hacían parte de la sociedad y fueron justamente quienes estudiaban el mundo social los que las ignoraron; esta teoría les dió tanta luz que los cegó, porque en su afán de aplicar el método científico y relacionar la teoría con la práctica recorrían los barrios urbanos, resguardos, el campo, viendo sólo lo que la luz del marxismo les permitió ver y dijeron sólo aquello que esa teoría les permitió decir; así, aunque en la práctica, en el mundo social existían mujeres, negros, indios, vieron sólo clase obrera o campesinos de resguardo⁴⁰⁴. Cuando se pensaba y cuestionaba el poder de la clase dominante del imperialismo no se ponía una contraluz que les alumbrara también sobre el poder ejercido desde los grupos académico-políticos de la universidad; cuestionaron lo anticientífico inmerso en la historia, la antropología, la sociología pensadas desde la ideología dominante, pero no se detuvieron a pensar en cuantas veces también hacían análisis anti-científicos desde la ideología proletaria.

Se pensó en la exclusión y marginamiento de las mayorías explotadas, pero no se tuvo en cuenta ni se habló de las minorías académicas y científicas que al interior de la universidad fueron marginadas por los grupos que tenían el poder de la ciencia marxista; por eso las dos profesoras que hacían parte del cuerpo profesoral y no pertenecían a ningún grupo político manifestaron que para los docentes “no existíamos, en el momento que uno quisiera

⁴⁰⁴ ZÚÑIGA, Eduardo. Evolución de la propiedad y Transformación del Indígena en Campesino. En: Congreso Nacional de Antropología. (8-12, octubre, 1978: Popayán, Cauca). Ponencia. Pasto: Universidad de Nariño, 1978.

introducirse u opinar frente al espacio, [-decían-] “ellas no”; ellos [los profesores] se juntaban todos y lo atacaban a uno -diciendo- “ustedes no se metan aquí, hagan allá y no molesten”⁴⁰⁵; así pues, no se observó la condición de marginalidad en que esta disputa dejó otros pensamientos y otras formas de vivir la academia; tampoco vieron cómo la “luz” que les alumbraba les hizo levantar barreras, muros para que no penetraran otros pensamientos; cuestionaron a la religión como el “opio del pueblo”, pero no cayeron en cuenta -en ese momento- que levantaron un nuevo dogma y una nueva fe que anestesiaba también el pensamiento y lo moldeaba a la imagen y semejanza de los líderes políticos e intelectuales, porque el profesor que no permitía la construcción de ese “modelo” de pensamiento era tildado de “dogmático” o “revisionista”:

“La época de Milcíades es durísima porque hay mucho sectarismo; es decir, si tú en ese tiempo, con un contrincante teórico [piensas] hablarle [o] ponerte en los pies del otro y escucharlo y hablar de conciliar; hablar de conciliar, era un síntoma de debilidad en ese tiempo; [...] esto de conciliar es un legado de la postmodernidad que aquí nos llega tarde; en cambio en esos tiempos [década de los 70 y 80] las escuelas [de pensamiento] son rígidas, de confrontación [...] entonces a Milcíades Chaves le toca esa escuela y hay división de una izquierda purista, una izquierda que le hizo mucho daño al desarrollo [de la academia] porque era: “se hace como nosotros decimos o no se hace”; así era la izquierda, sí”⁴⁰⁶.

El problema entonces no fue la “luz”, sino la ceguera que provocó, el problema no fue haber asumido el saber del materialismo histórico como forma de conocimiento; el problema fue permitir que colonizara el pensamiento durante los años de 1970-1989, pues a partir de los años 90 las nuevas condiciones internacionales y nacionales en el campo político y académico permitieron a los docentes el ingreso a nuevas miradas que enriquecieron las formas de hablar y ver el mundo social.

Una vez aprobada la propuesta de reestructuración, ese grupo de profesores que al unísono aceptaban el materialismo histórico como fuente de conocimiento, empezarán nuevamente

⁴⁰⁵ AFANADOR, Claudia. Entrevista Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 29 de Enero de 2010.

⁴⁰⁶ CERÓN SOLARTE, Benhur. Entrevista Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 14 de Enero de 2010.

a tomar posiciones dentro de su grupo académico-político de tendencia izquierdista al cual pertenecían; esos grupos lucharon en el espacio académico por ganar poder no sólo en el campo del saber sino en el campo político, y acumular así un mayor capital representativo al interior de la Universidad (Véase Anexo F).

Hasta aquí se habla de la manera cómo se mueven los profesores en el campo académico-político, pero ¿qué sucede con el campo científico? ¿Juegan los profesores en ese campo? El campo científico al igual que los otros campos tiene sus propias luchas, su propio juego, obedece a condiciones sociales que lo rigen así “la aceptación o la eliminación de los nuevos ingresantes o la competencia entre los diferentes productores, puede determinar la aparición de esos productos sociales relativamente independientes de sus condiciones sociales de producción como lo son las verdades científicas”⁴⁰⁷.

En ese sentido, se puede afirmar, que los profesores de sociales no jugaron en el campo científico, pues su juego estuvo alrededor del reconocimiento al interior del escenario universitario y del grupo político al cual pertenecían, mas no el campo donde juegan “los sabios” que luchan por “producción y legitimación de la verdad”, ya que su producción intelectual, sus escritos no obedecieron a las reglas del juego relativamente autónomas del campo científico, sino a las reglas que impone el sub-campo cultural universitario, la academia, la docencia y la organización política a la cual pertenecían, ellos se relacionan con el campo científico en el sentido que retoman lo que allí se produce para aplicarlo al contexto regional, asumen por ejemplo las verdades que producen los sabios desde el materialismo histórico o retoman los conocimientos de quienes aportan a partir de la Escuela de las Anales y con ellas juegan desde su posición de docentes universitarios, desde allí hay un fluir docencia-ciencia pero la lucha es por ingresar, por ser aceptado, reconocido dentro del sub-campo cultural, pues no jugaron desde el escenario mismo de la producción de verdades es decir en “El universo “puro” de la ciencia más “pura”” pues al decir de Bourdieu, el campo científico “es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero

⁴⁰⁷ BOURDIEU, Pierre, Los usos sociales de la ciencia. Pag 11

donde todas estas *invariancias* revisten formas específicas⁴⁰⁸,” donde se lucha por la autoridad científica; allí el reconocimiento se reduce más “al conjunto de los sabios”; ellos compiten, pues el campo científico también es un lugar de lucha y, en el momento histórico que se sitúa este trabajo los docentes no jugaron en el campo de los sabios, sino en el político-académico, pues fue allí donde lucharon por ingresar – participando en convocatorias para ser nombrados como docentes de la Universidad de Nariño, o realizando tareas para ir escalando en el sistema de liderazgo que cada grupo político tenía a su interior; allí luchan por su permanencia – destacándose como docente-investigador, validando el conocimiento a través de la teoría-práctica, cumpliendo las tareas asignadas por el grupo político dentro y fuera de la universidad; pero también buscan el reconocimiento social a partir de su condición de docente-militante que luchó para que del grupo académico-político al cual pertenecían formaran parte los mejores y más cualificados profesores y estudiantes y una manera de lograrlo era generando investigaciones, publicaciones y liderazgo político; las producciones intelectuales daban puntos en las hojas de vida y estos se traducían en capital económico y simbólico, es decir la investigación y la producción intelectual se hacen no para jugar en el campo científico sino para ser aceptado y reconocido en el escenario académico; y allí, quien mejor juega es el docente que a más de investigar y producir milita en un partido político, pues recordemos que la fórmula en los años 70-80 era “relación teoría-práctica” entendiendo por lo último la militancia política; pues el conocimiento científico desde esta perspectiva se valida en la práctica, por eso en los años setenta y ochenta los docentes de Ciencias Sociales no pertenecían a consolidados grupos de investigación como sí lo harán –una minoría- en los noventa, sino a grupos de docentes-militantes. Así las ganancias obtenidas en el campo académico, sirven para jugar en el político y viceversa. Las grandes disertaciones de los docentes no se dieron en medio de los sabios productores de verdades, donde no sólo se pretende “el reconocimiento del valor de sus productos (“reputación”, “prestigio”, “autoridad”, “competencia”, etc.) también el reconocimiento de los otros productores, quienes siendo también sus competidores, son los menos proclives a darle la razón sin discusión ni examen. En principio, y de hecho: sólo los sabios comprometidos en el juego tienen los

⁴⁰⁸ Ibid, pág. 11, 12

medios para apropiarse simbólicamente de la obra científica y para evaluar sus méritos”⁴⁰⁹; en el caso de los profesores de sociales ellos no fueron ante los sabios a presentar sus trabajos, sus producciones, sus disertaciones, los debates, los exámenes, sino en los escenarios de las autoridades docentes-investigadoras universitarias, de las aulas, debates políticos, docentes-militantes, extensión social, luchas sociales, movilizaciones, asambleas, la disertación con los sabios fue un acto escaso -cuando ingresan al mundo de los Magísteres o Doctores-.

En este sentido, si los docentes de sociales escriben no es buscando el mayor reconocimiento entre el grupo de “sabios”, aunque asistieron a ponencias, seminarios, talleres de carácter regional, nacional e internacional donde dieron a conocer sus trabajos, y obtuvieron mayor reconocimiento académico que se traducía en puntos para las hoja de vida en un ítem denominado “producción intelectual” que deviene en un reconocimiento social en el sub campo cultural de la universidad y en el campo político que permite validar su producción, su investigación, sus publicaciones.

Los docentes basan sus procesos de producción en la teoría del materialismo histórico la cual proclama la relación teoría-práctica para llegar al conocimiento y esa práctica tiene tres escenarios: la lucha, la investigación y la militancia política así que un verdadero profesor en los años 70-80, llega a conocer cuando establece tal relación y ésta se hace realidad en la militancia política para ser reconocido como “verdadero docente” o “intelectual orgánico” (capítulo IV) y para que se reconozca su actividad intelectual y productiva, pues allí demostraba que su teoría tenía aplicación en la práctica; de ahí la relación docencia-investigación y esta investigación desde la región; las condiciones sociales de la época conducían a que las investigaciones estén encaminadas en función de “los intereses del proletariado” y al cambio de la realidad del país, a la construcción de una nueva sociedad, en la medida que los escritos cumplían con esos requisitos obtenían en el campo político-académico, mayor capital representativo, es decir mayor reputación, prestigio, autoridad; así, su interés en las investigaciones regionales no estuvo guiado a los

⁴⁰⁹ Idem, pág 18-19

científicos nacionales o internacionales sino a demostrar que estaban contribuyendo desde la investigación a la transformación de la sociedad, a tener una mirada crítica de los procesos histórico-políticos, geográficos, antropológicos que se vivían en la región.

Al ser las Asambleas Generales escenarios de poder, fue allí donde las confrontaciones académico-políticas se hicieron más visibles; la “toma” de este espacio por parte de los distintos grupos políticos conformados por profesores del Programa era planeada con mucha meticulosidad; se pensaba en el orden del discurso, en el orden de los cuerpos, en el orden del espacio. Es decir, antes de una Asamblea General cada profesor miembro de un grupo político se reunía con sus copartidarios, se ponían de acuerdo en la posición que se llevaría a una Asamblea respecto a un determinado tema, se distribuía el uso de la palabra, indicando quién hablaría primero y qué hablaría, quién lo respaldaría, quién contradeciría y a quién de sus adversarios, cómo se distribuirían en el auditorio general (espacio donde habitualmente se hacía este tipo de reuniones), pues el grupo se ubicaría estratégicamente por todo el espacio físico generando la impresión de que él está en todas partes, haciéndose notar en el momento de las arengas, de los aplausos, de los abucheos; muchas de esas asambleas terminaron en agresiones verbales y físicas; éste era uno de los espacios más importantes para mostrar la fuerza y el poder del grupo, por eso los docentes independientes ni siquiera tenían acceso al uso de la palabra, pues generalmente el uso de ésta se hacía a partir de la siguiente introducción “Como representante del Partido x,y,z...” y era justamente en esa representación donde estaba su fuerza, su poder; su formación profesional, su trayectoria académica e investigativa pasaban a un segundo plano. Generalmente en las asambleas no se iba a escuchar al otro, a considerar sus argumentos; se iba a imponer o a conquistar gente para que apruebe “la línea” dada por el grupo, pues cada uno pensaba y estaba convencido de que el planteamiento suyo era el correcto, generándose así lo que se llama el “efecto ideológico” que consiste en que el discurso “actuando como interpelador de agentes sociales, describe al objeto y asume esta descripción como la más correcta, como si fuera la verdad: “el efecto ideológico es la condición de la producción *de*

la creencia”. Para que un discurso genere creencia, debe presentarse como absoluto”⁴¹⁰, y así se presentaba cada una de las tendencias de izquierda, como absoluta, y como si el otro fuera el equivocado:

El problema central de todo Partido revolucionario es el de hacer la revolución en su propio país. La revolución depende de saber aplicar de manera viva, teniendo en cuenta las condiciones concretas, las leyes generales del marxismo-leninismo-pensamiento de Mao Tsetung. Este es el secreto de toda conducción revolucionaria correcta. El sectarismo, pero especialmente el dogmatismo que ha campeado en las filas de todos los grupos revolucionarios colombianos que se dicen seguidores del pensamiento Mao Tsetung y que tratan de aplicar mecánicamente la experiencia china al país, han dificultado la consolidación de una fuerza proletaria realmente revolucionaria. En esto de aplicar con éxito la ideología del proletariado a las condiciones de nuestra revolución estamos completamente solos⁴¹¹.

El Seminario de Autoevaluación de la Facultad fue el escenario para empezar a sedimentar lo que sería el devenir de la licenciatura en Ciencias Sociales en los años 70 y 80; la amalgama academia-política devino en politización y sectarización de la universidad⁴¹² porque esa idea de pureza de estar “en la Verdad” contribuyó a crear todo tipo de adjetivos para descalificar al otro llamándolo dogmático, revisionista, liberal, de derecha; cada uno de estos adjetivos se volvió categoría de análisis, pues alrededor de estas designaciones hay una teorización que la respalda.

Los problemas que generan la politización y sectarización en el desarrollo de la academia e investigación al quedar éstas supeditadas al servicio de la política, más los acontecimientos que se viven en el país en la década de los 80 tales como los procesos de paz del gobierno Betancourt con los grupos alzados en armas hacen repensar y reorientar la actividad académico-política de los profesores al interior de la Universidad y del programa de

⁴¹⁰ DE IPPOLA, Emilio. *Ideología y Discurso Populista*. México: Plaza y Valdez, 1987. p.171.

⁴¹¹ MOSQUERA, Francisco. *Colombia: Tres vías a la revolución*. Bogotá: Círculo Rojo, 1972. [Consultado el 20 de Enero de 2011] Disponible en internet: <http://www.moir.org.co/COLOMBIA-TRES-VIAS-A-LA-REVOLUCION.html>.

⁴¹² CHAVES, Milcíades. *Contribución al plan quinquenal de desarrollo de la Universidad de Nariño*. En: Base de datos *winisis* del Archivo Central, Oficina de Planeación. Pasto: Universidad de Nariño, 1982. p. 39-43.

Ciencias Sociales. Así, el grupo de docentes que cuente con mayor capital simbólico, esto es con mayor reconocimiento al interior del programa y de la universidad, con mayor capital cultural manifiesto en sus investigaciones y publicaciones y hoja de vida valorada con los mayores puntajes, son quienes deciden crear un nuevo grupo con el fin de pensar desde una perspectiva más académica el mundo de la Universidad; en ese contexto aparece el grupo Alternativa Universitaria (1986) iniciándose un proceso por el cual la academia empieza a primar sobre lo político sin que éste deje de estar presente en el mundo de la academia; será al inicio de la década de los 90 cuando se da una mutación significativa en este proceso de separación academia-política, y con esta mutación se dan cambios como la apertura a nuevas corrientes de pensamiento, a nuevas lecturas y nuevas escrituras del mundo social.

3.3 LA DISCUSIÓN POR LA “CUESTIÓN NACIONAL”

La reforma que marcó la vida universitaria al interior del Programa de Ciencias Sociales en la década de los 70 tuvo clara una cuestión: La adopción del materialismo histórico como ciencia para pensar la sociedad, debía trascender del plano teórico al práctico con el objeto de alcanzar el fin último: derrocamiento del capitalismo y establecimiento del comunismo. ¿Qué papel cumple la nación en este proceso? ¿Por qué en el documento no se conceptualiza sobre lo que es la nación? ¿Por qué se hace énfasis en la investigación para el conocimiento de lo “nuestro” refiriéndose a lo regional y no a lo nacional?

Pensar estas preguntas permite entender el lugar que ocupó el problema de la cuestión nacional en las reflexiones y prácticas académico-políticas de los profesores. Para la década de los 70, a nivel mundial, el marxismo había tomado varios rumbos. Existía: el marxismo-leninismo (m-l) línea pro soviética seguida por el Partido Comunista Colombiano (P.C.C); el m-l línea pro China asumida por el MOIR y por el PCC - línea Mao-Tse-Tung al separarse del PCC en 1965; también estaban los Troskistas, por lo que dentro del marco

general del marxismo cada grupo asumió sus particularidades; así el PCC afirma, junto a los Troskistas, que la clase vanguardia de la época es la obrera, por lo cual el trabajo político debe desarrollarse en la ciudad; de otra parte los moiristas afirman que por ser éste un país semi-feudal, en la revolución toman papel protagónico los campesinos mediante una alianza obrero-campesina, así que el campo será fundamental para los procesos de cambio y que la lucha será contra la burguesía nacional, contra los terratenientes y contra el imperialismo cuya derrota será segura dado que “La clase obrera posee una ideología revolucionaria invencible: el marxismo-leninismo-pensamiento Mao Tsetung. Ideología que le permite elaborar una estrategia y una táctica correcta”⁴¹³. Estas miradas incidieron en los procesos académicos e investigativos que se llevaron a cabo en el Programa porque en el quehacer docente cada profesor, de acuerdo con su tendencia, privilegió el trabajo en el campo o en la ciudad.

Frente a las formas de lucha: el PCC a partir de 1961 planteó que se debía combinar todas las formas de lucha, es decir, que los miembros de esa colectividad pueden participar en espacios políticos oficiales, en marchas, elecciones y hasta en la lucha armada, en tanto que el MOIR plantea la vía política y sólo en casos extremos como la defensa de los explotados ante la represión de la burguesía se podría permitir la lucha armada; de tal manera que, además de trabajar en el campo académico, se hace trabajo político vinculándose con “los explotados” a través de la investigación, de las luchas y protestas populares, del deporte, pues realizaban campeonatos de fútbol y después de la actividad lúdica se hacía la parte política-pedagógica; el teatro -TEUNAR- fue otro medio utilizado para “concientizar” al pueblo de su condición de explotado.

Frente a las alianzas: el Partido Comunista habló de la clase obrera internacional como la directora del proceso revolucionario, sin embargo, en varios momentos de la historia de Colombia realizaron alianzas con la burguesía nacional, tal el caso del respaldo dado a López Pumarejo y a López Michelsen; el MOIR prohibió hacer alianzas con la burguesía nacional, pero que sí era posible hacerlas con una pequeña burguesía sojuzgada por la

⁴¹³ MOSQUERA, Francisco, Op.cit.

oligarquía colombiana y el poder imperial; cada una de estas visiones hacía que el grupo tuviese una táctica diferente de lucha y de labor que afectó a la academia, pues de acuerdo con su tendencia se ponía énfasis en el trabajo académico-político en el campo o en la ciudad; unos con una visión más universal e internacional del proceso revolucionario, en tanto que los otros con una mirada más regional, nacional y latinoamericana. Estas diferencias los llevaron a descalificarse unos a otros al plantear que su grupo estaba en la verdad y por tanto errado el otro, hecho que los llevó al proceso de sectarización.

Y frente a la nación ¿cuál era la posición? Todos los grupos hablaron sobre la necesidad de luchar por la “liberación nacional”, pero en ningún documento definieron explícitamente qué era la nación; leían sí los textos de Stalin, Lenin, Trosky, Marx o a Rosa Luxemburgo, así lo demuestran las bibliografías que respaldaban los programas que semestralmente se desarrollaban en las materias o las que aparecen en los distintos artículos, pero ningún docente de ciencias sociales escribió un texto, un artículo definiendo la nación. ¿La razón?: El proyecto que planteó el marxismo-leninismo no es la construcción de una nación; ésta fue la tarea y el proyecto de la burguesía nacional; ésta no fue la tarea de la clase obrera o de los campesinos porque su labor fue la construcción del Modo de Producción Comunista; por eso no tienen interés en pensar la nación, sin embargo, en sus escritos reiteradamente enuncian la consigna sobre la lucha por la “liberación nacional” unida a la consigna por la “autodeterminación de las naciones”, porque este tipo de luchas fueron consideradas paso necesario para llegar a la toma del poder, establecer la dictadura del proletariado en aras de construir el socialismo y luego el comunismo internacional; éste es el interés de los proletarios; así que la liberación nacional se constituye en paso para derrocar a la burguesía nacional y continuar con las siguientes etapas que lleven a la consolidación del comunismo; de allí que a los marxistas-leninistas el tema de la nación les interesa en términos de lucha de clases, por eso Lenin planteó que la consigna de la democracia obrera no es la lucha por la “cultura nacional” sino por la cultura internacional de la democracia y el movimiento obrero mundial; sabía que la formación de los Estados-nacionales era un proyecto burgués, de tal modo cuando pensó en términos de nación lo hizo para contraponer a ese proyecto, el del proletariado; en este sentido, al hablar sobre el derecho a la autodeterminación de las

naciones lo hace pensando en la lucha que la clase obrera tiene que gestar en contra del capitalismo nacional como del imperial. Este postulado concuerda con la proclama que se hace en la II Internacional Obrera de 1896:

El congreso declara que está a favor del derecho completo a la autodeterminación (Selbstbestimmungsrecht) de todas las naciones y expresa sus simpatías a los obreros de todo país que sufra actualmente bajo el yugo de un absolutismo militar, nacional o de otro género; el congreso exhorta a los obreros de todos estos países a ingresar en las filas de los obreros conscientes (Klassenbewusste) (de los que tienen conciencia de los intereses de su clase) de todo el mundo, a fin de luchar al lado de ellos para vencer al capitalismo internacional y alcanzar los objetivos de la socialdemocracia internacional⁴¹⁴.

Así, la construcción de una sociedad en torno al proyecto de Estado-nación es un tema que concierne al capitalismo nacional e internacional que pretende

[...] subordinar el proletariado a la política de la burguesía en la práctica. La burguesía plantea siempre en primer plano sus reivindicaciones nacionales. Y las plantea de un modo incondicional. El proletariado las subordina a los intereses de la lucha de clases. Teóricamente no puede garantizarse de antemano que la separación de una nación determinada o su igualdad de derechos con otra nación ponga término a la revolución democrática burguesa. Al proletariado le importa, en ambos casos, garantizar el desarrollo de su clase; a la burguesía le importa dificultar este desarrollo, supeditando las tareas de dicho desarrollo a las tareas de "su" nación. Por eso el proletariado se limita a la reivindicación negativa, por así decir, de reconocer el derecho a la autodeterminación, sin garantizar nada a ninguna nación ni comprometerse a dar nada a expensas de otra nación⁴¹⁵.

En 1974, Ricardo Sánchez, adscrito a la Facultad de Economía de la UDENAR y profesor en la Licenciatura de Ciencias Sociales escribió un artículo titulado “Cuestión nacional Cultura-nacional” en la Revista Meridiano, -órgano de difusión de la producción intelectual de la Facultad de Educación-; en este texto retomó la discusión que Lenin abrió frente al tema de la autodeterminación; expresa que el problema de la cuestión nacional en el programa marxista “parte de ubicarlo en dos momentos del desarrollo de la sociedad”, el

⁴¹⁴ LENIN, Vladímir Ilich. El derecho de las naciones a la autodeterminación. Escrito: Entre febrero y mayo de 1914. [Consultado en Enero de 2011] Disponible en internet: <http://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.htm>. Edición: Marxists Internet Archive, 2000.

⁴¹⁵ *Ibíd.*

primero, “parte del nacimiento de los estados nacionales, los estados democrático-burgueses se forman precipitando la bancarrota del orden político de la aristocracia”; las masas proletarias que participan de este proceso tienen como “fuerza dirigente a la burguesía [que] son los movimientos nacionales, que irrumpen como consecuencia lógica de la lucha por la hegemonía burguesa” y; el segundo, “es el de la época del imperialismo y las revoluciones proletarias, en que las circunstancias de la internacionalización de las relaciones capitalistas, ubican el carácter mundial del antagonismo entre el proletariado y la burguesía; época que sitúa el antagonismo en primer plano y supedita a él toda tarea política del movimiento obrero, Lenin llama además, a descubrir entre uno y otro periodo de múltiples eslabones de transición”; entender el problema desde la perspectiva histórica permite plantear que el problema de la autodeterminación “no obliga que de manera imperativa se apoye todas y cada una de las exigencias de autodeterminación nacional”, por tanto, el autor llega a la conclusión que “el antagonismo de clases, es decir la lucha de clases es el pivote sobre el cual giran todas las tareas políticas de la revolución y de que el punto de la cuestión nacional, de la autodeterminación de las naciones la supeditamos nosotros a los intereses de la lucha proletaria”, porque denuncia que el imperialismo norteamericano so pretexto de la autodeterminación de la nación Judía pretende oprimir a los pueblos árabes, desencadenar las guerras en el Medio Oriente y anexarse a la nación Palestina, argumentando que dado el desarrollo de las grandes potencias capitalistas “hacen ilusorio el derecho a la autodeterminación de los pequeños pueblos”, por tanto este problema se inscribe en lo político “y no puede ser sustituido como lo hace la Luxemburgo por el de la autonomía e independencia económica”, posición que la analiza como “una desviación izquierdista”. Plantea que el concepto de cultura es difícil definirlo, pues no remite a un “objeto preciso y delimitado, encara necesariamente una noción ideológica”⁴¹⁶.

En síntesis, desde la perspectiva marxista-leninista la burguesía nacional argumentando y reivindicando los intereses de su nación genera políticas que van en detrimento del proletariado; “En cambio, al proletariado le importa fortalecer su clase contra la burguesía,

⁴¹⁶ SANCHEZ, Ricardo Ángel. Cuestión nacional-Cultura nacional. En: Revista Meridiano Vol. 18-19, No. 6 Abril. Pasto: Universidad de Nariño. 1974, p 45-51.

educar a las masas en el espíritu de la democracia consecuente y del socialismo”⁴¹⁷. Esa lucha debe trascender las fronteras nacionales creadas por la burguesía para construir la unidad e igualdad de los proletarios del mundo, o sea que por encima de la cuestión nacional está la cultura internacional de la clase obrera; en otras palabras, si alguna nación se ha de construir ha de ser con los valores de la clase obrera internacional; estos valores están, incluso, por encima de los valores de la clase obrera nacional.

Esto explica la razón por la cual en los documentos y artículos de los docentes de las ciencias sociales no se interesan por definir la nación y su esfuerzo se enfoca en consolidar y trazar las tácticas para la liberación nacional -guerra de guerrillas, combinación de formas de lucha, guerra popular prolongada- y contra el “imperialismo yanqui”, incluso con gestos como el de rechazar las donaciones para las universidades ofrecidas por fundaciones como la Kellogg’s, Rockefeller o las manifestaciones a través de paros y movilizaciones frente a políticas impuestas desde Norteamérica en materia no sólo educativa como sucedió en la década de los 70, sino en contra de las políticas energéticas, por lo cual en Pasto con el liderazgo de profesores y estudiantes de la Universidad de Nariño, se luchó por la construcción de una refinería en la ciudad de Orito (Putumayo) con el propósito de que las compañías norteamericanas no exploten el petróleo de esa zona y este recurso sea procesado en el mismo Departamento.

En cuanto a la lucha por la liberación nacional el proyecto educativo del Departamento de Ciencias Sociales se basó en contraponer al proyecto central de nación un proyecto regional. Como se expuso en el segundo capítulo, el proyecto de nación en Colombia se hizo desde la visión central de poder, desde la cultura dominante que impuso sus valores simbólicos y culturales, y los pretende asumir como atributo de la nación colombiana, razón por la cual se invisibilizó, marginó o excluyó de ese proyecto a las regiones como sucedió con Nariño y Putumayo que apenas sí se nombran en los discursos oficiales; por lo cual la propuesta realizada en el seminario de autoevaluación en el año de 1974 consistió en investigar lo nuestro regional como proyecto distinto a lo nuestro nacional generando un

⁴¹⁷ LENIN, Vladímir Ilich. El derecho de las naciones a la autodeterminación. Op.cit.

quiebre tanto en la visión de nación del liberalismo como del marxismo, cuyos planteamientos en la construcción de una organización social dejan por fuera los valores simbólicos y culturales de la Región constituyéndose los dos en proyectos hegemónicos que deslocalizan, desregionalizan y universalizan; por eso la propuesta de pensar “lo nuestro” - regional- rompió con los esquemas hegemónicos tanto del liberalismo como del marxismo, pues los dos pretendieron construir una sociedad con valores universales, el uno desde la burguesía y el otro desde el proletariado; nos preguntamos: ¿Quién tenía el poder para definir cuáles eran los valores burgueses y cuáles los proletarios? ¿Qué posibilidad tendría una región de insertar en los valores universales del proletariado sus valores simbólicos y culturales? ¿Quién tenía el poder para definir y establecer cuáles eran o no los valores del proletariado nacional e internacional? Los dos proyectos esgrimían el valor de la igualdad para la construcción de una sociedad, los unos en el sentido de igualdad ante la ley, y los otros, en el sentido de igualdad económica; los dos plantearon una igualdad desde la homogeneidad; ninguno planteó la igualdad “en”, “para” y “desde” la diferencia.

En este sentido, y aunque en las dos primeras décadas de existencia del Programa de Ciencia Sociales se trabajó lo regional a partir de la influencia de la Escuela de los Anales y sobre todo de los aportes del investigador mexicano Luis González González, la metodología para abordar los estudios estuvo en el marco de la teoría marxista; sin embargo reflexionar sobre la región permitió empezar a desplazar la mirada de los discursos oficiales-nacionales a discursos regionales-plurales que aportan a la construcción de unas *representaciones* de regionalidad y regionalismo; de regionalidad en el sentido de que a través del trabajo académico, investigativo y político se fue instaurando que Nariño y Putumayo tienen la “cualidad de ser Región”, porque a partir de las investigaciones se va estableciendo las particularidades geográficas, económicas, naturales e históricas de ésta, hecho que permite establecer diferencias con otras regiones que conforman el territorio del Estado colombiano y sobre todo con esa nación central que desde las élites de poder quisieron imponer y homogeneizar; y de regionalismo cuando se fortalece ese sentido o sentimiento de pertenencia a la región; esa identidad que hace compartir e identificarse con los valores simbólicos y culturales llevan a luchar por mantener el poder interno y

defenderse contra los poderes externos que intentan limitarlo; de tal manera que el trabajo académico-investigativo y político realizado por los docentes Ciencias Sociales aporta a la construcción de prácticas discursivas que permiten afianzar el sentimiento y el imaginario de pertenencia a una Región con valores simbólicos y culturales distintos a esos que se pretenden imponer e instalar desde los centros de poder-periféricos como si fueran los de la nación colombiana.

Además, si desde las prácticas discursivas de las ciencias sociales eurocéntricas y oficiales la Región de Nariño y Putumayo quedó marginada, el trabajo que realizaron los docentes Ciencias Sociales a partir del espacio académico de la licenciatura hace que ésta se vuelva visible en el escenario regional, nacional e internacional, porque los trabajos y artículos elaborados fueron presentados en seminarios, cursos, talleres, simposios, además fueron publicados en revistas sobre todo de circulación regional; luego en la década de los 90, cuando para los académicos de las Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño la crisis de los meta-relatos se hizo evidente y con ello se dió cabida a nuevos discursos que posibilitaron prácticas que aportaron a un pensamiento más flexible, permeable a nuevas corrientes de pensamiento, que enriquecieron las formas de ver y hablar, ahora, no sólo desde el marxismo sino desde los postulados del posmodernismo, poscolonialismo, desde lo inter y transdisciplinario, desde los macro pero también desde los micropoderes; por lo tanto el camino que abren los docentes para pensar la región en la década de los 70 y los 80 dará pie para que en la década de los 90 esta mirada se vea fortalecida desde otras corrientes o posturas de pensamiento.

En síntesis, los profesores de Ciencias Sociales aunque se educan en cuatro momentos históricos del país: el régimen liberal, el régimen conservador, el período denominado “la violencia” y el Frente Nacional, son dos los períodos que marcan significativamente su formación profesional: el de la Violencia y el del Frente Nacional. Este último aunque oficialmente finalizó en 1974, su política de exclusión del poder hacia otras fuerzas políticas del país se mantuvo vigente hasta el año de 1991; así que tanto la educación universitaria como el ejercicio docente de la primera generación de docentes del Programa

de Ciencias Sociales se desarrollaron en ese período de la historia, hecho que crea las condiciones para la radicalización de los movimientos de izquierda, que fueron desde la actividad política hasta el planteamiento de la búsqueda del poder por la vía armada; así, en las décadas de los 60 a los 80 los de la izquierda liberal, los de la línea marxista-leninista pro cubanos, pro soviéticos, pro chinos, troskistas, los seguidores de la teología de la liberación, todos con un sentimiento y política antiimperialista, marcan las tendencias políticas de izquierda que se insertan en la vida de la Universidad que tomó nuevos rumbos a partir de 1982-1986 cuando en el gobierno de Belisario Betancourt se alentó la posibilidad de los procesos de paz y de participación de la izquierda en la vida política del país.

Los primeros años escolares de los docentes se hacen dentro de la ortodoxia del sistema educativo colombiano que busca a través de la educación hacer de la heterogeneidad una nación homogénea, instalando dispositivos de enseñanza que llevan al niño y al joven a apropiarse de los valores de la cultura dominante; esto es, que la enseñanza entraña una ideología de dominación que se verá trastocada en el escenario universitario cuando hacia la década de los 60 y los 70 se instalan a través de grupos, movimientos y partidos políticos de izquierda nuevos valores simbólicos y culturales que hacen pensar en la construcción de un nuevo orden social y en un nuevo tipo de Estado-nación; es decir, circula una ideología que subvierte el orden de la ideología dominante para instalar una ideología contestataria; así, esos jóvenes que en las década de los 60 y los 70 ingresan al mundo universitario se encuentran en medio de estas dos opciones; y, de otra parte, la decisión de 19 docentes fue ingresar y formar parte de los dispositivos de enseñanza y de la política -movimientos estudiantiles- que tenía como utopía construir una sociedad sin clases; se encuentran por lo tanto en el escenario dos ideologías eurocéntricas, la una que busca el *statu quo* y la otra que se presenta como revolucionaria. Este período de la historia colombiana de movimientos estudiantiles es acusado de ideologizar la educación, pero acaso ¿no fue creado el sistema educativo para instalar la ideología de dominación? Es más: ¿Quién puede pensar hoy que la escuela es un espacio neutro, objetivo y donde sólo se imparte

ciencia? ¿Quién aún cree en el mito de la ciencia? ¿Acaso la educación no es un dispositivo para construir un tipo de sujeto para una sociedad determinada?

Así en los años 70-80 la escuela fue asumida desde una mirada conservadora como la posibilidad de crear “sujetos capitalistas, trabajadores dóciles, e intelectuales conformistas”⁴¹⁸. En tanto que para los progresistas de izquierda, las escuelas eran “aparatos ideológicos del estado”, que participaban en la reproducción moral y política; estas dos posiciones condujeron a una mirada “paralizante” de la pedagogía en el sentido de que la escuela no era ni sitio de conflicto, ni una institución que se podía vincular al cambio social; por eso los docentes y estudiantes se vuelven “porteros ideológicos” o “cobardes lacayos del Estado”⁴¹⁹, pero no agentes críticos. La pedagogía fue reducida “a una serie estéril de técnicas, como también etiquetada dentro del discurso de los métodos humanísticos que simplemente ablandaron los de las escuelas de producir formas insidiosas de regulación política y moral”⁴²⁰. Esta mirada de la escuela y de la pedagogía permite entender la alianza académico-política que se generó en la época, pues si la escuela en sí misma no es un factor de cambio, era necesario crear en ella un campo que permitiera la transformación y este campo era el político.

En ese mundo universitario de los 70 y de los 80 se constituye y desarrolla el quehacer docente de la primera generación de profesores de las ciencias sociales de la Universidad de Nariño; la fuerza que toman los grupos políticos es tal, que son los docentes que militan en ellos quienes mayor capital simbólico y cultural acumulan; y el mayor poder de incidir en el mundo académico de la Universidad y del Programa está dado por el hecho de ser miembro de un partido político; en la universidad se habla desde ese lugar, es decir, desde el lugar de militantes, amalgamándose así dos campos de poder: el académico y el político que en ese momento histórico se vuelven uno. En la Universidad el docente es político y es

⁴¹⁸ GIROUX. Henry A. Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *En*. Revista Barbecho. No. 2 Año 2002. [Consultada el 1 de Abril de 2011] Disponible en internet: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>. p. 2.

⁴¹⁹ *Ibíd.*, p. 2.

⁴²⁰ *Ibíd.*, p. 2.

académico al mismo tiempo y en el mismo lugar, o sea, academia y política se funden de manera visible de tal modo que es difícil hacer separaciones que señalen dónde se es profesor o investigador y dónde político.

Así, se puede afirmar que en el escenario académico hay dos *locus de enunciación*: el político y el académico que se funden en el campo cultural-universitario, por lo cual, el profesor que correspondió a este momento histórico de la Universidad fue el profesor académico-político o mejor el político-académico porque en ese momento se tuvo mayor capital simbólico y se le atribuía mayor capital cultural a un profesor militante que a uno que no lo era.

El seminario de autoevaluación llevado a cabo en el año de 1974 permite visibilizar cómo en el campo académico de la Universidad se gesta esa amalgama de la política con la academia, pues en ese momento se instala en la institución y en el Programa de Ciencias Sociales nuevas prácticas discursivas que marcaron el devenir de éste a lo largo de las décadas de los 70 y de los 80; también en ese espacio emerge un interés por investigar lo regional, hecho que se contrapone al proyecto hegemónico no sólo del pensamiento liberal sino del marxista pues los dos que en apariencia son proyectos distintos de sociedad al ser hijos de la modernidad pretenden la construcción de una sociedad a partir de postulados de verdad, de universalidad, de homogeneidad, donde el fin último es, para los liberales, el establecimiento y consolidación del capitalismo y, para los otros, el comunismo; los dos trazan líneas rectas de desarrollo donde deslocalizan, desregionalizan y universalizan la sociedad.

Ante estas corrientes de pensamiento que colonizan el saber, el hecho de proponer en el escenario del seminario de autoevaluación llevado a cabo en 1974 la investigación de lo nuestro en términos de la región y no de lo nacional es un quiebre que se hace a esas miradas hegemónicas de pensamiento, que pretenden, la una construir una sociedad hegemónica a partir de los valores simbólicos y culturales de la burguesía, y, la otra, a partir del proletariado; así que, hacer investigación regional permitió empezar a romper con

los esquemas de pensamiento oficial-nacional para pensar lo regional-plural, visión que en los años 90 se verá enriquecida por los aportes de nuevas corrientes de pensamiento abriendo espacio para nuevas investigaciones. Es importante anotar que en este proyecto de pensar la región desde un espacio académico de formación de Licenciados de las Ciencias Sociales la Universidad de Nariño es pionera, pues otras universidades, como la UPTC, empezarán este trabajo en la segunda mitad de la década de los 80.

4. LA NACIÓN DESDE LA REGIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: PRODUCCIÓN INTELECTUAL Y REPRESENTACIONES EN UNA GENERACIÓN DE DOCENTES.

Consideramos que el evento efectuado es un primer paso que abre el camino para realizar investigaciones que permitan esclarecer e interpretar de manera científica la realidad regional, dialécticamente relacionada con la Nación y el resto del mundo. El énfasis puesto en el análisis de la Historia y la Geografía de Nariño, revela el interés que los docentes tienen por conocer la evolución y desarrollo de nuestros pueblos cuya referencia en las obras y textos nacionales son mínimas. Por ello, los participantes relievan la importancia de los estudios regionales.

I Encuentro Departamental de Docentes Ciencias Sociales. Universidad de Nariño, 1987.

En capítulos anteriores se habló del proceso de institucionalización de las ciencias sociales en Colombia, hecho que posibilitó hacia las décadas de los 50 y 60 que el país contara con los primeros profesionales en este campo del saber, que participaron en la formación de la primera generación docente que hizo parte del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, porque nacieron entre los años de 1937 y 1953 y su proceso de formación profesional se desarrolló en la década de los 60 y mediados de la década de los 70, tiempo en el cual los profesores establecieron sociabilidades académicas o académico-políticas que afectaron sus modos de enseñar y de investigar el mundo social.

Para entender este proceso, en el presente capítulo se analizará la vida cotidiana, las sociabilidades académicas, la producción académica, el ejercicio docente, las representaciones del intelectual en los años 70 y 80 y las formas de organización política de los profesores de Ciencias Sociales con el fin de establecer de qué manera la Universidad de Nariño a través de ellos aportó en la construcción de una representación de nación desde la región en los años 1970-1989.

Se dijo que las regiones desde la historiografía oficial son invisibles, pues la historia de Colombia es pensada, investigada y enseñada desde Bogotá, un lugar que asumió el papel de centro político, histórico, cultural y académico. Frente a este hecho en las décadas de los 70 y de los 80 los docentes Ciencias Sociales posibilitaron la emergencia de un espacio

académico donde se dió un quiebre a la mirada centralizada de nación, logrando que emerja un discurso sobre la región. Esta voz se levanta desde un lugar de poder, la Universidad. Hablar desde allí hace que se represente a la ciencia y se tenga la posibilidad, a partir del conocimiento -y de posiciones ideológicas-, dar sentido al mundo social, pues lo que se enuncia allí se acepta como la verdad, por eso este poder hace que la región invisible, inexistente no sólo para el poder central sino también para los ojos de las otras regiones y de los mismos nariñenses, se vuelva visible, real, existente, es decir, adquiere la cualidad de ser región.

La élite que toma el poder en Colombia como buena hija de la modernidad aprendió a ver y hablar de la realidad en blanco y negro, sin matices; de allí que en *su* imaginario, en su discurso de nación los indios son bárbaros o salvajes, por lo tanto, deben ser civilizados; los ateos cristianizados, las mujeres, los negros ignorados, y tienen tres opciones, se insertan, resisten o desaparecen; las regiones se invisibilizan, se niegan a través de prácticas como la enseñanza de la historia o la geografía oficial-central.

El interés por el estudio de Nariño y Putumayo se inició en la Universidad de Nariño con investigadores y docentes como Rafael Sañudo, Sergio Elías Ortiz, Leopoldo López Álvarez, Alberto Quijano Guerrero, Fortunato Pereira Gamba y con otros como Alejandro Santander, Rafael Zarama, Guillermo Edmundo Chaves⁴²¹, quienes sin tener nexos legales con la Entidad tuvieron fuertes vínculos con ella; sin embargo, sus escritos y trabajos estuvieron limitados a círculos pequeños de personas con acceso, primero, al conocimiento de la lectura y escritura, segundo, a la Universidad y tercero, a los periódicos y revistas en los cuales presentaban sus investigaciones.

Pero además, en la primera mitad del siglo XX, su labor intelectual tropezó con obstáculos relacionados con su condición de minoría al interior del Departamento y con la imposibilidad de formar parte de un círculo más amplio, porque la intelectualidad de

⁴²¹ CHAVES Chamorro, Milcíades. Contribución al plan quinquenal de desarrollo de la Universidad de Nariño. En: Base de datos *winisis* del Archivo Central, Oficina de Planeación. Pasto: Universidad de Nariño, 1982. p. 39-43.

Bogotá únicamente valoraba lo que allí se producía. Así expresa esta situación María Teresa Álvarez:

[...] su condición de minoría, la labor de difusión y convencimiento dentro de la población en la cual se encontraba era, por decir lo menos, difícil; por otra parte, la confrontación con Bogotá, en una relación de centro-provincia, chocaba con los grupos de intelectuales ‘consagrados’, alrededor de los cuales giraban los presupuestos, los premios, y los reconocimientos. Un comentario elaborado por jóvenes intelectuales de Pasto, propietarios de la Revista *Odeón*, ejemplificaba este aspecto:

Ciertamente, no se engañaba el Gral. Uribe Uribe cuando, defendiendo en 1896 la creación de Visitadores Fiscales, dividía la masa de Colombianos en dos grupos: ‘Colombia se divide, por decirlo así, en dos naciones: los bogotanos y los provinciales, siendo los segundos los ilotas de los primeros. Hay todo un género literario que aquellos han creado para burlarse de éstos [...]’ Tal cosa se aplicaba no sólo en lo político sino en lo literario; y en los tiempos, aunque los llamen nuevos, no han cambiado. Como en lo político –en decir del Jefe liberal- nuestros anteriores Presidentes no se preocupaban sino del calembourg del atrio de la Catedral bogotana, antes que de la República, ciertos literatos han creído y creen que aún en Letras nada vale sino va con la marca bogotana, o con la de provincia a latere [sic], aunque sea con sus –defectos y todo y, que hasta lo peor será siempre bueno por ser de Bogotá⁴²².

Estas élites nariñenses pensaron en la modernización y en el progreso de Nariño de manera distinta a las planteadas por Bogotá. Su proyecto se basó en el esquema ciudad-región, visión que surgió dadas las condiciones históricas de este Departamento, los permanentes conflictos que se vivió en el siglo XIX, su aislamiento geográfico con el centro del país, su cercanía y lazos históricos con el Ecuador y la negativa permanente de los gobiernos centralistas para apoyar propuestas novedosas de empresarios, como aquella de construir un ferrocarril hasta el Telembí; todo esto indicaba “que la mejor alternativa para su progreso estaba en lograr la autonomía y desarrollarse dentro de un esquema de ciudad-región⁴²³”.

Estas propuestas de progreso que miraron hacia el Ecuador y el Pacífico eran vistas por las élites nacionales como un desacierto, pues la idea debería ser la conexión de Nariño con el centro del país. “El criterio de “minoría de edad” con que se miraba a esta zona, impedía

⁴²² ÁLVAREZ, María Teresa. Elites intelectuales en el sur de Colombia, Pasto 1904-1930 una generación decisiva. Pasto: Universidad de Nariño, 2007. p. 246-247.

⁴²³ *Ibíd.*, 268.

aceptar que sus proyectos podían tener éxito y que habrían podido convertirse en una opción para desarrollos alternativos en otras zonas del país. La preocupación por la “unidad nacional” desde el enfoque centralista, propio del momento tuvo mucho que ver con el ahogamiento de iniciativas como las que surgieron en Pasto con la *generación de 1904*⁴²⁴”

Esta situación vivida en la primera mitad del siglo XX no evidencia mayores cambios iniciando la segunda mitad de ese siglo para los intelectuales que se interesaban por propuestas alternativas de desarrollo a partir de las regiones; por eso la apertura del programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño a partir de la reforma de 1974 permite el conocimiento, la enseñanza y la investigación de la región a un grupo más amplio de personas, sin que esto signifique que el proceso se masifique, pues quienes tienen acceso a la universidad continúa siendo un grupo selecto de personas, pues en 1980, en Nariño, de los estudiantes que egresan del bachillerato con posibilidades de realizar estudios superiores sólo el 27%⁴²⁵ lo lograron; este dato únicamente toma en cuenta a los bachilleres, por eso al observar los datos del cuadro 4 se puede apreciar cuan cerrado es el círculo de individuos que tiene acceso a ver y hablar de región; no obstante el grupo de los sujetos que la enseñan e investigan se amplía, con posibilidades de expandirse aún más, pues son profesionales que al ingresar a su vida laboral, junto a los niños o jóvenes estudiantes podrían continuar creando prácticas discursivas que la visibilicen.

Cuadro 4. Estudiantes graduados de bachillerato en el departamento de Nariño: 1970-1981

AÑO	MATRICULA SECUNDARIA	GRADUADOS SECUNDARIA
1970-1971	12.410	1.014
1971-1972	14.145	1.087
1972-1973	16.502	1.170
1973-1974	19.481	1.263
1974-1975	23.092	1.366
1975-1976	27.305	1.479
1980-1981	50.417	2.308

Fuente: ARCHIVO CENTRAL. Plan general de Desarrollo Universidad de Nariño. Oficina de planeación. Caja No. 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1980. p. 3-4.

⁴²⁴ ÁLVAREZ, María Teresa. Op.cit., p.268-269.

⁴²⁵ ARCHIVO CENTRAL. Plan general de Desarrollo Universidad de Nariño. Oficina de planeación. Caja No. 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1980. p. 5.

Pero ¿Cuáles son las condiciones histórico-académico-políticas en las cuales surge el interés por la investigación de la región en el espacio de la Licenciatura en Ciencias Sociales? ¿Quién fue el intelectual o el académico universitario de los años 70 y de los 80? ¿Cuál fue su papel en aquella época? ¿Cómo afectó la representación del intelectual de los años 70 y 80 en el hecho de que en un campo académico se diera la amalgama academia-política? ¿Cuál fue el interés y por qué los docentes Ciencias Sociales plantearon la necesidad de investigar lo regional, cuando los objetivos del programa y las exigencias en materia educativa a nivel nacional era la enseñanza en función de la historia y geografía colombianas? ¿Por qué la investigación y producción de artículos de los profesores de Ciencias Sociales aportan a la construcción de la representación de la Región? Las pistas para indagar sobre estos aspectos se encontraron en la reflexión sobre el papel que desempeñó el intelectual y el académico universitario de los años 1970-1989, al igual que trabajar con los artículos producidos por los profesores en esos años, escritos encontrados como se indicó en uno de los apartes de la introducción, en bibliotecas regionales: Universidad de Nariño, Banco de la República, Academia Nariñense de Historia. Se examinó el 100% de las revistas: Revista de Investigaciones, Meridiano, *Homo Sapiens*, Proyecciones, y el 50% de las revistas Correo del Sur, editadas por la Universidad de Nariño. El 100% de la Revista UNIMAR, algunos números de la Revista Obando y Páginas Libres que se encuentran en el Banco de la República. El 100% de la Revista de Historia de la Academia Nariñense de Historia, además de la Biblioteca personal de Benhur Cerón Solarte. Se trabajó con el 100% de Hojas de Vida de los docentes Ciencias Sociales que reposan en el Archivo General de la Universidad de Nariño*.

* En el Archivo de la Universidad de Nariño se localizaron 21 (91.30%) hojas de vida de los profesores de Ciencias Sociales. La de los docentes Víctor Paz Otero y Álvaro Mondragón no se encuentran archivadas. Se realizaron 15 encuestas que representa el 71.42% de la población en capacidad de ser entrevistada y que es sujeto de estudio.

4.1 LAS NOCIONES DE NACIÓN Y REGIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO A PARTIR DEL ÁMBITO FAMILIAR Y ESCOLAR: 1937-1959

Si en las décadas de los 40 a 50 era difícil encontrar profesionales de las ciencias sociales a nivel de Colombia, en territorios como Nariño era casi imposible; por eso los primeros docentes del Programa que ingresan entre los años 40 y 50 al mundo escolar, encuentran que sus profesores enseñan la historia y la geografía siguiendo rigurosamente los textos que oficialmente se destinaban para ello; allí ¿qué representación de nación construyeron?; en las entrevistas refieren que en la escuela no aprendieron una noción de nación sino una noción de patria, debido a que en ésta se instalan mecanismos que hacen posible la política conservadora respecto a este tema, haciéndose visible en las instituciones educativas a través de la enseñanza de una historia que muestra la grandeza de sus héroes, reforzada por la enseñanza de la geografía que a través del dibujo de mapas indica las distintas zonas geográficas que hacen parte del territorio, además de sus riquezas naturales; por otra parte, honores a los símbolos patrios como los que se desarrollan en los actos conocidos con el nombre de izadas de bandera, generan e introducen en los estudiantes ese sentimiento de identidad a **una patria llamada Colombia**. Los docentes Ciencias Sociales recuerdan aún poesías que recitaban en tiempo de su formación escolar, poesías que permiten pensar los elementos que eran utilizados para crear el sentimiento patrio y de esta manera hacer posible la cohesión nacional: Los héroes, la patria, el sacerdote a quien se lo relaciona con el soldado⁴²⁷.

⁴²⁷ Docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevistas, Enero- Agosto del 2010.

A Bolívar

Bolívar ya agonizando
con la mirada incierta y cristalina
al pasar por su mente delirando
la historia de la tierra granadina.
Estoy listo Señor temblando
ante la imagen de Jesús divina
mientras su alma estaba volando
entre las cumbres de la montaña andina..

A la Patria

¡Patria! te adoro en mi silencio mudo,
y temo profanar tu nombre santo.
Por ti he gozado y padecido tanto
cuanto lengua mortal decir no pudo.
No te pido el amparo de tu escudo,
sino la dulce sombra de tu manto:
quiero en tu seno derramar mi llanto,
vivir, morir en ti pobre y desnudo.
Ni poder, ni esplendor, ni lozanía,
son razones de amar. Otro es el lazo
que nadie, nunca, desatar podría.
Amo yo por instinto tu regazo,
Madre eres tú de la familia mía;
¡Patria! de tus entrañas soy pedazo.
Miguel Ángel Caro

Al Sacerdote

Sacerdote de Dios yo te bendigo
porque eres lo más grande que se ha visto
y porque puedes convertir el trigo en pan
divino
y hacerlo Jesucristo,
tranquilo y silencioso
por el sendero cruza huyendo de las glorias
y el mundanal placer es un bravo, es un
soldado
aunque en sus himnos tenga la corona de
laurel...⁴²⁸

El pensamiento conservador proyectó una nación en alianza con la iglesia; hecho que explica porque la totalidad del profesorado entrevistado refiere venir de una familia católica; la familia de los profesores Puentes y Cerón deseaban ver a sus hijos consagrados al sacerdocio, al punto que Cerón jugaba a serlo oficiando misas o andando por los caminos con una campanilla cuyo sonido era signo de que el sacerdote pasaba y por lo tanto los campesinos salían a encontrarlo. Es interesante advertir que formando parte de la ornamentación de sus hogares estuviera un Cristo o un Sagrado Corazón de Jesús en la sala de la casa, y en las habitaciones el santo de la región; por ejemplo, la Virgen de las Lajas o el Señor de los Milagros, que era lo más respetado en Túquerres⁴²⁹.

El profesor Fernando Sánchez introduce otro elemento en la formación del sentimiento patrio: Los medios de comunicación y en especial la radio, a través de la cual se entera del acontecer nacional, permite vivir el fútbol, el ciclismo, deportes que despertaban el amor por los colores, por la bandera y por el himno nacional; todo eso “ya iba entrando al corazón y al sentimiento de uno que entonces, comenzaba lógicamente a valorar y a sentir

⁴²⁸ CERÓN, Benhur. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 14 de Enero de 2010.

⁴²⁹ SÁNCHEZ, Fernando. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 27 de Enero 2010.

en grande lo que era la patria, y lo que era su patria porque cuando se hacen las vueltas a Colombia en bicicleta al escuchar la radio también se recorre el país o, si la competición se realiza en Guatemala, Costa Rica, México, Ecuador o Venezuela, el sentimiento patrio aflora⁴³⁰.

Por otra parte, los docentes viven su niñez y juventud en la década de los 40 y los 50, época histórica conocida como la violencia, donde cada uno de ellos, en menor o mayor medida, es testigo de hechos violentos como se deja expuesto en uno de los apartes del capítulo 3.

Respecto al concepto de región no hay referencia de ser enseñada en el ámbito escolar; los profesores logran tener una noción a partir de las vivencias cotidianas, vínculos familiares, barriales, de compadrazgo:

Hay región en este sentido, hay unas costumbres que son reiterativas y hay unas rutinas que se cumplen anualmente y que se cumplen mensualmente; por ejemplo, yo atribuyo que hay un sentido de pertenencia más alto cuando uno nace en el campo que en la ciudad; en la ciudad tú no te sientes dueño de algo, en cambio en el campo los caminos, el paisaje, las costumbres, la forma de ser; tú te sientes extraño en la ciudad, entonces, hay un sentimiento de región de ser campesino, de pertenecer a lo rural, a los valores rurales, entonces, la asociación con el trigal, el cultivo de papa, la asociación con esas cosas cotidianamente, recorrer los caminos de la casa a la misa a Guaitarilla o a Santa Ana que eran como 5 kilómetros... entonces, eso va generando como una identidad⁴³¹.

Algunos como Zúñiga y Suárez construyen un imaginario de región a partir de lecturas como *Chambú* o *La Vorágine* cuya lectura los invita a recorrer las zonas que se mencionan en estas obras; así, el profesor Zúñiga, organiza junto a sus amigos excursiones hacia Ricaurte, San Miguel, Chambú en Nariño y el profesor Suárez se aventura hacia el Putumayo:

“La Vorágine me impactó, ahora que la menciono de todos estos libros fue La Vorágine de José Eustaquio Rivera, por la desigualdad social que se evidencia ahí por la explotación que se hacía a través del caucho de la población, por la injusticias que cometieron y porque uno de los protagonistas se llamaba Luciano entonces mi papá me

⁴³⁰ *Ibíd.*

⁴³¹ CERÓN, Benhur. *Op.cit.*

puso Luciano, yo soy Jair Luciano. A mí me llamó la atención de donde venía mi nombre, decía, ¿pero ninguno de mis familiares se llama Luciano? lo busque y lo encontré en La Vorágine. [En esa obra me impactó la trama y el escenario donde ocurren los hechos, por eso] empecé a buscar donde quedaba esa región, y a los 15 años viajé al Putumayo con otro grupo de amigos; nos fuimos por allá, pero no llegamos, vivimos a la intemperie, cocinando nosotros, tratando de matar culebra, caminábamos y escuchábamos los ruidos de la selva y el sonido de las lagartijas, esas pasaban por nuestro cuerpo, las hormigas enormes, los ríos, así llegamos cerca a Mocoa, [nos encontramos con] indígenas pintados la cara con achiote pero no logramos entrar en contacto con ellos porque nos huían, nosotros éramos cinco. [...] Fue esa experiencia bien bonita, siguiendo los pasos de La Vorágine. Nos impactó la selva y sus sonidos.

Mejía, Quijano, Zúñiga o Afanador también empiezan un proceso de construcción de representación de región a partir de recorridos que hacen por territorio colombiano dada la actividad económica de sus padres: comerciantes y transportadores de carga, vínculos familiares o paseos familiares, realidad que les permite ver una Colombia de regiones con diversidad de culturas, recursos, paisajes, lenguas, dialectos: Identifican la zona cálida, templada y cómo era realmente el ambiente de la gente en cada región porque “mis abuelos vivieron hacia el Magdalena que era muy cálido, después vivieron en el piedemonte hacia Bogotá y era más bien templado y yo vivía en la zona fría”⁴³².

Sin embargo en ese momento de formación de los profesores encontramos elementos diversos en la construcción de representación de nación y región; por ejemplo, Jairo Puentes al recibir toda su formación primaria y secundaria interno en una comunidad católica (Hermanos Bautistas - Colegio La Salle, especialmente), pensaba:

[...]Más que colombiano me sentía más como **Boyacense**[...] a pesar de que en el colegio le hacían recitar poesía en la que le estaban diciendo que después de Colombia no hay nada mejor; eso lo veo así; pero, por otro lado más bien mi formación fue universal porque era en el contexto de la iglesia católica, llamada universal; siendo Boyacense o Colombiano me estaban formando en un contexto muy grande, lo que se llamaría hoy en día una sociedad global, me estaban formando para la sociedad global

⁴³² QUIJANO, Gertrudis. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 28 de Enero de 2010.

en términos religiosos, entonces, no tuve un cariño por Colombia ya que mi formación fue universal⁴³³.

Esta mirada y este sentirse parte de lo universal lo conservará a lo largo de su vida académica y profesional que lo llevará a tomar una posición académico-política que mira a la nación en función de la construcción del socialismo mundial, posición que asume el Partido Comunista de Colombia del cual él será miembro.

Los docentes del área de geografía: Quijano, Mora, Mejía, Navas, pensaron la diversidad regional más en términos de regiones geográficas, de recursos naturales, en tanto que Zúñiga, Afanador, Quimbayo, como antropólogos, la pensaron en términos de diferencias culturales, sin descartar otros factores.

Otro elemento que vale la pena mencionar es que quienes nacen, viven y se educan en el centro del país, como Afanador, Quijano y Puentes, piensan a Nariño como una de las regiones más apartadas del país. Al vivir en Bogotá o cerca de la capital su mirada de región y nación es desde el centro: Bogotá; el resto del país se mira como algo lejiiisimos. Colombia es un:

[...] país incomunicado y un país que era para el norte y el centro, no para el sur... la noción del sur era bastante abstracta...me acuerdo que tenía un novio cuando estaba en quinto de bachillerato, era de Cali y él estaba en Bogotá; de pronto dijo que se iba a graduar y que se venía a estudiar a Pasto; cuando me dijo a Pasto, eso era una cosa como para Europa, lejísimo, o sea, que nunca lo iba a volver a ver; entonces era una noción de distancia impresionante, y como esa lejanía es olvido, eso es, el retiro [...]⁴³⁴.

Las primeras aproximaciones de los docentes Ciencias Sociales a la idea o noción de nación, está referida al sentimiento patrio. Era a la patria colombiana a la que se debía amar, respetar, defender y a ella se pertenece, por tanto esa no era la misma patria de la cual hablaron los griegos, pues para ellos ésta designaba el lugar de nacimiento *-patria-*, relacionada a su vez con el padre *-pater-*, así la patria significaba tierra de los padres *-terra*

⁴³³ PUENTES, Jairo. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 2 de Febrero de 2010.

⁴³⁴ AFANADOR, Claudia. Docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevistas, 29 de Enero de 2010.

patrum-, lugar donde se nace, donde viven familias de generación en generación, existiendo por tanto una relación directa entre los miembros de la comunidad; desde esta perspectiva, patria entraña formas de relación y sentimientos de pertenencia premodernos; en consecuencia no era a este tipo de patria a la que se referían en la escuela, sino a una patria en el sentido moderno, es decir la nación; porque en la escuela cuando se hablaba de ésta se hacía referencia a Colombia, cuyo territorio y cuya comunidad los estudiantes no conocen directamente pero se creaba un imaginario de que pertenecían a ésta. La historia, la geografía, la iconografía, los símbolos, la literatura, la poesía se constituyeron en dispositivos claves para lograrlo, así que la ecuación en los años escolares de los maestros era Patria=Nación=Estado. Los honores, la lealtad, el sentido de pertenencia, la vida se ofrece a una comunidad imaginada, que en la escuela llaman *Patria Colombiana*.

La memoria de los docentes da cuenta entonces de este proceso que permite evidenciar cómo en la escuela se ponen en escena dos de las tres formaciones discursivas que ayudan a la construcción de un sentimiento nacionalista en una Estado que no tiene nación: la iconografía con su máximo exponente: el mapa, por ser el ícono territorializador del Estado-nación y, los textos de literatura e historia:

“Son tres las formaciones discursivas principales, permanentemente interrelacionadas como constitutivas de la memoria cultural, como fue negociada simbólicamente la institucionalización de los respectivos Estados nacionales en América Latina. En esas tres formaciones discursivas se incluyen, en primer lugar, las instancias determinantes en la fijación del territorio nacional; es decir, representaciones paisajísticas, lugares topográficos y el mapa, con el que culmina el proceso de conformación del ícono territorializador por excelencia del Estado nación. Unida a ellas está la iconografía nacional, en el sentido amplio de la utilización de íconos como signos definidos por su relación de semejanza con la “realidad” del mundo exterior, y en los que interesan, sobre todo, los procesos de iconización. Pues, por medio de ellos, figuras ya constituidas llegan a producir tipos particulares de ilusión referencial. Cabe anotar, además, que dentro del concepto de “lugares de memoria” también entran los íconos y fueron comprendidos como parte de aquellos.

En segundo lugar, teniendo en cuenta la reorientación que existe internacionalmente, desde 1982, hacia los actos de coleccionar, la formación de colecciones y el examen de las autocomprensiones institucionales, los museos y formas de exposición de los objetos que, se consideró, representaban lo nacional. Y en tercer lugar están los bocetos identitarios, propuestos por textos literarios e historiográficos, que dentro de

los proceso de constitución de cánones en los campos de la literatura y la historiografía nacionales llegan a alcanzar el estatus de obras canónicas y hasta de *clásicos*.⁴³⁵”

La afirmación anterior se hace a partir de considerar que esta nación ideada por las élites de poder tuvo que crear “un coro autoimpresionable, autoexcitable, autosugestionable”⁴³⁶, coro que entre otros lugares, se inserta en la escuela con la pretensión de conformar una nación moderna, una nación homogénea en un territorio de diversidades, pero aun así no lo lograron, pues a su interior se gestaron procesos que “desviaron” tales pretensiones teniendo como resultado un “Estado nación a la colombiana”: Sin monopolio de la fuerza, sin control del territorio, sin control del espacio, hoy vital para los procesos de comunicación, TIC’s y globalización (Capítulo II).

Sucesos como los vividos por los profesores de Ciencias Sociales “desviaron” las intenciones de las élites de poder porque quienes nacen en zonas urbanas o rurales de Nariño empezaron un proceso de identificación y de conocimiento de la región a partir de las vivencias cotidianas más que por una enseñanza escolar, hecho que más tarde tendrá incidencia en las decisiones que asumirán en calidad de docentes universitarios, pues, quienes tuvieron vivencias cercanas a lo rural asumirán posiciones académicas o académico-políticas que privilegien al campesino, al indígena, salvo el profesor Álvarez quien pasó su niñez y juventud en lo urbano pero su mirada académica de la historia y de la sociedad lo llevó a vincularse con procesos políticos y académico-investigativos que privilegiaron lo rural; por su parte, aquellos que se educaron en un contexto urbano y con una visión universal, privilegiarán movimientos y posturas académicas con esa tendencia, también habrá profesores que asuman una actitud de “mirar” mientras otros tomarán una posición política de corte más conservador al interior del programa.

Los docentes cuya niñez y juventud fueron vividas en el centro o cerca de Bogotá, tienen una mirada en el sentido de que ésta, efectivamente, es el centro del país desde donde los

⁴³⁵ RINCÓN, Carlos. Memoria y Nación: Una introducción. En: RINCÓN, Carlos, MOJICA, Sahara, GÓMEZ; Liliana. Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana. p. 59.

⁴³⁶ *Ibíd.*, p.57.

procesos se irradian a Colombia, pensando a Nariño como lo más lejano; Afanador lo piensa tan lejano como Europa, “el retiro”, “el olvido”, incluso casi ni existe, pues el país era para el norte y el centro, no para el sur.

En ese interés por construir una nación, la iglesia llega a los lugares más recónditos del territorio colombiano ideando y ejecutando proyectos para que en la familia y en la escuela se inculquen los valores católicos; inventan e instalan símbolos, iconografías como aquella del Sagrado Corazón de Jesús a quien fue consagrado el país, o el Cristo crucificado ante el cual se crean sentimientos de culpabilidad cuando un sujeto no asume las normas que le impone la familia, la escuela o la patria; la nación es cubierta bajo el manto de la fe católica que inventó un santo-patrón para cada región: Virgen de las Lajas, El Señor de los Milagros, El Divino Niño.

4.2 LAS SOCIABILIDADES ACADÉMICO-POLÍTICAS EN LOS AÑOS UNIVERSITARIOS DE LOS DOCENTES CIENCIAS SOCIALES: 1960-1975

En Colombia entre los años 30 y 50 del siglo XX, aún era difícil encontrar profesionales especializados en áreas como economía, sociología, historia, filología, geografía; estas carreras todavía no existían en el país, por ello se traen docentes de países como Francia, Alemania, España para cubrir la necesidad de educadores en esos campos, hecho que le permitió al país contar con profesionales y literatura especializada en ciencias sociales; por otra parte en esta década se dió apertura a los programas de sociología, antropología e historia en la Universidad Nacional. Los años 60, son tiempos de politización de la universidad pública colombiana, circunstancia que unida a acontecimientos nacionales como el surgimiento de los movimientos de izquierda tanto políticos como armados y a sucesos internacionales como la Revolución Cubana, el fortalecimiento de los movimientos estudiantiles marcaron el devenir y el quehacer de las ciencias sociales en los años 70 y en los 80 (Capítulo II).

Esta primera generación de docentes Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, realizaron sus estudios universitarios en las décadas de los 60 y de los 70; en su proceso de formación los profesores establecieron sociabilidades en el campo académico o académico-político al relacionarse en el medio universitario con docentes, compañeros de programa o líderes políticos de diversas tendencias de la izquierda para estudiar la realidad del país de acuerdo a la filiación política que se asumía, pues como afirma el profesor Puentes, en aquel tiempo se estudiaba más en función del grupo [político al cual se pertenecía] que en función de la academia porque entonces [Década de los 60-70] el mundo académico estaba muy ligado al mundo político⁴³⁷. Aún quienes no militaban en partido o movimiento alguno, los de derecha, no escaparon a la reflexión sobre nación o sobre la región, pues en la Licenciatura de Sociales se puso énfasis en este tipo de trabajos.

La apertura de las carreras en el campo de las ciencias sociales en las distintas universidades del país abrió nuevas posibilidades para los jóvenes bachilleres; así, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia se formaron los docentes Hernando Barahona, César Ávila, Bolívar Mejía; en la Universidad Nacional estudiaron Benhur Cerón Solarte, Eduardo Zúñiga E, Gertrudis Quijano, Álvaro Mondragón Restrepo, Edmundo Quimbayo, Víctor Álvarez, Víctor Paz Otero y Socorro Betancourt de Wilches; en la Universidad Libre, Jair Suárez; en la Universidad de los Andes Claudia Afanador; en la Santo Tomás, Jairo Puentes; todos ellos docentes del Programa de Ciencias Sociales, entre los años 1970-1989, período en el cual ingresaron 1.917 estudiantes para formarse como licenciados, de los cuales se graduaron 949⁴³⁸, entre ellos Gerardo León Guerrero, Miguel Gómez, Fernando Sánchez, Jesús Velazco, Luis Felipe Riascos y Francisco Mora. A principios de los 70 también se crea el programa de Filosofía y Teología en la Universidad Mariana donde cursó su carrera el profesor Guillermo Cabrera; por otra parte el docente Carlos Santamaría de nacionalidad chilena, adelantó estudios como Asistente Social en la Universidad de Valparaíso, Chile⁴³⁹.

⁴³⁷ *Ibíd.*

⁴³⁸ UNIVERSIDAD DE NARIÑO. *En:* Archivo Central-Oficina de Planeación. Pasto, 1970-1989.

⁴³⁹ SANTAMARÍA, Carlos. Hojas de vida Docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. *En:* Archivo Central. Pasto: Universidad de Nariño.

La escasez de docentes en el área de geografía hace que en la licenciatura se dé un caso excepcional, el del profesor Luis Navas Rubio quien realiza estudios de agronomía en la Universidad de Nariño; ingresa al programa en el año de 1970 como docente de la asignatura geología, área en la cual desarrolló su tesis de grado; sus investigaciones posteriores harán que el Colegio Nacional de Geógrafos le otorgue el Título Honoris Causa como Geógrafo. Lo anterior significa que el 95.6% de los docentes realizaron estudios en Colombia; de este grupo de profesionales el 47.8% hicieron estudios de posgrado en instituciones nacionales e internacionales como: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia -UPTC-, Asociación Colombiana de Geógrafos -ACOGE- Bogotá, Universidad Javeriana, Universidad de Antioquía y Universidad del Valle, Colegio de México, San Diego State University, Universidad Complutense de Madrid, Michigan State University, Universidad de Barcelona y Universidad de Ginebra⁴⁴⁰.

En ese proceso de formación 14 de los 23 profesores realizan estudios en universidades de la capital, (60.8%), de ellos 8 (57.1%) lo hacen en la Nacional; de los 14 docentes, 13 (92.8%) estudian en universidades públicas y una docente (7.2%) en universidad privada; sin embargo, la época de los 60 y de los 70 es una etapa de agitación estudiantil que toca todos los rincones de la geografía colombiana, sobre todo en los 70, cuando en Colombia se implementa el Plan Básico de Educación por lo cual los movimientos estudiantiles se fortalecen y se solidarizan para luchar contra la política de este plan educativo, por la defensa de la universidad pública al movilizar conjuntamente a profesores y estudiantes de las distintas universidades que entablan vínculos entre sí; según lo refiere Afanador, Mejía, Suárez y Puentes: estudiantes de la Nacional invitaban a los universitarios de la de los Andes, Tecnológica de Tunja, a la Libre y a la Santo Tomás a participar de las asambleas, además de realizar tareas conjuntas como la toma de carreteras o a participar en marchas. El profesor Puentes comenta que muchos profesores de la Santo Tomás -que lo eran también de la Nacional- apoyaron al movimiento estudiantil, hecho que les costó la cancelación del contrato con la universidad privada. Igualmente, Afanador narra que en la

⁴⁴⁰ Hojas de vida Docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. En: Archivo Central. Pasto: Universidad de Nariño.

de los Andes se paró actividades, pues los estudiantes exigían autonomía y cogobierno; las directivas permitieron llevar a cabo la protesta, pero al finalizar semestre cada profesor exigió a los estudiantes rendir exámenes como si hubiesen asistido a clases, y a los dirigentes los expulsaron de la institución, además de hacer gestión para que no fueran recibidos en otros establecimientos educativos, debilitando y acabando prácticamente con el movimiento⁴⁴¹.

De otra parte los profesores en el área de sociales no lo eran sólo de una universidad, trabajaban en distintas entidades de educación superior, por ejemplo, entre los docentes que más influenciaron a los profesores del Departamento como Zúñiga, Mejía, Cerón, Ávila, Quimbayo en su proceso de formación mencionan a Darío Mesa, Reichel-Dolmatoff y su esposa Alicia Dussan, Jorge Orlando Melo, Javier Ocampo López docentes de la Nacional, de la Tecnológica de Tunja; de otro lado, las tesis sobre la teología de liberación del padre Camilo Torres tenían múltiples seguidores y se difundían por el ámbito universitario a nivel nacional; el profesor Bolívar dice que en la Universidad de Tunja un cura de apellido Arroyo dió a conocer el pensamiento de Camilo y el profesor Puentes conoció sus postulados durante su internado en SEPAVI-Medellín, siendo Torres Restrepo una de sus motivaciones para ingresar a la carrera de sociología: además, “yo estudié porque el creador de la sociología en Colombia fue un sacerdote y los estudiantes queríamos ser como Camilo Torres no en el sentido de ser guerrilleros sino como un líder social”⁴⁴². Otros profesores de la Nacional como Ernesto Guhl es recordado por la profesora Quijano; dice que de él y del General Londoño aprendió la manera de enseñar la geografía; Quimbayo también lo recuerda; en cambio, para Cerón, Guhl es importante en cuanto a la forma disciplinada de su trabajo mas no por su enfoque respecto a la teoría geográfica, pues piensa que es de corte positivista; será en su calidad de profesor cuando realizó nuevos contactos con teóricos que piensan la geografía de manera crítica y en relación a lo histórico y social cuando empieza la construcción de una teoría geográfica. Milcíades Chaves, antropólogo nariñense,

⁴⁴¹ AFANADOR, Claudia. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 29 de Enero de 2010.

⁴⁴²PUENTES, Jairo. Op.cit.

profesor de la Nacional, es recordado especialmente por Zúñiga y Cerón, por su aporte al interés que generó en ellos la investigación regional.

Víctor Álvarez, discípulo de Jaime Jaramillo Uribe en la Universidad Nacional, en calidad de profesor de esta institución viajó en Comisión de estudios a realizar el Doctorado en historia al Colegio de México donde tuvo la influencia de la historiadora mexicana Moreno Toscano quien estudió en Francia bajo la nueva concepción de historia de la Escuela de los Anales: tercera generación; además, en México tuvo la oportunidad de leer la obra de Luis González, “Pueblo en Vilo”, “que consiste fundamentalmente en la historia de San José de Gracia, lugar de México donde nació Luis, que era, en la perspectiva tradicional de la historia poco importante y él lo trocó en entidad histórica de un enorme significado”⁴⁴³. Al terminar estudios regresa a Colombia con la idea de reintegrarse a sus labores en la Universidad Nacional y encuentra cancelado su contrato porque en el gobierno de Pastrana se envía una comisión para realizar una evaluación de la situación universitaria; “el diagnóstico que hicieron los *entendidos* señalaba que en la universidad había demasiados comunistas, yo entro a ser parte de la nómina de peligrosos y terribles comunistas; entonces, el Rector de la Universidad Nacional -nombrado por el régimen de Pastrana-, resuelve iniciar una campaña de depuración del profesorado universitario⁴⁴⁴”. En este mismo período 1970-1972, en la Universidad de Nariño llega a la Rectoría Mora Osejo, nombrado por el gobierno local presionado por la fuerza del movimiento estudiantil y profesoral; el nuevo Rector, un hombre de ideas universitarias, presentó una reforma que buscaba modernizar la universidad haciendo de ella una institución científica y moderna basada en la relación docencia-investigación para un desarrollo integral de la región⁴⁴⁵; su pensamiento, en el lenguaje de la época, era de avanzada, lo cual escandalizó a uno de los más conservadores representantes de la iglesia Católica pastusa, el padre Jaime Álvarez, al enterarse que Mora Osejo enseñaba en la Universidad la teoría de la evolución. A su vez,

⁴⁴³ ÁLVAREZ, Víctor. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, Abril de 2010.

⁴⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁴⁵ MORA Osejo. Planteamientos básicos para la reforma de la Universidad de Nariño. En: Base de datos *winisis* del Archivo Central-Planeación. Caja 554. Pasto: Universidad de Nariño, 1972.

como Decano de la Facultad de Educación fue nombrado Quijano Guerrero, hombre de ciencia, abierto a nuevas posibilidades de investigación y enseñanza de la historia, a quien le tocó considerar la hoja de vida de Víctor Álvarez que junto a las de Jaime Jaramillo Uribe y Germán Colmenares demostraban que eran los únicos Doctores en Colombia en el área de historia a inicios de la década de los 70; Álvarez es aceptado en esta Institución donde encuentra la apertura y la motivación tanto en directivas, profesores y estudiantes para introducir nuevos horizontes en la enseñanza e investigación de la historia regional⁴⁴⁶. Álvarez fue profesor de Gómez, Guerrero, Sánchez, Riascos, Velazco en la Universidad de Nariño y de Cerón en la Universidad Nacional; sus colegas: Zúñiga, Suárez, Navas, Mejía, también lo refieren como un compañero que aportó en su visión y valor de la historia regional.



Fotografía 10. Congreso Nacional de Historiadores en Pasto. Conmemoración Batalla de Boyacá: 1973⁴⁴⁷.

Los investigadores Mora Osejo y Quijano Guerrero quienes sin ser maestros directos de Zúñiga, Guerrero, Sánchez, y Navas influirán también en la formación de un pensamiento crítico y motivarán su interés por los estudios regionales. En el período 1970-1975, maestros como Ricardo Sánchez, Hernán Henao, Alvarado Tenorio, Gustavo Álvarez Gardeazábal encontraron apertura en la Universidad de Nariño donde ejercieron su

⁴⁴⁶ÁLVAREZ, Víctor. Op.cit.

⁴⁴⁷CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

docencia y dejaron huella en el Departamento de Sociales, por sus vínculos en el campo académico o académico-político. Hernán Henao estuvo vinculado directamente como docente del departamento, Ricardo Sánchez se adscribió al programa de economía y fue docente de esa área en el programa de sociales; Alvarado Tenorio y Álvarez Gardeazábal formaron parte del programa de Filosofía y Letras; ellos tejieron lazos profesionales y de amistad con los docentes del programa⁴⁴⁸.

Otras sociabilidades que establecen los profesores de Ciencias Sociales son: en la de los Andes con el Arqueólogo Antonio García, Lumbreras en la arqueología social, y las docentes Inés de San Miguel y Alicia Alí. En la Santo Tomás con Guzmán Campo y Francisco Leal Buitrago; en la Libre con Gerardo Molina; de la Nacional también se nombra a Gonzalo Correa, Horacio Calle, Luis Guillermo Vasco. En la Universidad de Nariño, programa de Agronomía, Mora Osejo realizó gestión para traer a docentes como Mario Blas, Arthur Simmons, ecologista belga.

A partir de estas relaciones académicas que se generan en el proceso de formación de los profesores de Ciencias Sociales podemos observar que la Escuela de los Anales con enfoque en los problemas económicos y políticos, la Nueva Historia y el enfoque crítico social son las escuelas que mayor influencia tuvieron en la formación académica e investigativa de los docentes del Departamento de Ciencias Sociales. La escuela positiva tendrá asidero, en menor medida, sobre todo en la enseñanza de la geografía y muy poco en el área de historia.

⁴⁴⁸ ZÚÑIGA, Eduardo. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 22 de Enero de 2010.

4.3 LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLÍTICOS, LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES Y LA REPRESENTACIÓN DE NACIÓN DESDE LA REGIÓN: 1970-1989

Los movimientos sociales y políticos que hacen parte del mundo universitario también influirán en la formación académico-político de los docentes, pues las décadas de los 60, 70 y 80 fue una época de organizaciones y movimientos sociales y políticos que influyeron el acontecer investigativo y académico de la Universidad y del Programa (Capítulo III). Al interior de los movimientos y partidos se formaron grupos de estudio o células para conocer la línea, es decir, los planteamientos político-ideológicos, las reivindicaciones, consignas, formas de lucha, posiciones teórico-prácticas frente a un hecho determinado de la realidad regional, nacional o mundial; allí se entregaba material de estudio para que el profesor vinculara luego esta visión a su trabajo docente e investigativo; por eso narra Pedro Carlos Verdugo que los del MOIR leían el Manifiesto del Partido Comunista, Las Cinco Tesis de Mao, y sobre todo los discursos de Pacho Mosquera que venían en Tribuna Roja; los Troskistas con Ricardo Sánchez como líder y como miembro del grupo Socorro Wilches leían El Fascismo y Mi Vida, de Troski, y los libros de Rosa Luxemburgo; los del Partido Comunista, con Mondragón a la cabeza trabajaban documentos que legitimen a la URSS como líder del Socialismo Mundial, leían textos de Stalin como La Cuestión Nacional⁴⁴⁹

[...] donde se plantea la cuestión nacional y el internacionalismo proletario, entonces empieza ya a incluir a la nación en una cuestión de debate [...] la posibilidad de construir nación no como se dice ahora incluyente o excluyente [estos son conceptos nuevos]; en esa época, fundamentalmente, la nación se piensa en función de explotados y explotadores; se realizan preguntas como ¿La nación en función de qué se construye? ¿Es posible construir la nación dentro de unos límites? Entonces había la gran discusión, a tal punto que se decía que sí se podía construir la nación en unos límites para poder defender la soberanía nacional; inclusive se hablaba de una cultura nacional, científica y de masas, es decir, que cada nación tiene su cultura cuestión que

⁴⁴⁹ VERDUGO, Pedro. Entrevista Docente Área Ciencias Sociales Liceo Integrado de Bachillerato de la Universidad de Nariño. Pasto, 4 de Mayo 2010.

lógicamente los troskistas debatían porque decían que la cultura no es nacional sino internacional, [porque] por encima de las culturas nacionales está lo internacional⁴⁵⁰.

En todo caso, cualquiera sea el enfoque político frente al tema, la educación juega papel preponderante porque todo proyecto de nación que se ha concebido y se pretende poner en marcha pasa por el escenario escolar, por ser éste el lugar donde se puede construir esos imaginarios de acuerdo al proyecto político que las élites de poder pretendan; por ejemplo, el proyecto conservador de Núñez entrega la educación en manos de la iglesia, mientras que el proyecto liberal de Pumarejo intentó laicizarlo y planteó que en la escuela a través de la enseñanza de las ciencias sociales se debe lograr el sentimiento de amor a la patria en los niños. En la década de los sesenta del siglo XX se presenta un nuevo escenario al interior de la escuela: los grupos de izquierda se fortalecen, se consolidan, y a través de la investigación y la cátedra buscan instalar y luchar por la construcción de una nueva sociedad, sin explotados, que dé prioridad a la cultura nacional en contraposición de la cultura imperialista; una sociedad que aporte a la construcción del socialismo mundial o a la construcción de una cultura proletaria mundial.

El interés por investigar la historia regional con privilegio de los estudios en zonas campesinas e indígenas en sus distintas tendencias se debe a planteamientos que justifican que es allí donde se encuentra la esencia de la identidad nacional; además, Colombia y Nariño son básicamente agrícolas, por lo tanto, la lucha empieza en el campo y es el campesino quien cumple un papel central en los procesos de liberación; abogan, entonces, por la unidad obrero-campesina; estas posiciones con sus matices la asumen los moiristas, los profesores de la línea Marxista-leninista, los simpatizantes de la línea Pekín-China y los PIPIN. Los docentes del PCC y los Troskistas tienen una mirada más universal, ahora diríamos global; su proyecto es la construcción del socialismo mundial, la cultura universal, pues ésta no tiene fronteras, de tal suerte que los estudios regionales en este grupo fueron escasos y los que realizaron estuvieron enfocados en la zonas urbanas, por ser, desde su perspectiva, los obreros, la clase centro de la época. Estas posiciones incidirían en los

⁴⁵⁰Ibíd.

planteamientos político-académicos que en el Programa se harían e influirían en las formas de representar la nación y la región, hecho que se fundamenta en la concepción de ciencia, la cual conjuga la teoría y la práctica.

Los grupos académico-políticos se plantearon la necesidad de conjugar la teoría con la práctica, fusión materializada en el lenguaje académico-investigativo en el concepto: *praxis*, lo que llevó a asumir metodologías que involucren el contacto con las comunidades a través, por ejemplo, de salidas de campo, elaboración de estadísticas o encuestas [...]; los estudiantes realizaron así pequeñas investigaciones con sus respectivos informes que eran entregados a los docentes⁴⁵¹; además los profesores que realizaban estudios de la región involucraban a estudiantes en calidad de coinvestigadores⁴⁵². Los conservadores continuaron con enseñanzas tradicionales de la historia y geografía y no participaron de la discusión que al respecto se dio en el programa; su vida académica la vivieron en solitario⁴⁵³.

En síntesis, se puede afirmar que los docentes de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño en su proceso de formación primaria y secundaria no hicieron parte de movimientos sociales o políticos y, si bien es cierto tenían algunas aproximaciones a lo que es nación o región estas nociones no son motivo de cuestionamiento, investigación o discusión; será en el ámbito Universitario, por la dinámica de los movimientos sociales y políticos que encuentran instalados en el momento de su ingreso cuando éstos inicien un proceso de acercamiento a través de profesores, compañeros de estudio o líderes políticos que a su vez también eran estudiantes o docentes, lo que les permitió tener una mirada crítica de la realidad social que los llevó a involucrarse en la vida política universitaria y que en su calidad de docentes también, influirá en el devenir investigativo y académico.

⁴⁵¹ UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Archivo Departamento de Ciencias Sociales. Programas académicos.

⁴⁵² CERÓN, Benhur. Op.cit.

⁴⁵³ ÁVILA, Cesar. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 17 de Febrero de 2010.

En las décadas de los 70 y los 80 se hace investigación regional para aportar a la construcción de la cultura o la liberación nacional, con miras a pensar la identidad nacional a partir de esos estudios en contraposición a la cultura imperialista, lo que implicó que en el contexto nacional de los programas de licenciatura en ciencias sociales cuando la geografía y la historia regional eran prácticamente inexistentes y poco valoradas, se levanten en Nariño unas voces que tienen autoridad en el campo académico, pues a los docentes la sociedad los inviste del poder y autoridad de enunciar, de decir, así que en el momento que se empieza a publicar en revistas o a difundir en eventos académicos estudios sobre los *Pastos*, movimientos de independencia desde el sur, estudios de los recursos naturales de Nariño, proceso de migración, estudios de la Zona Pacífica, de los awa-kwaiker, esta zona empieza a *existir*, a *ser*. Los escritos, producto de las investigaciones realizadas por los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, por la connotación que tienen, esto es, ser emitidas por *autoridades académicas* y enunciadas *desde un espacio universitario reconocido*, serán la base para que Nariño-Putumayo adquieran la *cualidad de ser región*; hecho que genera nuevo proceso para pensar la sociedad hacia los años 90, pues si la región se había pensado en función de la nación, ahora la región empieza a ser protagonista en el proceso de re-configurar el espacio nacional, porque si en las décadas de los 70 y 80 lo que cuenta es la nación en los 90 y en la actualidad la región tomará dimensiones importantes en el proceso de construir y de organizar la sociedad, ahora pensada ya no en términos de explotados y explotadores sino en perspectiva de la inclusión, de diversidad, de igualdad en la diferencia; hay mucho camino aún por recorrer en este aspecto pero lo importante es que éste ya empezó. Estos estudios de la región aportaron a reinventar la nación, a darle un nuevo sentido, pues definitivamente esa nación pensada desde los centros de poder y narrada y enseñada en la historia oficial es puesta en cuestión y entre los elementos que contribuyeron a ello son los estudios regionales que están dando lugar a nuevos procesos y dinámicas culturales, económicas, políticas en Colombia que posibilitan dar nuevos sentidos al mundo social.

4.4 EL PAPEL DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO HISTÓRICO-ACADÉMICO Y POLÍTICO DE LA PRIMERA GENERACIÓN DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1970-1989

Para entender a los docentes Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño en su interés por pensar la Región, hecho que los llevó a investigar y a publicar trabajos sobre ésta en revistas, sobre todo, de circulación regional, a participar en eventos de carácter académico-científico⁴⁵⁴, se empezará por reflexionar en torno a las condiciones histórico-académicas-políticas de las cuales emerge la representación del intelectual orgánico, que incidió en la relación establecida entre academia y política en las décadas de los 70 y los 80 en el espacio de la Licenciatura de Ciencias Sociales que influyó en el proceso y las formas de enseñar, investigar y representar la Región.

Los intelectuales colombianos surgen en condiciones muy diferentes a las del intelectual europeo; éste -el europeo- nace en la periferia de su propio sistema, es producto de la Ilustración, su tarea está asociada al cultivo de la razón, a cultivar un pensamiento secular, positivo y científico que busca acabar con el *ancien regime*; en cambio en Colombia los intelectuales se desarrollaron al lado del poder estatal, así pasamos de los abogados, los gramáticos y los poetas de comienzos de siglo a los profesores de la República Liberal; luego, a los científicos social-filósofos, politólogos e historiadores de los setenta y, finalmente, a los economistas de la era de la globalización neoliberal. De allí que sea indispensable señalar qué tipo de intelectual corresponde a cada etapa histórica⁴⁵⁵.

Aquí, política-ciencia-intelectual-academia establecieron tempranamente sus relaciones: los intelectuales fueron políticos que llegaron al poder después de las guerras de

⁴⁵⁴ ARCHIVO CENTRAL. Hojas de vida docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Pasto: Universidad de Nariño.

⁴⁵⁵ URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, Estado y nación en Colombia: De la guerra de los 1000 días a la Constitución de 1991. Colombia: Universidad Central, 2002. p. 10.

independencia; el gamonalismo intelectual no abandonará este país sino hasta la segunda década del siglo XX. En aras de la modernidad esos políticos-intelectuales apoyaron misiones científicas tales como la Expedición Botánica o la Comisión Coreográfica. Los intelectuales europeos y colombianos tienen como tarea construir o mantener un orden social, político, económico, pero es su relación con el poder lo que hace la diferencia, pues los europeos mantuvieron, en la época de la Ilustración, su independencia frente al poder, en tanto que en Colombia su vínculo es tan estrecho que hasta 1950 su principal actividad fue formar parte de la burocracia o el periodismo, es decir, su actividad estuvo al servicio del poder; es en 1960, cuando el intelectual colombiano se declaró en contra del Estado y militante de la izquierda, circunstancia que en no pocas ocasiones lo llevó a asumir posiciones sectarias que le impidieron en las décadas de los 70 y los 80 ver nuevas formas de pensar el mundo porque asumió al marxismo como su referente teórico y su fuente de verdad. Estos intelectuales se proponen la modernización cultural del país; crean sus propios órganos de difusión; periódicos como: Mito, Horizontes, Tierra Firme, Argumentos y emisoras como la HJCK. Es decir, crean nuevas fuentes de trabajo que les permite no depender directamente del Estado; inician así con la industria cultural, la que está acorde con la idea de luchar por los intereses nacionales mediante la construcción de una cultura nacional.⁴⁵⁶ En el caso particular de los profesores de Ciencias Sociales crearon la Revista *Homo Sapiens*, y participaron con sus escritos en revistas como Meridiano, Proyecciones, Correo del Sur, Revistas de Investigaciones editadas éstas en la Universidad de Nariño, o en libros y revistas editadas por la Academia Nariñense de Historia como el Manual de Historia de Pasto y la Revista Nariñense de Historia o Revistas regionales como Páginas Libres y la Revista Obando.

Como vemos, el intelectual es un sujeto que se forma y actúa en un contexto y tiempo determinados; por eso no es lo mismo la función que cumple un intelectual europeo que un latinoamericano del siglo XIX y mediados del XX; el intelectual europeo es defensor del

⁴⁵⁶ RINCÓN, Carlos. Profesor de la Freie-Universität Berlín. Grupo de Investigación historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA. Berlín, Alemania. Comunicación personal, 19 de Agosto de 2008.

espíritu crítico; el latinoamericano es el defensor de la autoridad establecida, continuadora del escolasticismo medieval⁴⁵⁷.

Así el intelectual colombiano no hace parte de una tradición, no hay ruptura del pasado sino continuidad de él; su papel gravita en torno a las cuestiones de la nacionalidad y el Estado; los intelectuales colombianos se empeñaron en ver la relación Estado-nación allí donde no la hay [...]. Nuestra nacionalidad ha sido, entonces, forjada por el Estado y por ello mismo acarrea siempre consigo la posibilidad de ser regentada y tutelada políticamente. Es una nacionalidad heterónoma, constituida desde afuera: auspiciada más por la política que por la historia y la tradición. La crítica de nuestra nacionalidad pasa primero por la crítica de nuestro Estado”⁴⁵⁸.

Por eso, en ese proceso de producción académico-investigativa el intelectual no es ajeno a lo que se denomina identidad nacional ya que escribe en un código, en un lenguaje que es aceptado en un territorio, en una nación; el intelectual se ve obligado a utilizar un idioma nacional no sólo por razones obvias de conveniencia y familiaridad, sino que también abriga la esperanza de imprimir en el idioma en cuestión un sonido particular, un acento especial y, finalmente, una perspectiva que le es propia⁴⁵⁹, en un momento y espacio determinados; la *representación* de qué o quién es un intelectual y su función en una sociedad responde a un momento concreto, de tal modo que no es igual hablar -en el caso colombiano- del intelectual de principios o mediados del siglo XX, que el de los años 60, de los 70 o de los 80, pues, a partir de esta época la situación política del país permeó la vida académica al instalarse, sobre todo, la idea de que el intelectual de la universidad colombiana debe responder al tipo de intelectual orgánico propuesto por Gramsci, dado que éste debía aportar a la formación de sujetos que apoyen los procesos de liberación nacional y toma del poder por parte de la clase obrera para instaurar la dictadura del proletariado en el proceso de construcción del socialismo y el comunismo, idea alentada por sucesos como la Revolución Cubana, los movimientos estudiantiles de Tlatelolco y de Francia en el año de 1968, los procesos de liberación nacional que se llevaban a cabo en las décadas de los 60 y los 70 en África, la derrota de Estados Unidos en la guerra del Vietnam que llevó a fortalecer la idea planteada por Mao Tse-Tung desde los años 60 en el sentido de que el

⁴⁵⁷ URREGO, Miguel Ángel. Op.cit., p. 124 -125.

⁴⁵⁸ *Ibíd.*, p. 128-129.

⁴⁵⁹ SAID, W. Edward. Representaciones del intelectual. tr.: Isidro Arias. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996. p. 43.

imperio era un tigre de papel, asumiendo de este modo la pronta caída del capitalismo mundial y el establecimiento del socialismo y el comunismo. En este proceso de construcción de la nueva sociedad era necesario formar a un hombre nuevo; por lo tanto, el papel que debía cumplir la educación era fundamental, de allí que era ineludible el compromiso de los académicos e intelectuales en el proceso.

La fuerza que toman los movimientos estudiantiles a partir de la década de los 60 no tiene precedentes en la historia del país; la lucha por la toma del espacio universitario como lugar de poder necesita de intelectuales, por eso la pregunta del momento es ¿Quién es y qué hace un intelectual en esa época? Las respuestas que en los años 60 y en los 80 se dieron a esta inquietud podrían categorizarse en cinco posturas; la más simple pensó que un intelectual es una persona que posee un título de educación superior. El segundo grupo de interesados en la cuestión definieron al intelectual como una persona que aporta a la sociedad a partir del trabajar con su cabeza y no con su fuerza física, por eso el intelectual es el literato y hombre de letras; en tal sentido el artista y el escritor son los prototipos de intelectuales; en ese mismo orden otros lo definen como aquel que crea, aplica y distribuye la cultura; Aron los llama escribas, literatos y expertos⁴⁶⁰; o la persona que registra un amplio conocimiento de asuntos sobre “[...] los que puede hablar y escribir fácilmente, y una posición o hábitos mentales a través de los cuales se entera de las nuevas ideas antes que aquellos a los que se dirige”⁴⁶¹; por lo tanto, el intelectual es aquel que puede comentar e interpretar el sentido de la experiencia contemporánea⁴⁶². La tercera categoría es la de quienes representaron al intelectual como la persona que piensa la sociedad y a partir de sus escritos y posiciones incide en ella; así Marsal define al intelectual como un *pensador* en el sentido de que el término *pensador* incluye seres humanos que han tratado de interpretar la realidad social total que se presenta ante ellos, buscando sus raíces en el pasado y con

⁴⁶⁰ MARSAL, Juan F. Los intelectuales latinoamericanos y el cambio social. En: Revista desarrollo económico y social. Argentina: Instituto Del Desarrollo Económico y Social, Julio-Diciembre, 1966, vol. 6 no. 22-23. p. 296.

⁴⁶¹ *Ibíd.*, p. 297.

⁴⁶² *Ibíd.*, p. 298.

preocupación de la marcha de su país y América en el futuro⁴⁶³. Sintetiza diciendo que el “[...] intelectual es aquel que generaliza el saber, en forma más o menos literaria, para un público más amplio que el de su círculo profesional”⁴⁶⁴. Bobbio piensa al intelectual a través de la relación cultura y política, pues éste ejerce su poder a partir de la producción de símbolos y signos⁴⁶⁵. La cuarta postura es pensar al intelectual a partir de establecer diferencias entre éste y un trabajador calificado.

Desde ahora hay que decir que el intelectual es, ante todo, la espontaneidad humana liberada para sí misma. El intelectual necesita, es cierto, conocimientos, disciplina científica, inteligencia: tales son los instrumentos cuya posesión y cuyo manejo afectan la exactitud de su percepción de la realidad, pero que en última instancia nada tienen que ver con lo esencial, con su espontaneidad. Tanto es así que en nuestros días los universitarios muchas veces son tan sólo trabajadores especializados, altamente calificados, de inteligencia admirablemente adiestrada; pero no son, en modo alguno, intelectuales⁴⁶⁶.

Y un quinto grupo de pensadores lo representó como el ideólogo de clase; por lo tanto, un enemigo del sistema burgués establecido⁴⁶⁷. En este sentido, Gramsci (1927-1937) dice que todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él orgánicamente uno o más tipos de intelectuales que le den homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político. Su concepto estratégico será, pues, el de intelectual orgánico⁴⁶⁸.

En el año de 1966, ante los movimientos universitarios y los procesos de politización de la universidad, Steger advirtió: La universidad debe procurar que el estudiante piense políticamente, no que sienta partidariamente⁴⁶⁹; y antes que él, Schroers, en 1963 planteó:

⁴⁶³ *Ibíd.*, p. 297.

⁴⁶⁴ *Ibíd.*, p. 298.

⁴⁶⁵ URREGO, Miguel Ángel. *Op.cit.*, p. 11.

⁴⁶⁶ SCHROERS, Rolf. El intelectual y la política. En: ECO Revista de la cultura de occidente, Octubre de 1963, t. VII /6 no. 42. Bogotá: Librería Buchholz. p. 611.

⁴⁶⁷ MARSAL, Juan F. *Op.cit.*, p. 296.

⁴⁶⁸ URREGO, Miguel Ángel. *Op.cit.*, p. 11.

⁴⁶⁹ STEGER, Hanns-Albert. (1966). Posibilidades de una crítica de la universidad latinoamericana. *En*: ECO Revista de la cultura de occidente, Octubre de 1966, t. XIII/6. Bogotá: Librería Buchhoz. p. 577.

“El intelectual se siente siempre tentado a vincularse al poder [...]”⁴⁷⁰. “La injusticia [...] provoca una toma de partido [...]”⁴⁷¹, por ello se tiene intelectuales en todos los partidos revolucionarios; afirma que por eso cuando éste se involucra y toma partido con la humanidad injuriada⁴⁷² en ese momento, advierte, pierde su condición de ser especial⁴⁷³, pues desde allí, desde el poder político, haciendo abierta u ocultamente lo que hacen los políticos, exigir o imponer obediencia⁴⁷⁴, además de que “[...] sus convicciones lo llevan a quitarle a otro la palabra [...]”⁴⁷⁵.

Sin embargo, estas advertencias no tuvieron eco en el caso particular del ejercicio docente de los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, porque su vida académica estuvo marcada en los años de 1970-1989 por la participación en las distintas tendencias políticas y revolucionarias de la época, pues 19 de los 23 profesores fueron líderes o miembros activos o simpatizantes de éstos, dos hicieron parte de grupos conservadores y dos profesoras no militaron en ninguna organización. En el contexto universitario las preguntas básicas que movilizaron la academia y la investigación de los docentes de izquierda fueron ¿Cuál es el carácter de la revolución? ¿Cuáles son los medios de la revolución?, lo que significa que el proceso revolucionario no se ponía en duda; acontecimientos como los mencionados precedentemente hacían pensar que la idea de la construcción del comunismo era una Utopía Científica, por lo tanto, no se ponía en duda; además, la influencia de pensadores como Fals Borda⁴⁷⁶ que plantea que la sociología tiene un fin político, hará que en el espacio universitario se estrechen la relación academia-política. El clima de agitación al interior de la Universidad se verá nutrido también por el proceso de aumento en el número de las matrículas de estudiantes, pues según datos de la Oficina de Planeación, si en 1960 la universidad tenía 62 estudiantes para 1970 los matriculados eran 1.002 alumnos; es decir, el crecimiento fue del 1.616,12%; en 1980 hay

⁴⁷⁰SCHROERS, Rolf. Op.cit., p. 622.

⁴⁷¹Ibíd., p. 622.

⁴⁷²Ibíd., p. 622.

⁴⁷³Ibíd., p. 622.

⁴⁷⁴Ibíd., p. 622.

⁴⁷⁵Ibíd., p. 622.

⁴⁷⁶FALS BORDA, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla en la praxis. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

4.003 y en 1990, 4.615 estudiantes⁴⁷⁷, hecho que influye en la fuerza que toma el movimiento estudiantil en la institución, al punto que en la década de los 70 ésta fue conocida en el ámbito universitario nacional como la Universidad Roja⁴⁷⁸.

El fortalecimiento de los movimientos estudiantiles al interior de la Universidad planteó la necesidad de pensar en el tipo de intelectual que en el escenario de los años 70 y los 80 se necesitaba; esto les permitió clasificar a los docentes en aras de construir y consolidar sus grupos académico-políticos al interior de la institución y diferenciarlos de los otros; así se estableció que había intelectuales idealistas caracterizados por privilegiar las ideas y la vida espiritual sobre la materia, los había tanto marxistas como positivistas⁴⁷⁹. El intelectual político, proletario o de izquierda a quien también llamaron intelectual comprometido, orgánico o ideólogo⁴⁸⁰, nombres éstos para designar al intelectual que debía orientar a la humanidad por el camino de la justicia y de la razón, pues él mismo es un proletario al disponer sólo de la fuerza intelectual, al igual que un obrero únicamente dispone de su fuerza material. Le corresponde provocar en los oprimidos los sentimientos de emancipación y para ello les atribuye una función pedagógica, siendo la propaganda socialista una de sus palancas más importantes. Los intelectuales según Mannheim, tienen un papel claramente definido como ideólogos y creadores de visiones del mundo, es decir, como ideólogos políticos. La ideología política está en relación con su clase social⁴⁸¹.

La explotación, la pobreza, las dictaduras, hacen que en Latinoamérica se gesten un intelectual al que clasificaron como el idealista y nacionalista latinoamericano⁴⁸²; el

⁴⁷⁷ DATOS DE ARCHIVO. En: Archivo Central – Oficina de planeación. Pasto: Universidad de Nariño. (En estos datos no se tienen en cuenta los estudiantes de Extensión Cultural, Extensión de Idiomas, Bachillerato Académico, Extensión de Música).

⁴⁷⁸ NAVAS R, Luis. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 19 de Enero de 2010.

⁴⁷⁹ MARSAL, Juan F. *Op.cit.*, p. 301.

⁴⁸⁰ CAREAGA, Gabriel. Los intelectuales y la política en México. México D.F.: Extemporáneos, 1971. p. 62-63.

⁴⁸¹ FALCON, Ricardo. Los intelectuales y la política en la visión de José Ingenieros. En: Anuario Segunda Época, no. 11. Argentina: Servicio de Publicaciones Universidad Nacional del Rosario, 1984-1985. p. 75.

⁴⁸² CAREAGA, *Op.cit.*, p. 62.

idealismo de estos intelectuales se convirtió en una forma particular de nacionalismo latinoamericano, y a partir de la Revolución Cubana éste pensó que con su accionar podía lograr una revolución socialista humanista⁴⁸³.

En la tipología de los intelectuales tienen cabida también aquellos que ayudan a mantener el *statu quo* de la sociedad, entre ellos están: el desarrollista, es el intelectual que se educa en las grandes universidades de occidente y estudia realidades sociales que no siempre son aplicables nacional o regionalmente⁴⁸⁴. El intelectual profesional, es aquel que se ha convertido en una mercancía profesionalizante, haciéndose él mismo vendible en el mercado, prestable, es decir apolítico, no polémico, objetivo. No causa problemas, es facilista, pues hace lo que otros le dicen, usa el lenguaje adecuado y se rinde ante el poder y la autoridad; trabaja como un funcionario⁴⁸⁵. Y el intelectual tradicional, para Gramsci es el profesor, sacerdote y administrador que hacen las mismas cosas de generación en generación⁴⁸⁶.

A lo largo de la década de los 60 y los 80, al interior de la Universidad Colombiana se fueron creando otras tipificaciones para el intelectual que desde la perspectiva marxista asumió un compromiso para actuar en favor de la clase obrera; sin embargo, los modos de enfocar sus enseñanzas e investigaciones a los ojos de sus compañeros no eran correctas porque hacían más énfasis en la teoría que en la práctica revolucionaria; a ellos se los llamó dogmáticos; y al intelectual que no se ciñó estrictamente a las teorías, filosofías, objetivos, prácticas del grupo académico-político al cual pertenecía o a los miembros de otros grupos a quienes consideraban que interpretaban de manera errada el marxismo, se les calificó como revisionistas. Otra tipificación se hizo con aquellos docentes que no asumieron los postulados marxistas, a quienes se les denominó retardatarios o reaccionarios.

⁴⁸³ *Ibíd.*, p. 62.

⁴⁸⁴ MARSAL, Juan F. *Op.cit.*, p. 312 - 313.

⁴⁸⁵ SAID. W. Edward. *Op.cit.*, p. 85 – 88

⁴⁸⁶ *Ibíd.*, p. 23

En el contexto de la Universidad de Nariño, Programa de Ciencias Sociales las tipificaciones más usadas fueron las cuatro últimas, las cuales se contraponían al intelectual orgánico, pues si al profesor dogmático, revisionista, retardatario, reaccionario se le atribuían falencias, al intelectual orgánico se le asignaban todos los atributos, por lo que la aspiración de los profesores era llegar a ser este tipo de intelectual. El momento histórico que se vivió en la Universidad así lo ameritaba coadyuvado por la amalgama academia-política, pues el llamado que se hizo a los académicos fue el de constituirse en intelectuales orgánicos, comprometidos, que actúen en favor de una clase social determinada, ellos están llamados a ser, se dijo, los ideólogos de la revolución, por lo tanto, el postulado gramsciano se verá materializado en la participación, militancia y liderazgo de los estudiantes y profesores en movimientos sociales o políticos; por eso como se dijo el campo académico y el campo político se amalgaman, se vuelven uno; profesor y militante político se funden en el partido que opera desde el mismo seno universitario.

Esta situación marcará, entonces, el desarrollo de la docencia e investigación en la Universidad de Nariño y concretamente el de la docencia de los profesores de Ciencias Sociales donde se imprimió un sello que marca ese estrecho vínculo entre docencia-investigación-academia-política.

4.5 INVESTIGAR LO NUESTRO: LA REGIÓN

La utopía por la construcción de una nueva sociedad sin Estado, sin clases, sin desigualdades llevó a asumir que el tipo de intelectual que necesitaba la construcción de ese proyecto era el del intelectual orgánico; es decir, en los años 70 y los 80 se planteó que el mundo universitario necesitaba un docente comprometido con el nuevo proyecto de sociedad y, por lo tanto, con la formación del nuevo hombre para llevar a cabo esa tarea; y

qué mejor espacio para hacerlo que un programa que forma docentes para educar a otros en el conocimiento y transformación de la sociedad.

En 1970, año de apertura de la Licenciatura con especialidad en Historia y Geografía, los objetivos y justificación de la carrera estuvieron encaminados a cumplir los lineamientos y exigencias del Estado; sin embargo, el acontecimiento del evento académico “Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación” -1974-, unido a condiciones regionales y nacionales permitieron dar nueva dirección al Programa de Ciencias Sociales (Capítulo III), en el sentido de que, por una parte, empezó el proceso de amalgama política-academia, que incide en la forma de hacer docencia e investigación, es decir, de vivir el mundo de la academia en el campo cultural de la Universidad de Nariño; y por otra, en ese seminario se hace manifiesto el interés por conocer, investigar y enseñar sobre la región.

El cuadro siguiente evidencia cómo en el Programa de Ciencias Sociales primó el interés por hacer investigación regional antes que nacional, porque de los 99 escritos localizados en bibliotecas regionales y una biblioteca personal, 54 tienen como centro de reflexión la región, 12 la nación, 6 América Latina, 8 se refieren a temas de carácter internacional y 19 abordan temas relacionados con la epistemología de las ciencias sociales; el interés por indagar sobre el último tópico está referido a pensar el papel de las ciencias sociales en el proceso de transformación de la sociedad y a analizar la importancia de los estudios regionales (Ver cuadros 4 y 5. Anexos H, I, J, K).

Cuadro 5. Producción escrita profesores de Ciencias Sociales: 1970-1989

AUTOR	No. Escritos	Tema Regional	Tema Nacional	Tema Latinoa.	Tema Internal	Tema Epistem
Benhur Cerón Solarte	16	9	0	0	0	7
Benhur Cerón Solarte y Bolívar Mejía	1	1	0	0	0	0
Bolívar Mejía y Otros	2	0	0	1	1	0
Carlos Santamaría	6	1	2	1	2	0
Cesar Ávila	1	1	0	0	0	0
César Ávila, Carlos Santamaría, Lázaro Meza	1	1	0	0	0	0
Eduardo Zúñiga E.	15	13	0	0	0	2

AUTOR	No. Escritos	Tema Regional	Tema Nacional	Tema Latinoa.	Tema Internal	Tema Epistem
Eduardo Zúñiga E., Luis Navas R. Rubio	1	1	0	0	0	0
Eduardo Zúñiga E., Milcíades Chaves, Benhur Cerón Solarte, Margarita Chaves, Juan José Viecco	1	1	0	0	0	0
Eduardo Zúñiga E., Milcíades Chaves, Benhur Cerón Solarte, Armando Agreda, Jesús Bastidas, Isabel Goyes, Gerardo L. Guerrero V., Luis Lagos, Pedro Vicente Obando, Jorge Pantoja, Pedro Verdugo	1	1	0	0	0	0
Francisco Mora Córdoba	3	2	1	0	0	0
Francisco Mora Córdoba, Jesús Velazco, Bolívar Mejía, Claudia Afanador	1	1	0	0	0	0
Gerardo L. Guerrero, Miguel Gómez	3	2	0	1	0	0
Gerardo León Guerrero	13	8	3	2	0	0
Gertrudis Quijano G.	1	1	0	0	0	0
Gertrudis Quijano G., Harold Santacruz, Servio Tulio Erazo, David Pineda	1	1	0	0	0	0
Hernando Barahona	1	0	0	0	0	1
Jair Suárez	4	3	0	0	0	1
Jairo Puentes	5	1	2	0	0	2
Jairo Puentes, Carlos Santamaría, Guillermo Cabrera	1	1	0	0	0	0
Luis Felipe Riascos	5	0	1	0	4	0
Luis Navas R. Rubio	3	0	3	0	0	0
Luis Navas R. Rubio, Gabriel Ortiz, Aida Solarte de Ortiz, Amparo Jiménez de G.	1	1	0	0	0	0
Miguel Gómez Córdoba	2	0	0	0	0	2
Nota Editorial en <i>Homo Sapiens</i> , Profesores ciencias sociales	2	2	0	0	0	0
Profesores y egresados del Departamento de Ciencias sociales	1	1	0	0	0	0
Socorro Betancourt de W.	3	0	0	0	1	2
Socorro Betancourt de W. y Luis Navas R. Rubio	1	0	0	0	0	1
Víctor Álvarez, Benhur Cerón Solarte, Eduardo Zúñiga E., Socorro Betancourt y otros	1	1	0	0	0	0
Víctor Álvarez	1*	0	0	0	0	1
Víctor Paz Otero	1	0	0	1	0	0
TOTAL	99	54	12	6	8	19

Fuente Esta investigación.

*El trabajo del profesor Víctor Álvarez como docente de Ciencias Sociales, de la Universidad de Nariño, se centró en los procesos que permitan desde lo administrativo reflexionar y reformar el plan de estudios de la Licenciatura y en su tarea docente desde donde impulsó ejercicios investigativos para que estudiantes y profesores hablaran de la regional. Será después como docente-investigador de la Universidad Nacional de Antioquia cuando el profesor Álvarez realice publicaciones relacionadas con los estudios regionales.

Recordemos que el profesor Víctor Álvarez acababa de realizar estudios en México donde tuvo la posibilidad de conocer la perspectiva investigativa que empezaba a abrirse senda con el nombre de historia regional, a partir de trabajos como “Pueblo en Vilo” (1968) de Luis González; su experiencia, unida a la de los docentes que formaban parte del programa para quienes la nación era una abstracción que habían aprendido a conocer y a sentirse parte desde los referentes, sobre todo escolares (valores, mapas, historia, literatura, himnos y símbolos patrios, héroes nacionales, etc.), en tanto que la región aunque ignorada y no enseñada en las aulas, fue aprendida desde las experiencias de vida cotidianas, en la relación con el contexto, hace que la propuesta planteada en el seminario de auto evaluación en 1974, sea asumida por los docentes. El estudio de lo regional era una propuesta que empezaba a horadar los postulados de universalización planteados desde los centros de poder. Pensar la región en la década de los 70 y los 80 fue una actividad marginal, que en los 90 tomaría fuerza nacional e internacional generando desde estas nuevas perspectivas, nuevas miradas, nuevos sentidos del mundo social.

El documento presentado a la Academia Nariñense de Historia en un acto solemne para la incorporación de Zúñiga Eraso a tal Entidad, habló precisamente sobre la importancia de los estudios históricos regionales donde el profesor afirma que en Colombia lo predominante no es la uniformidad [...] por el contrario, lo relevante es el carácter distintivo de sus componentes, vale decir, de sus culturas, de sus sociedades. Tan marcadas son sus diferencias, que resultaría imposible hablar de la cultura colombiana como algo homogéneo y unitario. La cultura colombiana existe sólo como una abstracción, como la suma de las diferentes culturas regionales⁴⁸⁷.

Es decir, si se quiere aportar al conocimiento de Colombia, se debe partir de los estudios regionales:

[...] El todo es el punto de partida pero sólo como representación, no como verdadero punto de partida. Si iniciáramos por la totalidad, tendríamos ante nosotros una

⁴⁸⁷ ZUÑIGA, Erazo. Importancia de los estudios históricos regionales. En: Revista de Historia. vol., VIII. no. 53-54. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1985. p. 78.

abstracción, un caos, ya que el todo no es otra cosa que la suma de las partes [...] En otras palabras, el todo se lo conoce por las partes o, las partes nos llevan al todo. [...] La historia de Colombia es la historia de las regiones [...] Por esto, en la medida que se profundice en el conocimiento de una determinada región, se está contribuyendo, de manera eficaz, a conocer la realidad nacional⁴⁸⁸.

He aquí un punto de quiebre frente a la visión oficial de nación, la cual fue pensada desde el centro, desde los valores simbólicos y culturales de las élites de poder. Pensar, investigar y enunciar que hay una Región es un elemento fundamental para visibilizar aquello que desde el centro se ignoró deliberadamente, es empezar a pensar en la posibilidad de construir una sociedad desde otros valores, desde otros símbolos, desde otras miradas.

4.6 LA REGIÓN DE NARIÑO: UNA REPRESENTACIÓN A TRAVÉS DE LOS ESCRITOS DE LOS DOCENTES CIENCIAS SOCIALES

El sistema-mundo-moderno-colonial creó un discurso en el cual constituyó a la nación no sólo como unidad de análisis sino como el único enfoque válido de conocimiento sobre el capitalismo⁴⁸⁹. De ahí que proponer y crear una unidad distinta a ésta se convierte en un desafío para los investigadores sociales; en este sentido es importante preguntarse sobre: ¿dónde y cuándo se empieza a hablar de región? El término región surge en el siglo XIV, viene de la tradición romana de la *regio* que a su vez se deriva de la palabra *regere* que significa dominar, regir, por lo cual la región hace referencia, en esa época, a un territorio administrado por un poder central; sólo hasta inicios del siglo XIX, investigadores como Humboldt (1804-1827) asociaron el término a aspectos geográficos como fauna, flora, vegetación; y a mediados de este siglo aparecieron las connotaciones políticas y la dinámica histórica del concepto, al surgir acepciones como regional (1848), regionalismo

⁴⁸⁸ *Ibíd.*, 96.

⁴⁸⁹ QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *En*: La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-242.

(1875), regionalista (1906), términos todos asociados con el sentido de pertenencia hacia una región en confrontación al proceso de construcción de los estados-nación en Europa; y en el siglo XX por presión de las lógicas regionalistas surgen regionalizar (1929), regionalización (1965), como propuesta generadora de procesos de descentralización administrativa y política con base en factores históricos y económicos. La región como ente político-administrativo moderno surge en el siglo XVIII, desplazando al concepto de provincia y recrea las territorialidades medievales como una reacción social y política frente a la acción homogeneizadora y centralizadora del Estado monárquico y luego del Estado-nacional.

Esa unidad de análisis tiene impulso en la Escuela de los Anales, Escuela desde donde se empieza a pensar la historia distinta a la oficial, a utilizar diversidad de métodos y metodologías que hasta el día de hoy son motivo de reflexión porque no tienen toda la claridad que exige la ciencia; esta Escuela amplía el panorama frente a los objetos y fuentes de investigación; en el caso de la consulta de archivos toman documentos que jamás la historia oficial hubiese estudiado, tal el caso del proceso que permitió escribir la obra “El queso y el gusano” a Ginzburg, o los que permitieron hacer la historia sobre San José de Gracia” a Luis González y González, surgiendo así la historia local, historia regional, la microhistoria.

¿Cuáles son los métodos y las metodologías que permiten hacer estos tipos de historia? ¿Cuál es su objeto de estudio? ¿Cuáles son sus fuentes de información? ¿Cuáles son sus herramientas teórico-conceptuales? ¿Qué diferencia hay entre una y otra? La discusión sobre estos temas está vigente; documentos como “Dos o tres cosas que sé de la microhistoria” de Guinzburg (1994) o “Pueblo en Vilo” a los ojos de los historiadores franceses Thomas Calvo (2000) o las reflexiones realizadas por historiadores latinoamericanos como Arturo Taracena (2008), Pablo Serrano Álvarez (1990) o Manuel Miño Grijalba (2002), entre otros, dan una visión de las fuertes discusiones que sobre el tema existen, encontrando posiciones tales como la de Miño Grijalba quien asegura que la historia regional es poco menos que fantasma, porque carece de una claridad metodológica;

este autor puede tener razón en el sentido de que no hay aún claridad teórico conceptual y metodológica sobre las formas de este tipo de historia, sin embargo, el mérito y el gran aporte de la historia regional es que posibilitó una unidad de análisis distinta a la de nación, logró poner en sospecha la idea del desarrollo homogéneo de las naciones, puso la mirada sobre otros espacios de análisis y obtuvo descentrar la mirada de esa historia totalizante.

Fue México, a nivel de Latinoamérica, el país donde se inició este tipo de investigaciones porque a finales de la década de los 60, el historiador Luis González y González investigador pionero a nivel mundial en este campo, de manera independiente escribiría en 1968 la obra “Pueblo en vilo: Microhistoria de un pueblo de San José de Gracia”, obra que incidió en el pensamiento del historiador colombiano Víctor Álvarez, quien ingresó como docente a la Universidad de Nariño en el año de 1973, y desde su lugar de docente y Jefe de Departamento de Ciencias Sociales, a partir de 1974 impulsó el interés por pensar, investigar y enseñar historia regional; la propuesta se convirtió en un reto para el cuerpo profesoral, pues esta forma de hacer historia contaba sólo con algunas herramientas teórico-conceptuales y metodológicas, proporcionadas por la literatura de la Escuela de los Anales, los aportes investigativos de Fals Borda y la asesoría de Álvarez Morales, Quijano Guerrero, Chaves Chamorro y Mora Osejo.



Fotografía 11. Expedición científica al volcán Galeras.
De izquierda a derecha: Fernando Sánchez, Eduardo Zúñiga Eraso y Luis Eduardo Mora Osejo. Década de los
setenta⁴⁹⁰.

⁴⁹⁰ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

La propuesta tuvo eco en los docentes Ciencias Sociales, pues los años 70 y 80 fueron una época de rebeldía donde iniciativas que permitieran generar proceso de quiebre frente a las formas de dominación del centro de poder eran acogidas, y se trataba de lograr una emancipación en la forma como, sobre todo, la historiografía oficial había dejado de lado a Nariño; así lo manifiestan en un evento académico en el año de 1987:

Consideramos que el evento efectuado es un primer paso que abre el camino para realizar investigaciones que permitan esclarecer e interpretar de manera científica la realidad regional, dialécticamente relacionada con la Nación y el resto del mundo. El énfasis puesto en el análisis de la Historia y la Geografía de Nariño, revela el interés que los docentes tienen por conocer la evolución y desarrollo de nuestros pueblos cuya referencia en las obras y textos nacionales son mínimas. Por ello, los participantes relievan la importancia de los estudios regionales⁴⁹¹.

No obstante haberse llevado a cabo este encuentro en 1987, el reto de pensar la región fue asumido desde el año de 1974, sólo que en ese momento (1987) los docentes y egresados del programa ratifican el interés por ese tipo de estudios; el reto fue grande, pues en el campo de la geografía, de la antropología, de la sociología éstos eran escasos y desde la perspectiva histórica se contaba sólo con algunos trabajos realizados sobre todo por Alberto Quijano Guerrero, Sergio Elías Ortiz, Ignacio Rodríguez Guerrero; por lo tanto, para los profesores de las ciencias sociales pensar en la enseñanza de lo regional significaba: primero, investigarlo, y en ese sentido era más fácil dictar una geografía o historia de Asia o de África, de Europa, incluso de Colombia o de América Latina que ya se encontraban en los libros, que enseñar lo regional por cuanto implicaba construirlo; así que, una vez asumido el reto, la tarea fue buscar a través de contactos científicos, de la cercanía y asesoría con Álvarez Morales, Quijano Guerrero, Chaves Chamoro y Mora Osejo, de la participación en eventos académicos la posibilidad de apropiarse de herramientas teórico-metodológicas para enfrentar el reto. El inicio de los estudios regionales en el Departamento de Sociales se hizo junto a los estudiantes a partir de salidas y trabajos de campo que fueron motivo de evaluación; en éstos los alumnos debían hacer registros

⁴⁹¹ PRIMER ENCUENTRO DEPARTAMENTAL DE PROFESORES Y EGRESADOS DE CIENCIAS SOCIALES. Conclusiones generales. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales, Homo Sapiens, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989. p. 77.

fotográficos, entrevistas, visitas de archivo, encuestas, descripciones de las zonas visitadas sobre aspectos sociales, económicos, antropológicos y geográficos; a partir de estos ejercicios y de investigaciones más formales e institucionales por parte de los profesores se conoce las particularidades de la historia regional que llevan en no pocas ocasiones a replantear los saberes sobre población, economía, sociedad, cultura, política, historia, que desde el centro de poder se habían oficializado, pues, este ejercicio que se gestó hacia la década de los 70, empezó a mostrar elementos nuevos que hoy plantean el reto de reescribir la historia nacional a partir de los nuevos saberes de la historia regional.

Los conceptos de nación y región son una constante en la reflexión del quehacer de la Universidad de Nariño a partir de la década de los 70; planes y programas institucionales dan cuenta de ello. En la Rectoría de Luis Eduardo Mora Osejo (1972) se debatió, con apoyo de sectores sociales de Nariño, el sentido y quehacer de la Institución Educativa, discusión que llevó a dar especial relevancia a la región; el proyecto educativo planteado en aquella época no se materializó en su totalidad, pero el espíritu de trabajar con ese sentido permaneció porque en 1991, en la Rectoría de Eduardo Zúñiga Erazo, antropólogo adscrito al Departamento de Ciencias Sociales, se convocó a la comunidad universitaria a un proceso de autoevaluación con miras a elaborar un plan de desarrollo universitario, el cual dió origen a un escrito denominado “Por una universidad comprometida con el desarrollo regional. Documento Marco del proceso de reestructuración académica de la Universidad de Nariño (1991)”, en el cual se expresó que en el campo investigativo tanto profesores como estudiantes orientaron sus trabajos al *progreso regional*, evidenciado en actos como la participación de la Universidad en la apertura de vías de comunicación y construcción de puentes, en la creación del Consejo Regional de Investigación CRI (1988) organismo que entre sus propósitos buscó la regionalización de la ciencia y la tecnología en el Departamento de Nariño. Este Consejo pretendió aportar a la solución de los problemas del Suroccidente Colombiano coordinando políticas de investigación a nivel interinstitucional al convocar a entidades del sector público y privado, para consolidar una comunidad científica. En el documento citado se manifestó, además, que la Universidad de Nariño ha estado, de una u otra manera, unida a la región. “Las carreras han sido creadas

teniendo en cuenta las necesidades regionales, aunque estos pasos se hayan dado a la zaga de la dinámica económica y social [...]. También la Universidad se ha unido, sobre todo en los años de las décadas sesenta y setenta, a las luchas populares del municipio y el departamento⁴⁹²”.

En el año de 1991 se definió la Misión de la Universidad del siguiente modo:

La Universidad de Nariño es una organización académica que se nutre y se construye como pregunta sobre sí misma y su historia. Es un territorio de respuesta para el desarrollo regional desde la producción de conocimientos científicos, tecnológicos, artísticos como dimensiones de la cultura [...]. Así, inscribe su quehacer en los conflictos de lo contemporáneo, con conciencia nacional y desafío regional. En estas dimensiones enriquece su identidad y su fuerza para presentarse distinta ante sus pares⁴⁹³.

En la administración de Pedro Vicente Obando se emitió el acuerdo 043 de Septiembre 14 de 1998, que instituye el Plan Marco de Desarrollo, donde se estableció la misión de la entidad: “Como institución ubicada en zona de frontera y en la región andino-pacífico-amazónica, se compromete a orientar sus esfuerzos hacia el conocimiento de los problemas propios de esta condición y a la búsqueda de soluciones con criterio de sostenibilidad”.

Y en su visión reza:

La Universidad de Nariño, consecuente con su ideal de su fundación de contribuir al desarrollo socio-económico, político y cultural de la región, inscribe su proyección de acuerdo con los requerimientos y retos del mundo contemporáneo.

[...] En cuanto a la relación Universidad-Región, la Universidad de Nariño asume su compromiso de pensar el desarrollo integral regional y contribuir a la solución de las problemáticas que aquella le plantea⁴⁹⁴.

⁴⁹² ZUÑIGA ERASO, Eduardo. Por una universidad comprometida con el desarrollo regional. Documento Marco del proceso de reestructuración académica de la Universidad de Nariño. Pasto: Universidad de Nariño, 1991.

⁴⁹³ *Ibíd.*

⁴⁹⁴ OBANDO, Pedro Vicente. Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario. Pasto: Universidad de Nariño, 1999. p. 8-9.

*El Dr. Silvio Sánchez Fajardo falleció en Abril de 2011.

Bajo la administración de Silvio Sánchez Fajardo* se adelanta otro proceso de reestructuración universitaria bajo el lema Universidad-Región.

El Programa de Ciencias Sociales contribuyó de manera significativa en ese proceso por cuanto a través de sus prácticas investigativas y pedagógicas de estudios sobre los movimientos comuneros del sur, procesos migratorios, educativos, relaciones y referentes culturales, población, economía, entre muchos otros, aportó a la construcción de una **regionalización y regionalidad** nariñense. El espíritu revolucionario de la época hizo de esta propuesta una herramienta de trabajo político, pues, pensar la región era también poner en cuestión los discursos oficiales y aportar a los procesos de liberación nacional. Los docentes del programa, que militaron en partidos de izquierda pensaron la actividad académica en el marco del compromiso político que los llevara a desarrollar investigaciones y trabajos con el objetivo de conocer y transformar a Nariño.

La Universidad de Nariño actuó en el marco de los lineamientos educativos internacionales y nacionales y, en su condición de Universidad Departamental se comprometió en pensar la región, expresando claramente su interés por relacionar Universidad-región. En ese proceso los profesores de sociales, en las décadas de los 70 y 80 se constituyeron en un dispositivo fundamental para lograrlo, porque gestaron procesos académicos e investigativos que posibilitaron la constitución-construcción de representaciones de nación desde la región, aspecto que aportó a que Nariño adquiriera la cualidad de ser Región.

4.7 EL CONCEPTO DE REGIÓN EN LA PRIMERA GENERACIÓN DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

Para iniciar con los estudios regionales en el Departamento de Ciencias Sociales, fue necesario intentar la conceptualización de región; a través de los escritos de los profesores

se observa que fue desde el campo de la historia, la geografía y la antropología donde se trabajó este aspecto.

Bajo la geografía, el profesor Navas asumió el concepto de región a partir de los aportes de Kayser⁴⁹⁵ quien planteó que ésta “es un espacio preciso pero no inmutable, inscrito en un marco natural definido y que comprende tres características: a. Nexos entre sus componentes (habitantes). b. Organización en torno a un centro dotado de cierta autonomía. c. Integración funcional en una economía global”; por tanto para él la región es:

Una subdivisión del espacio nacional cuyos límites varían, según el nivel de detalle y criterios que se elijan para caracterizarla. Como es una división del espacio geográfico, la región elaborada por el hombre tiene que cambiar a lo largo del tiempo y el espacio; por lo tanto sus límites tienen un valor relativo. Por ello no puede existir una definición totalmente satisfactoria del concepto región, ya que su propio dinamismo modifica los conceptos de región y de espacialidad diferencial, puesto que dentro de un espacio cada hecho puede ser relacionado con los hechos de áreas bien diferentes. En este sentido la Región se establece a partir del objeto de estudio a partir de los cuales se establecen criterios que la configuran, es por eso que en una investigación los criterios que elige junto a otros investigadores para definir una Región son los parámetros socioeconómicos y físicos⁴⁹⁶.

Benhur Cerón por su parte, define a una región tomando como referencia los estudios de Boots and Getis (1977), George (1971) y Coraggio (1977) quienes entre otros aspectos plantean que los límites de una región no son inmutables, por el contrario están revitalizados en función de su dinámica interna:

La geografía [...] regional no busca la especialización de un tema, por lo tanto las herramientas teóricas así como cuantitativas se emplean en la búsqueda de una visión global e integrada del medio en base a la susceptibilidad que tienen los factores de carácter físico de entrecruzarse con fenómenos de carácter social. De este modo los espacios geográficos se conciben como una síntesis de las múltiples formas que asume el papel del medio y las proporciones de la acción humana sobre él. Bajo este marco conceptual, la geografía está obligada a elaborar dicha síntesis que refleje la condición

⁴⁹⁵ NAVAS, Luís. Levantamiento Regional Integrado Zona de Tuluá, Segunda parte. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985. p. 42. En el documento escrito no referencia el año ni la obra del autor citado.

⁴⁹⁶ *Ibíd.*, p. 35-91.

de una presentación total del medio por ser de esta forma como lo perciben las colectividades que viven allí⁴⁹⁷.

Desde esta perspectiva se habla de una región como una sub división del espacio nacional, la cual no tiene límites estáticos porque como un espacio territorial que se entrecruza con fenómenos de carácter social va cambiando, es decir, su conformación es el resultado de un proceso histórico dentro del cual sus límites variarán, no obstante que, aunque se den estas variaciones en un momento y espacio determinados, ésta tiene sus características que la diferencian del todo del cual hace parte.

Como la región tiene características propias, ésta puede ser pensada en función de su población, de sus límites geográficos, de sus procesos migratorios, de sus relaciones y producción económica, del uso del territorio, en función de su desarrollo, como efectivamente lo hicieron conocer a través de sus distintas investigaciones y trabajos los profesores de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, logrando que se visibilice este espacio histórico-geográfico que fue pensado de manera marginal por el centro de poder. Ese espacio histórico-geográfico fue fundamental en los procesos de enseñanza e investigación de la Licenciatura, hecho que se evidencia en el tipo de trabajo que se hizo en las aulas de clases, en los planes de estudio, en las investigaciones que se articularon al ejercicio de conocer la región.

De otra parte, desde el área de historia fue el profesor Víctor Álvarez quien se inquietó por el tema, y no obstante haber dejado la Universidad hacia finales de los años 70, su vínculo con la Institución permaneció fuerte, porque constantemente fue invitado como Ponente en seminarios, congresos o como docente en cursos de posgrado como el desarrollado en 1986 denominado “El concepto de región y regionalidad e identidad cultural: el caso de Nariño”; curso que estuvo encaminado a enseñar la metodología para la investigación de carácter regional y al tiempo planteó un concepto sobre el tema, definiéndola como una unidad de análisis que implica:

⁴⁹⁷ CERÓN S., Benhur. Objeto y método de la Geografía Socio-Económica. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no.1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981. p. 5.

[...] En primer lugar, un grupo humano, una comunidad de hombres en la cual, desde las relaciones inter-étnicas, hasta las relaciones de clase y desde las jerarquías hasta los mecanismos de poder y dominación van tipificando una forma de organización cuyo sustrato en el proceso demográfico y en la estructura de poblamiento le otorga al conjunto una especie de identidad.

En segundo lugar, un conjunto de condiciones del medio natural que enmarca la existencia de los hombres, dando origen a la conformación del ámbito territorial y al espacio de acción de cada grupo humano. El relieve, la tierra, el clima, la vegetación, los recursos hidráulicos, etc., rodean la acción productiva y con ella enmarcan la relación del hombre y su medio. De allí se deriva el tercer componente; un sistema de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, en cuyo tejido se construyen y reconstruyen, tanto las relaciones hombre-medio, como las relaciones entre los hombres.

Por otra parte, esa comunidad se cohesiona y se identifica a través de sus expresiones espirituales, de su mundo cultural, de su mentalidad colectiva expresadas en valores, lengua y costumbres⁴⁹⁸.

Desde la antropología ya se mencionó a Eduardo Zúñiga, quien en un trabajo de incorporación a la Academia de Historia en el año de 1986 presentó un ensayo sobre la importancia de los estudios regionales en el que, además de lo expuesto expresó:

Con este breve bosquejo introductorio he querido mostrar, a grandes rasgos, los caminos diversos y las circunstancias por las que ha pasado la sociedad colombiana hasta convertirse, definitivamente, en un país de regiones no sólo por su ámbito físico sino por su tradición histórica, sociológica y psicológica.

La esquina sur-occidental de Colombia (Nariño-Putumayo) es una de ellas. Nuestra cultura, entendida a la manera de Franz Boas, como una totalidad del quehacer humano, de sus reacciones y actividades mentales y físicas, nos singulariza y nos distingue cara a la sociedad nacional. Su proceso de formación tiene también su propio derrotero⁴⁹⁹.

Y más adelante señala: La historia de Colombia es la historia de las regiones ya en la época prehispánica, colonial o republicana. Por esto, en la medida que se profundice en el conocimiento de una determinada región, se está contribuyendo, de manera eficaz, a conocer la realidad nacional⁵⁰⁰.

⁴⁹⁸ ÁLVAREZ, Víctor. El concepto de Región, regionalidad e identidad Cultural: El caso de Nariño, Escuela de Postgrado. Pasto: Universidad de Nariño, 1986. p. 29.

⁴⁹⁹ ZÚÑIGA, Eduardo. Importancia de los estudios históricos regionales. En: Revista de Historia, vol. VII, no. 53-54. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1985. p. 83-84.

⁵⁰⁰ *Ibíd.*, p. 96.

Entre los años 1974-1989 serán los profesores que hicieron parte de las áreas de historia, geografía y antropología quienes mayores aportes realizaron a los estudios regionales; al definir la región nariñense no tuvieron en cuenta los límites oficiales del Departamento dados por el poder central, más bien esa zona fue definida en función de las relaciones histórico-geográficas y culturales que desde épocas prehispánicas mantuvieron Nariño y Putumayo, por eso cuando en el Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación (1974) se habló del tema, claramente expresaron que la región a estudiar será Nariño-Putumayo, en algunos trabajos la refieren como la zona andino-pacífica-amazónica.

Como podemos observar, el concepto de región de los profesores de Ciencias Sociales no se desligó del concepto de nación como lo propone Arturo Taracena actualmente, al plantear que la región es una totalidad concreta desligada de las interpretaciones globales de lo nacional y desmarcada de los parámetros administrativos estatales. La región, entonces, dice, se constituye en un todo analítico, específico, concreto e histórico, lo que permite concentrarse más en el fenómeno que se está investigando y en la finura de la interpretación⁵⁰¹; desde esta perspectiva la región se constituye en una unidad de análisis distinta a la de la nación. Por el contrario, como se deja puntualizado, los docentes del Programa de Ciencias Sociales la pensaron como una subdivisión de aquella siendo la nación una unidad de análisis abstracta, en tanto que la región es una unidad de análisis concreta; en ese sentido, para conocer la nación es necesario el conocimiento de la región, así que a la región hay que pensarla en relación con la nación, es decir, debe darse la unidad de conocimiento: la nación continúa siendo un referente de análisis a tener en cuenta en los estudios regionales; de allí que a partir de los artículos, ensayos, escritos de los docentes es posible conocer cuál era la representación de nación desde la región.

⁵⁰¹TARACENA, Arturo. Propuesta de definición histórica de región. *En*: Estudios de historia moderna y contemporánea de México, 2008, no. 35. [Consulta enero 15 de 2010] Disponible en internet: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/3172>.

4.8 LA REPRESENTACIÓN DE NACIÓN DESDE LA REGIÓN A TRAVÉS DE LOS ESCRITOS DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1970-1989

Cuando en el año de 1974 los docentes Ciencias Sociales fijaron su mirada en la enseñanza e investigación de la historia regional, esta clase de trabajos surgía apenas en el ámbito internacional (1959) y latinoamericano (1968), pues habían pasado sólo seis años desde que Luis González y González escribiera su libro sobre San José de Gracia de tal manera que no existía una base teórico-metodológica elaborada para este tipo de investigaciones. Será a partir de la intuición el inicio de este tipo de trabajos que se empezó a desarrollar en el Departamento de Ciencias Sociales y como ya mencionamos con los aportes y asesorías de los académicos ya mencionados, pues fue apenas a partir del año 2000, al celebrarse en México eventos académicos para conmemorar los treinta (30) años de la aparición del libro de González y González cuando expertos en el tema plantearon la necesidad de recoger la amplia experiencia de investigación regional que obliga a no postergar la construcción colectiva del camino teórico-metodológico propio de la historia [regional], el cual puede dialogar con las nociones que sobre éste conciben los otros científicos sociales⁵⁰².

En este proceso los docentes contaban con el deseo de aportar a la transformación de la región, constituyéndose en un acto académico y también político, que recoge experiencias de vida de los docentes quienes, a partir de sus experiencias de vida con la región la aprehendieron y aprendieron en escenarios distintos a la escuela; con esto se contaba para hacer investigación regional mas no con una estructura teórica-metodológica elaborada sobre este campo de la investigación, pero, como refiere Eric Van Young⁵⁰³ (1985) las regiones son -como el amor- difíciles de describir, pero las conocemos cuando las vemos .

⁵⁰² *Ibíd.*

⁵⁰³ VAN YOUNG, Eric. *Haciendo Historia Regional: Consideraciones metodológicas y teóricas*. Título original: "Doing regional history methodological and theoretical considerations" en la VII Conference of Mexican and US Historians, Oaxaca 1985. tr: MALGESINI, Graciela. [Consulta 20 de Enero de 2011] Disponible en internet: http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2009/Tema3/Haciendo_Historia_Regional.pdf. Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro, 1987.

La propuesta de hacer historia regional que surge a partir del año 74 hizo eco en los docentes; dan testimonio de esto los 99 artículos encontrados en bibliotecas personales y bibliotecas regionales, 54 hablan sobre la región y 20 tratan temas epistemológicos donde piensan los problemas teóricos y metodológicos de las ciencias sociales, sólo 12 escritos están referidos al ámbito nacional (Ver Cuadro 6).

Las décadas de los 70 y los 80 pertenecen a una época en la que el referente epistémico desde donde se hace investigación está inscrito en dos grandes corrientes político-ideológico-filosóficas: El positivismo y el materialismo histórico; las dos corrientes, pese a sus diferencias tienen un referente de pensamiento común: el eurocentrismo, porque las dos postulan una historia universal, las dos asumen ser las únicas fuentes de saber y por lo mismo las poseedoras de la verdad y de la ciencia, las dos tienen la nación como unidad de análisis; la una como organización política del capitalismo y la otra para proclamar la liberación nacional y la construcción del comunismo; por lo tanto, en la primera etapa de la revolución el objeto de trabajo es la nación, las dos analizan la historia humana por etapas que van desde la menos desarrollada a la más desarrollada, así, el positivismo postula la etapa de la época capitalista como más desarrollada que la época medieval y, a su vez, ésta más desarrollada que la época antigua; el materialismo histórico proclama otras etapas, a las que denominó modos de producción, así el modo de producción feudal es superior al esclavista y el capitalista más desarrollado que el feudal; los dos proclaman el arribo de la sociedad a una etapa superior de progreso, la una la llama capitalista y la otra comunista; plantean que la sociedad transitará toda por estas etapas de desarrollo, hecho que se vuelve ley, por lo tanto, las dos tienen la mirada de una sociedad homogénea, la una basada en los principios burgueses y la otra en los del proletariado.

Los profesores de Ciencias Sociales entre los años 70 y los 80 tenían esas dos rutas para trabajar la historia regional: el positivismo o el marxismo, pues pese a que en el mundo de las ciencias sociales empezaba a darse paso a otras opciones (poscolonialismo, posmodernismo, multiculturalismo), sólo se contemplaban éstas, es decir, hacer historia desde la ideología positivista o desde la ideología marxista; la primera tomó forma en la

historiografía oficial tomando como método y metodología de trabajo el método científico, y la segunda en historias regionales, historias desde abajo, locales, planteadas, dese la mirada de la Escuela de los Anales o la Escuela Marxista. La decisión tomada por los profesores de Ciencias Sociales fue la de matricularse en el materialismo histórico, pues su proyecto fue el de aportar desde ese espacio universitario y desde su posición de académico-políticos al conocimiento de la realidad para transformarla. En la editorial del primer número de la Revista *Homo Sapiens* así se evidencia:

Consideramos necesario profundizar más sobre la problemática social del mundo circundante, ya que tener una visión de los problemas sociales, sus interrelaciones y contradicciones, lo mismo que de la naturaleza, es tener la capacidad de conocer las leyes que las rigen y en consecuencia sugerir soluciones basadas en el conocimiento científico, en ello respaldamos esta noble inquietud, además por entender que hoy en día la historia, geografía, economía sociología, antropología, etc. por tener cada una de ellas su sello de clase, están siendo canalizadas como nunca antes por la ideología dominante con el objeto de colocarlas al servicio de un determinado sistema y relieves así los conceptos, valores, juicios, planes económicos, en fin, concepciones que tergiversan la realidad convirtiéndolas en anticientíficas y ahistóricas las ciencias que por su contenido y naturaleza deben estar nutridas de la ideología del proletariado⁵⁰⁴.

Para abordar la enseñanza e investigación de la geografía se afirmó lo siguiente:

Gracias a este trabajo, toma cuerpo en la geografía el carácter ideológico y una práctica revolucionaria que pretende llegar al fondo de los problemas y transformar la realidad. [La especialidad es un] proyecto que debe llevar a la geografía también a incursionar en los proyectos de desarrollo regional, ya que sus contenidos a no dudarlo, hacen parte fundamental de los planes de desarrollo; problemas ligados al manejo de cuencas hidrográficas, programas de reforestación, uso de suelo, distribución de la población. [Por lo tanto la geografía no puede ser parte del ámbito académico sino recuperar su] aplicación práctica para las instituciones de desarrollo regional⁵⁰⁵.

Para entonces, pensar la región era pensar también la nación, pues aquella es una subdivisión⁵⁰⁶ de ésta o, dicho de otra forma, la nación es una abstracción que sólo se la

⁵⁰⁴ GUERRERO, Gerardo León. Presentación Revista Homo Sapiens. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981. p. 1.

⁵⁰⁵ CERÓN, Benhur. Necesidad de especialización en investigación y docencia de la geografía. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989. p. 7-8.

⁵⁰⁶ NAVAS, Luis. Op.cit., p. 42.

puede llegar a conocer a través de la región⁵⁰⁷; en este sentido el referente geohistórico de análisis cambió, pues desde la nueva propuesta el conocimiento de la nación habría que hacerlo desde la región.

Sin embargo, la periodización y los temas de enseñanza e investigación hicieron referencia a los grandes hitos creados por la historia oficial: colonia, guerras de independencia, movimientos comuneros, Siglo XX; períodos e hitos que se estudian, entre los años 70 a 80 en el contexto regional para demostrar, por ejemplo, que Nariño sí aporta al proceso de la independencia, sí existieron levantamientos y movimientos comuneros en el Sur, por tanto sí participaron en la construcción de esta nación, pero estos procesos fueron peculiares e hicieron de Nariño una región con características propias. Por esta razón, en uno de los escritos el profesor Suárez expresó: “[...] se trata de buscar en los comienzos de la República los elementos que fueron dando a la comunidad de Pasto unas representaciones colectivas que aún conserva y que la diferencian de otras regiones del país⁵⁰⁸”.

En los escritos publicados por los docentes se observa que en los análisis regionales se toma como referencia la realidad nacional:

[...] El Departamento [se ubica] en el concierto nacional, como expulsor de población; su tasa de emigración es del 13.5% mientras la inmigración sólo alcanzó el 2.6%⁵⁰⁹.

Si entre las causas y factores que impulsan esa fuga de mano de obra hacia el Ecuador, están el desarrollo agrícola e industrial de este país, no podemos considerar dicho fenómeno como principal; ello sería desubicarnos del análisis porque implica apartarnos del cuestionamiento de la realidad colombiana y de nuestro Departamento en particular; como decíamos anteriormente, la realidad es el rotundo fracaso de la política estatal colombiana en esta materia, por cuanto no ha podido canalizar en bien del país todo ese recurso humano que por sus condiciones económicas y sociales, se ubican en la fila de los desposeídos⁵¹⁰.

⁵⁰⁷ ZÚÑIGA, Eduardo. Op.cit., p. 79-97.

⁵⁰⁸ SUAREZ, Jair. La religión y la ciudad de Pasto tres momentos de su historia. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984. p. 1.

⁵⁰⁹ GUERRERO, Gerardo y GÓMEZ, Miguel. Resumen del trabajo de investigación: Migración de trabajadores nariñenses a la región ecuatoriana de Santo Domingo de los Colorados. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981. p. 19.

⁵¹⁰ Ibíd., p. 22.

En un trabajo realizado sobre la transformación del uso del suelo en el centro de Pasto se dice: La ciudad no ha tenido un desarrollo industrial significativo comparado con otras ciudades de Colombia por insuficiencia de energía eléctrica e inversión de capitales⁵¹¹. En otro estudio sobre el problema de la religión en la región el referente es la nación para describir y analizar su incidencia en el desarrollo social de Pasto, como en el resto del departamento de Nariño, [desarrollo que] giró en gran medida alrededor de las influencias ejercidas por la curia. La curia no sólo impartía acción pastoral sino que trazaba caminos a las conductas de los moradores, intervenía en la decisiones sobre orientaciones ciudadanas e instrucción pública y participaba de las ejecutorias del gobierno regional⁵¹²; en el caso del estudio sobre las migraciones en Nariño, este problema se relacionó directamente con las políticas estatales. Otro caso es el siguiente:

Aparentemente las transformaciones del país no habían surtido efecto en el Sur. En regiones como Nariño, Putumayo y Caquetá la ley del desarrollo desigual creaba fenómenos de atraso y dependencia. Continuaban siendo regiones de aprovisionamiento de materias primas, obtenidas en condiciones de explotación ventajosa de la mano de obra no calificada, y posibles mercados de productos provenientes del norte en donde las manufacturas se encontraban desarrolladas⁵¹³.

En ese proceso de pensar la Región, si bien es cierto se conservan los límites de la nación para hacerlo, al interior de éstos reconfiguran la región, es decir, exceden el límite político-administrativo impuesto desde los centros de poder a través de la organización de Departamentos y conforman la Región de Nariño-Putumayo, esto es, la zona andino-pacífico-amazónica, zonas que desde la mirada central son distintas, mientras que desde la perspectiva regional son una unidad por sus referentes y relaciones geohistóricas y culturales; aunque en ocasiones como en la cita anterior se ve cómo a Nariño, Putumayo y Caquetá se las denomina por aparte, pero no con la connotación de Departamento sino con la de región.

⁵¹¹ QUIJANO, Gertrudis. Transformación del uso del suelo en el centro de Pasto. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981. p. 31.

⁵¹² SÚAREZ, Jair. Anotaciones acerca de la educación en el sur del país. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985. p. 33-39.

⁵¹³ Ibíd., p. 35.

Sobre esa región andino-pacífico-amazónica no fue la primera vez que se escribió, pero sí fue la primera vez que se habló desde un lugar que daba la posibilidad de hacerla visible en ámbitos más amplios que hasta los que en ese momento se habían hecho, círculo reducido de intelectuales y de personas con acceso a los libros y revistas donde se escribía sobre el tema, pues el hecho de hacerlo en un espacio como el Programa de Ciencias Sociales hizo que estos escritos se dieran a conocer, primero a los mismos estudiantes, quienes participaron en la investigación a través de actividades como la recolección de datos, elaboración y aplicación de encuestas, entrevistas, llevando diarios de campo y haciendo y presentando informes etc., pudiendo ser multiplicadores de la experiencia de pensar la región en sus diferentes sitios de trabajo; otra forma de difundir los estudios regionales fue a través de publicaciones, sobre todo de carácter y circulación regional que dieron cuenta de los procesos de investigación realizados en el programa; estos estudios fueron dados a conocer en congresos, cursos, talleres y otros actos académicos de carácter nacional, regional e internacional, es decir ese círculo cerrado de intelectuales para pensar y hablar de la región se abre, pero también se amplía a una población más “popular” para decirlo en los términos de la época.

4.9 CONFIGURACIÓN DE LA REGIONALIZACIÓN Y REGIONALIDAD NARIÑENSE

En el escrito titulado “Haciendo historia regional: consideraciones metodológicas y teóricas”, Eric Van Young (1985) planteó que la región es una hipótesis a comprobar, y dicha demostración se da a partir de que en ésta se puedan configurar elementos que la hagan particular en relación con otras regiones; especificidades tales como: economía, posiciones políticas, problemas religiosos, usos y transformaciones del suelo, procesos migratorios, aspectos geográficos e históricos, población, entre otros, que permiten construir la *regionalización* y por otra parte hacen que se produzca un sentimiento de pertenencia, de identidad hacia esa región, hecho que Van Young, lo denomina

regionalidad. Y justamente estos dos aspectos se lograron a lo largo de los primeros veinte años de trabajo en el Departamento de Ciencias Sociales a través de la enseñanza e investigación de los estudios regionales, hecho que se puede evidenciar a través de los 54 artículos encontrados en este proceso de investigación. Para analizar los artículos de los docentes Ciencias Sociales con el objetivo de visualizar cómo a partir de éstos se va dando la configuración-constitución de la regionalización, se clasificaron los escritos en cuatro temáticas: problema indígena, problemas socio-económicos de Nariño, educación e historia y geografía de Nariño.

Cuadro 6. Sobre región: Artículos profesores Programa Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño

No. Artículos	Temas.	Autor
PROBLEMA INDÍGENA		
1	Consideraciones sobre la evolución histórica del grupo Awa-Kwaiker	Benhur Cerón Solarte
2	Los Awa-Kwaiker un grupo indígena de la selva pluvial del Pacífico	Benhur Cerón Solarte
3	Realidades y perspectivas de la población indígena del sur de Colombia. Resguardo de la cuenca interandina	Benhur Cerón Solarte, Eduardo Zúñiga E., Milcíades Chaves Ch. y otros
4	Los Incas en el sur de Colombia	Eduardo Zúñiga E.
5	El eterno drama del Indígena	Eduardo Zúñiga E.
6	Informe sobre los hallazgos históricos de Tajumbina	Eduardo Zúñiga E., Luis Navas.
7	Resguardo de la cuenca interandina	Eduardo Zúñiga E.
8	Evolución de la propiedad y transformación indígena	Eduardo Zúñiga E.
PROBLEMAS SOCIO-ECONÓMICOS DE NARIÑO		
1	Desarrollo regional en Colombia y su relación con el comportamiento migratorio del departamento de Nariño	Benhur Cerón Solarte
2	Elementos para el análisis del desarrollo económico en Nariño	Benhur Cerón Solarte
3	Problemas que plantea el inquilinato en Pasto	César Ávila
4/5	(2) La encomienda en el distrito de Pasto durante el siglo XVI.	Eduardo Zúñiga E.
6	Historia económica de Nariño.	Eduardo Zúñiga E.
7	Aspectos generales de la producción agrícola en el Departamento de Nariño	Eduardo Zúñiga E.
8/9	(2) Estructura geo-económica de la región del Norte del Departamento de Nariño	Francisco Mora Córdoba
10	Resumen del trabajo de investigación: migración de trabajadores nariñenses a la región ecuatoriana de Santo Domingo De Los Colorados	Gerardo L. Guerrero V. y Miguel Gómez
11	Análisis socio-económico de Pasto a finales del período colonial	Gerardo L. Guerrero V.

No. Artículos	Temas.	Autor
PROBLEMAS SOCIO-ECONÓMICOS DE NARIÑO		
12	De Nariño hacia Ecuador	Gerardo León Guerrero
13	Información básica sobre proceso migratorio de la región de Túquerres.	Benhur Cerón Solarte
14	Transformación del uso del suelo en el centro de Pasto	Gertrudis Quijano G.
15	Relación entre la actividad agrícola y la tejería respecto al uso del suelo en una zona de Túquerres	Benhur Cerón Solarte
16/17	(2) Visión ecológico-social del departamento de Nariño	Benhur Cerón Solarte
EDUCACIÓN		
1	¿Qué es hacer docencia? Una metodología reflexiva	Carlos Santamaría
2	Alberto Quijano Guerrero y su interés por la historia	Eduardo Zúñiga E.
3/4	(2) Presentación Revista <i>Homos Sapiens</i>	Gerardo L. Guerrero V.
5	El proceso de la reestructuración de la Facultad de Educación	Gerardo L. Guerrero V.
6	Los Centros Regionales de educación abierta y a distancia	Gertrudis Quijano G., Harold Santacruz, Sergio Tulio Erazo, David Pineda
7	Anotaciones acerca de la educación en el sur del país.	Jair Suárez
8	Apuntes para la historia del Departamento de Ciencias Sociales	Jair Suárez
9	La sociología en la Universidad de Nariño	Jairo Puentes, Carlos Santamaría y Guillermo Cabrera
10	Prólogo a la Revista <i>Homos Sapiens</i>	Lázaro León Meza - Cesar Ávila- Carlos Santamaría
11/12	(2) Prólogos a la Revista <i>Homos Sapiens</i>	Profesores de Ciencias Sociales
13	El Consejo Regional de Investigación: Una necesidad apremiante	Eduardo Zúñiga E.
14	La Reforma de la educación superior	Gerardo L. Guerrero V.
15	Universidad de Nariño. Diagnóstico	Armando Agreda, Jesús Bastidas, Benhur Cerón, Isabel Goyes, Gerardo León Guerrero, Luis Lagos, Pedro Vicente Obando, Jorge Pantoja, Pedro Verdugo, Eduardo Zúñiga E.
16	Primer encuentro departamental de docentes y egresados de ciencias sociales Universidad de Nariño	Profesores Programa Ciencias Sociales
HISTORIA Y GEOGRAFÍA DE NARIÑO		
1	¿Por qué vinieron los quiteños? Dos invasiones al distrito de Pasto. 1809- 1811	Gerardo L. Guerrero V.
2	Pensamiento religioso en Pasto	Eduardo Zúñiga E.
3	Desde el mar hasta los Andes	Benhur Cerón Solarte y Bolívar Mejía
4	Compilación histórico-geográfica del Departamento de Nariño	Francisco Javier Mora Córdoba, Jesús A. Velasco, Bolívar Mejía, Claudia Afanador
5/6	(2) Sinopsis histórica de Pasto a partir de los movimientos comuneros.	Gerardo L. Guerrero V.
7	Gestación del departamento de Nariño	Gertrudis Quijano G.
8	La religión y la ciudad de Pasto Tres momentos de su historia	Jair Suárez
PROBLEMAS SOCIO-ECONÓMICOS DE NARIÑO		
9	Geografía y comportamiento electoral en Nariño	Jairo Puentes
10	La transformación ecológica en la región alto andina nariñense	Benhur Cerón Solarte
11	Introducción al estudio limniológico del lago Guamuéz, Nariño Colombia	Luis Navas R., José Gabriel Ortiz, Aida Solarte de Ortiz, Amparo Jiménez de G.

No. Artículos	Temas.	Autor
PROBLEMAS SOCIO-ECONÓMICOS DE NARIÑO		
12	Anatomía de un País. Departamento de Nariño. La gente, el territorio. Diagnóstico. Memorandum.	Víctor Álvarez, Benhur Cerón Solarte, Eduardo Zúñiga E., Socorro Betancourt, Milcíades Chaves. Políticos, empresarios, sindicalistas
13	A Propósito de Obando. (Discurso, acto de lanzamiento de la Revista Obando)	Eduardo Zúñiga E.
Fuente: Esta investigación.		

A partir de los escritos se puede observar los temas específicos que motivaron el interés de los estudios regionales y que aportaron a la configuración de los procesos de regionalización y regionalidad entre los años de 1970-1989.

El tema de la población indígena en Colombia desde la historiografía oficial estuvo referido sobre todo a la cuantificación de esta población y a la enumeración de comunidades indígenas en función de lograr procesos de civilización o cristianización; estas comunidades se enseñaron como si fuesen fósiles vivientes, artículos de museo o parte de la prehistoria colombiana.

La propuesta que presentan sobre este tema los docentes la enfocan desde una perspectiva histórico-geográfica y antropológica, que permite conocer quiénes fueron los habitantes de esta Región: historia, características sociales, políticas, económicas, lengua, proceso de migraciones, relaciones culturales y económicas con otras comunidades, proceso de conquista, entorno geográfico; las comunidades más estudiadas fueron los Awa-Kwaiker, los Pastos y Quillacingas, alrededor de quienes se hace referencia también a pueblos como los Nuples, Abades, Chapan-Chicas, Sindaguas, Pialpas y a comunidades del Putumayo. En estos estudios es importante resaltar cómo aportan a la valoración de nuestras comunidades indígenas; en un texto sobre los Pastos y Quillacingas se escribió: Los Incas lograron extender su imperio hasta el río Angasmayo a la altura de Rumichaca. Ese río hoy lo conocemos con el nombre de río Guáytara, los incas no lograron entrar a territorio Quillacinga porque éstos repelieron sus ataques, pues Huayna Cápac fue derrotado por Pastos y Quillacingas. Los Quillacingas tenían más densidad poblacional que Popayán y

Santafé de Antioquia, lo que significa que había una estructura social, económica y política desarrollada⁵¹⁴.

Nótese aquí también la referencia a lo nacional para destacar la importancia de estas comunidades del sur respecto a otras como Popayán o Antioquia.

El interés quizá por el estudio de los awa-kwaiquer, o los pastos, quillacingas, se debió al hecho de que estas comunidades son parte importante de la historia actual de la Región pues a finales de la década de los 70 y al inicio de los 80 las dos comunidades de los Andes iniciaron procesos de reivindicación y lucha por las tierras; se recordará que este tópico es importante para los docentes desde la perspectiva política, pues la comunidad campesina juega papel importante en los procesos de cambio y liberación nacional al plantear que es la alianza obrero-campesina el motor de las transformaciones sociales, hecho que marcó pautas para pensar el problema de los indígenas de la época a quienes se empezó a considerar como campesinos que viven en resguardos; esta tesis planteada por Zúñiga siguiendo a Milcíades Chaves fue presentada mediante ponencia denominada “Evolución de la propiedad y transformación del indígena en campesino” en el Primer Congreso Nacional de Antropología (1978); y con el trabajo denominado “Desintegración de los resguardos indígenas en el departamento de Nariño” ganó el segundo lugar en el I Concurso de Antropología a nivel nacional (1981); en estos trabajos expuso los procesos históricos vividos por estas comunidades, la intervención del Estado, el papel de la iglesia, el problema de las tierras, las dificultades económicas que enfrentan las comunidades y a partir de estos elementos concluye que los indígenas nariñenses son campesinos que viven en resguardos y por lo tanto su lucha por la tierra no es una reivindicación étnica sino una reivindicación de clase, sentido válido entonces en los procesos de tomas, movilizaciones y lucha por acceder a las tierras, pues, como parte del sector campesino desposeído de éstas debe recuperarlas. En el análisis, aunque no se exprese de manera explícita el asunto de las etapas de desarrollo, el hecho de proponer que el indígena es ya un campesino que vive en

⁵¹⁴ZÚÑIGA, Eduardo. Los Incas en el sur de Colombia. Época Prehispánica. En: Raíces históricas. Memorias del encuentro internacional de historia verificado con motivo de los 450 años de Pasto. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1987. p. 14-28.

tierras de resguardo permite pensar que en el enfoque epistémico del trabajo de investigación subyace el planteamiento del desarrollo por etapas; en tal sentido para la revolución es más desarrollado un campesino que un indígena pues en un “país semi-feudal” como Colombia el campesino se constituye en la clase centro de la época, de allí que la consigna de moiristas y marxistas leninistas línea Mao, es la alianza obrero-campesina y no la alianza indígena-obrera, o indígena-campesina; de modo que, para efectos de la revolución es importante la presencia de campesinos luchando y reivindicando sus derechos.

Los escritos de los docentes sobre las comunidades indígenas de Nariño y Putumayo fueron desarrollados, generalmente, con los aportes y trabajo de los estudiantes del Departamento de Sociales; así lo expresa claramente Zúñiga Eraso cuando publica un artículo denominado **El eterno drama del indígena**: “Estas notas son el resultado de una excursión docente realizada a Santa Rosa del Guamués con alumnos del Departamento de Ciencias Sociales inscritos en el curso de etnología colombiana. Algunos pasajes que aparecen entre comillas pertenecen al material recogido por los estudiantes”⁵¹⁵.

Los autores que más aportaron al análisis de la temática fueron Julio César Cubillos, Reichel-Dolmatoff, Jean François Bouchard; y para el proceso mediante el cual se demostró la campesinización indígena los autores más referidos fueron Foster Gorge, Kautsky Karl, Luisa Pare, Ignacio Rodríguez Guerrero y Milcíades Chaves.

En cuanto a los trabajos realizados sobre temáticas socio-económicas el interés se enfocó en dos períodos: el actual y el colonial. El referente que permite realizar el análisis de tales problemas es la teoría del desarrollo que estructura y clasifica a la sociedad en desarrollada y subdesarrollada, atrasada o dependiente; por lo tanto, el punto de referencia para establecer tales categorías son los centros de poder; desde este referente teórico-conceptual se explica el problema del atraso de la región y se levantan consignas que justifican los procesos de transformación de esta realidad socioeconómica que se vive en el sur del país:

⁵¹⁵ZÚÑIGA, Eduardo. El eterno drama indígena. En: Lecturas dominicales. Bogotá: El Tiempo, 1978. p. 2-4.

Colombia como la mayoría de países Latinoamericanos se identifica por múltiples razones históricas y socioeconómicas con el subdesarrollo, el atraso y la dependencia donde las formaciones económico-sociales dominantes - porque no existen modos de producción puro - como el capitalismo, imponen formas de producción sobre todo en las regiones de la periferia y el campo Colombiano en donde sus gentes viven en el más completo atraso y abandono y lo poco que producen no es más que para el auto consumo. Nariño, no escapa a esta identidad y menos aún la Región Norte de su Departamento en donde la economía campesina y la multiplicidad de sus problemas no son otra cosa sino el fiel reflejo de la caracterización que identifica a las formas pre capitalistas de producción⁵¹⁶.

Por ser Nariño un departamento considerado de tradición agrícola, el énfasis de los estudios económicos hacen referencia al uso, tenencia, transformación, producción de la tierra y a los recursos forestales e hídricos:

[...] En la región, existe la concentración de la tierra y de ésta el minifundio como forma específica de tenencia y explotación con toda una diversidad de problemas socioeconómicos que este hecho genera.

[...] Dadas las condiciones físicas descritas anteriormente, el elemento de atraso sigue siendo la carencia de vías de comunicación. La zona de manglares es de los ecosistemas más valiosos de la región por ser un vivero de numerosas especies marinas, pero como ha sido fuertemente intervenido, la pesca en forma general no pasa de ser artesanal y sus gentes por este aspecto llevan vida de miseria viviendo en condiciones marginales⁵¹⁷.

En cuanto al interés por pensar el tema de la educación desde el ámbito regional, éste también tiene como referencia los procesos que se viven en el contexto nacional:

A mediados del siglo XIX, en la provincia de Mocoa-Putumayo se crearon las primeras escuelas de carácter nacional. En este territorio junto con el de Caquetá, en 1849, funcionaban 4 escuelas situadas en: Descanse, Ytucayacu, Putumayo y Aguarico.

“En las mencionadas escuelas los alumnos se dividían en racionales cuyo número era de 27 y alumnos de indígenas con 30 estudiantes. Todos eran varones, aun cuando niñas hay muchas que quieren aprender, pero no hay preceptora”.

⁵¹⁶ MORA, Francisco. Estructura geo – económica de la región norte del departamento de Nariño. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984. p.107.

⁵¹⁷ MORA, Francisco; VELASCO, Jesús; MEJÍA, Bolívar y AFANADOR, Claudia. Compilación Histórico-Geográfica del Departamento de Nariño. En: Revista de Investigaciones, vol. I, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987. p. 180.

Es decir los alumnos se dividían en racionales e indígenas que según Buenaventura [...] muy poco se apartaban de las fieras. De esta manera la escuela se convertía en la expresión de un contexto social caracterizado por profundas diferencias en términos de poder, status e identidad cultural⁵¹⁸.

Las condiciones para laborar en las escuelas eran muy precarias; los profesores no tenían su justa paga, no había implementos para la escuela, los alumnos no querían ir a estudiar.

Lo anterior se sucedía cuando el resto del país estaba comprometido con los cambios y reformas de la Revolución del Medio Siglo. [...] donde se pretende eliminar las trabas feudo esclavistas heredadas de la corona para permitir el fortalecimiento de la naciente burguesía agrupada en torno a las ideas de la Francia del 48 con Lamartine, Bastiat, etc.⁵¹⁹ [Así en materia educativa se buscaba que] [...] la pedagogía y la instrucción, orientada hacia las ciencias útiles en beneficio de una mejor explotación de los recursos materiales y humanos que brindaba aún la embrionaria Nación⁵²⁰.

La apertura, en dichas regiones, de colegios y escuelas [se hacía con el fin de] crear condiciones de socialización aptas para la incorporación de la población al trabajo y al mercado que requerían las nuevas estructuras de dependencia surgidas en Colombia⁵²¹.

Así, pues, la escuela se constituía en teatro del encuentro de dos mundos diferentes: el del misionero portador de las ideologías europeas y el mundo del indígena con sus tradiciones, costumbres y profundo apego por la tierra que los vio nacer. Dos mundos distantes, separados por sus propias historias⁵²².

En referencia a los temas educativos, el énfasis en los escritos se encuentra en relación a la problemática de los años 60 a 80 que vive la universidad pública y concretamente la Universidad de Nariño, la Facultad de Educación y el Programa de Ciencias Sociales; reflexionan en torno a las metodologías de las ciencias sociales, al papel del educador y su compromiso con la sociedad, los aportes al campo de la historia regional realizados por Quijano Guerrero, la necesidad de la creación de un Centro Regional de Investigaciones (CRI), el valor de la educación abierta y a distancia de la Universidad de Nariño, la importancia de los estudios históricos regionales.

⁵¹⁸SÚAREZ, Jair. Anotaciones acerca de la educación en el sur del país. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985. p. 33-34.

⁵¹⁹Ibíd., p. 34.

⁵²⁰Ibíd., p.35.

⁵²¹Ibíd., p.35.

⁵²²Ibíd., p.38.

Un elemento que reiteradamente aparece en los escritos en referencia al tema educativo es la necesidad de poner esa educación al servicio de las clases desposeídas del país, por lo tanto, las ciencias sociales como la antropología, sociología, historia, geografía, dependiendo del enfoque pueden estar al servicio de la clase dominante; en el Programa de Ciencias Sociales deben estar al servicio de la ideología del proletariado; en este sentido el docente debe ser una persona comprometida en los procesos de transformación social y la defensa de la universidad pública:

Repetidas crisis vividas por la Universidad Pública se originaron en los deseos y aspiraciones de las masas estudiantiles por modificar este modelo instaurado que se desplaza por las coordenadas de la demanda y la oferta de trabajo, buscando afanosamente comprometerse con la realidad de nuestro país y dar solución a los problemas económicos y sociales que nos aquejan. A nuestro parecer se requiere un modelo que dé respuesta a los interrogantes del pueblo colombiano, menos entronizado en los marcos rígidos de estas profesiones, humanizando las carreras, para garantizar un profesional especializado en las diferentes ramas de la técnica, que conozca además la realidad social y política del país; Colombia necesita profesionales con una profunda sensibilidad social para que visualicen mejor los problemas y se identifiquen con las necesidades de los sectores populares. En el marco de esta concepción se justifica y se hace más que nunca necesaria la presencia de las ciencias sociales y humanas en medio de un ambiente individualizado, utilitarista y mecanizado, que se convierta en una herramienta de lucha para socavar los cimientos de una ideología dominante y postradora.

[Esta revista pretende] divulgar las investigaciones científicas que han producido algunos profesores [de ciencias sociales para] entregar a la Universidad y a la comunidad en general una revista especializada en este campo.

[...] [pretende] así mismo que estudiantes, profesores, egresados e interesados en la especialidad, dispongan de documentos de estudio, análisis y controversia en aras de contribuir a la formación teórica metodológica de quienes asumen este proceso como un paso hacia la lucha contra los moldes idealistas y anticientíficos establecidos por las clases dominantes; al mismo tiempo se convierte en un canal de expresión, que estimule la investigación y así llenar el gran vacío que en este campo se presenta⁵²³.

Punto fundamental planteado en los textos fue el de impulsar los estudios regionales, propuesta que constituye uno de los aportes centrales del programa en el proceso de construcción de nuevas miradas para investigar y enseñar las ciencias sociales, que a finales

⁵²³ GUERRERO, Gerardo León. Presentación Revista Homo Sapiens. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981. p. 2.

de la década de los 80 se la pensó como una propuesta que le permitiría a las ciencias sociales salir de la crisis en que se encontraban:

Las Ciencias Sociales atraviesan por un período pleno de contradicciones, reflejo certero de la realidad que vive el país y, concretamente, nuestra Universidad: La desesperanza ha hecho presa de los conjuntos humanos sumiéndolos en el caos; la credibilidad cuestionada se ha asentado fuertemente en los espíritus, la apatía como símbolo de un futuro que descansa en lo funcional, son hechos que corroboran lo expuesto.

En el campo de las disciplinas sociales los antagonismos se realizan fruto de la razón, en otros de la fuerza, aunque el eclecticismo equilibrante se hace partícipe fundamental de las ideologías consideradas científicas. La Historia y la Geografía, la Antropología, la Sociología, junto a otras, sufren los embates de los conflictos del poder social. No es extraño que las tendencias progresistas deban sufrir el camino de la palabra sellada por la guadaña de la muerte o el exilio forzado.

La Universidad de Nariño no es ajena a estos proceso de propuestas [...] La Normalidad de años, la detención de estudiantes, la toma de instalaciones, lo panfletario y el eslogan, junto a la sutil represión del chisme, de la acción coaccionante, son ejemplos que llevan a sostener un principio: no es preciso ocultar, es pertinente el análisis profundo.

No basta con mencionar la crisis, hay que dar líneas de conducta para seguir hacia adelante. Pensar en una reestructuración prolija, basada en los intereses de este pueblo fructífero; en una Regionalización que corresponda a las necesidades de las Zonas; en una Autonomía universitaria que posibilite dirigir sus destinos [...] ⁵²⁴.

En cuanto a las temáticas desarrolladas sobre la historia regional, ésta se enfoca en el estudio de los hitos históricos propuestos por la historiografía oficial, hitos que aportan a la creación del sentimiento nacional, siendo el período de la independencia uno de los que más ayuda a este propósito y donde Nariño aparece jugando un papel en favor del realismo español, hecho que generó el menosprecio a nivel nacional para los nariñenses considerados opositores de la libertad e independencia. Al respecto los docentes a través de sus escritos buscaron explicar la posición asumida desde el Sur en este proceso, haciendo ver que fueron las élites de poder que habitaron el Sur de Colombia los responsables de tal

⁵²⁴ SANTAMARÍA, Carlos, MEZA, Lázaro, ÁVILA, Cesar. Prologo Revista Homo Sapiens, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989. p. 1.

actitud, quienes al ver en peligro sus privilegios políticos y económicos se resistieron y se organizaron en contra del proceso revolucionario:

La ocasión es propia para una reevaluación histórica. Estas regiones meridionales no fueron el fortín reaccionario y monárquico que de manera indiscriminada mencionan algunos textos oficiales. Es cierto que los detentadores del poder político y económico, siempre estuvieron en defensa de sus privilegios, alzándose de hombros ante el clamor popular. En muchas otras comarcas se observa idéntica conducta, sin que sobre ellas recaiga el baldón del menosprecio⁵²⁵.

Por su parte los menos privilegiados protestaron ante los desmanes cometidos por los funcionarios de la Corona, razón por la cual también en el Sur se dieron levantamientos comuneros, los cuales se ignoran en la historiografía que se limita a señalar que tales acontecimientos sólo sucedieron en el centro del país -Socorro, Santa Fe de Bogotá:

“La historia oficial ignora igualmente los hechos ocurridos en mayo de 1800, cuando de manera unánime se sublevaron los indígenas de Guaitarilla, Imués, Sapuyes, Yascual y Chitán, en primera instancia, y luego Túquerres, en contra de los atropellos del corregidor de la Provincia, don Francisco Rodríguez y su hermano Atanasio”⁵²⁶.

Tampoco menciona las batallas del Sur en favor de la independencia:

La batalla de Funes el 16 de Octubre en 1809 donde se encuentran los quiteños patriotas con el ejército realista que salió de Pasto, es a juicio del autor [...] el primer combate por la independencia en Hispanoamérica [...] así que [...] la batalla de Funes fue importante por ser la primera en el territorio del Virreinato de la Nueva Granada y en toda América Hispánica con la cual se inauguró el ciclo de la lucha por la emancipación. Nariño no fue el bastión realista, pues en esta provincia se destacan hechos que aportaron a las luchas de independencia, por lo tanto en esta región al igual que en otras del país se presentaron acontecimientos en respaldo del Rey consecuencia de la manipulación ideológica y la influencia de funcionarios y militares españoles sobre la entidad idílica y de ésta sobre la nobleza, sectores populares e indígenas⁵²⁷.

⁵²⁵ GUERRERO, Gerardo León. ¿Por qué vinieron los quiteños? Dos invasiones al Distrito de Pasto 1809-1811. En: Raíces históricas. Memorias del encuentro internacional de historia verificado con motivo de los 450 años de Pasto. Pasto: Academia Nariñense de historia, 1987. p. 105-119.

⁵²⁶ *Ibíd.*, p. 105-119.

⁵²⁷ *Ibíd.*, p. 111-117.

En el análisis que los docentes hacen sobre la historia de Nariño hablan de los movimientos comuneros, movimientos de independencia, batallas, héroes vistos ahora desde otro espacio, el regional; estos estudios permitieron visibilizar los aportes que desde Nariño se hicieron para la construcción del Estado-nación. En los escritos de los docentes hay una clara crítica y un reclamo a los historiadores oficiales por haber sacado de la historia a Nariño y tenerlo en cuenta sólo para estigmatizarlo como Realista hecho que en el proceso de construir el imaginario de nación, lo pone ante el país como una región contraria a la independencia y al proyecto republicano y es justamente ese imaginario que se crea de Nariño en el centro del país lo que se cuestiona en los escritos publicados por los docentes al mostrar desde los mismos hitos históricos oficiales la participación de Nariño en el proceso de construcción de la nación colombiana; así muestran cómo el primer precursor de la independencia es un pastuso: Gonzalo Rodríguez, quien tempranamente inicia su lucha y protesta contra los desmanes de la Corona, pues corría apenas el año de 1564 cuando este pastuso protagonizó el primer movimiento de protesta que le costó después de ser apresado la pena de muerte, razón por la cual los historiadores nariñenses lo han llamado el *precursor de precursores y protomártir de la libertad* por haber liderado no sólo a nivel colombiano sino latinoamericano la primera movilización en contra de España:

El descontento ante la Corona llegó temprano a la región del sur pues el pastuso Don Gonzalo Rodríguez, en connivencia con ecuatorianos, planeaban un movimiento en grande. Pero fue delatado por un herrador, él fue ajusticiado, así nadie puede poner en duda que Don Gonzalo Rodríguez es el precursor de precursores y el protomártir de la libertad⁵²⁸.

Así mismo hablaron de la primera batalla de independencia: La Batalla de Funes, la reivindicación de sus propios héroes: Agualongo y Merchancano, de quienes se resalta su valor, fidelidad y su lucha por sus convicciones, como puede verse en el escrito citado acerca de Merchancano, de 1823, que a la letra dice:

[...] la inbencible Pasto, se somete o sujete al infame gobierno de Colombia, más como ésta ha tomado la defensa de los principios de la Religión, no entraré en otra negociación, no siendo en la que Colombia rinda las armas y vuelva al rebaño de

⁵²⁸Ibíd., p. 100

donde se descarrió desgraciadamente, qual es España y sus leyes; y de lo contrario tendrán sus hijos la gloria de morir por defender los sagrados derechos de la Religión y la obediencia al Rey, su señor natural, primero que obedecer a los lobos carniceros he irreligiosos de Colombia [...]⁵²⁹.

Este valor, fidelidad y lucha por sus ideales se contraponen a las intrigas y barbarie con la cual intervinieron en el Sur del país los héroes nacionales como Bolívar, Sucre, Nariño, Santander:

Pues bien antes, en esta ciudad orgullosa y altiva [Pasto] que llamara Santander despectivamente un punto insignificante, se cumplió el 24 de Diciembre de 1822 [...] uno de los episodios más significativos de la firmeza, convicción y decisión del pueblo de Pasto por defender, hasta el sacrificio su identidad político- religiosa [...] El general Antonio José de Sucre, al mando de los batallones Bogotá y Rifles... se tomaron la Ciudad de Pasto, después de enfrentar a Merchancano y Agualongo desde el Guaitara hasta la ciudad, y adoptó como único medio para quebrantar la resistencia ideológica del pueblo, el sacrificio indiscriminado de sus componentes. Durante tres días las tropas de la República asesinaron a más de 400 habitantes de la ciudad, [...] sin conseguir con esto, romper la decisión del pueblo por defender lo que él consideraba como constitutivo de su misma naturaleza: la fidelidad al Rey y a la Religión⁵³⁰.

En síntesis, se puede decir que fueron tres los momentos del siglo XIX que más interesaron a los docentes: La guerra de la independencia, guerra de los conventos y guerra de los mil días en que el aspecto religioso es determinante en la posición que la región nariñense asumirá en su participación de la construcción de nación. Otro elemento que se destaca en los escritos de los docentes y que se ilustra con los textos hasta ahora citados es el hecho de pensar a Nariño como la región abandonada y olvidada por el gobierno central, lo cual justifica la reivindicación, la lucha por acabar con el sistema detentado por las élites de poder para lograr una liberación porque ésta posibilitaría la transformación de la realidad del país y de la región. Ese abandono y ese olvido se denuncia en los artículos, pero también a través de otros medios, tales como el teatro -TEUNAR-; nótese en la presentación de la obra “Los cuatro” de Eugene Ionesco, el escenario que acompaña la presentación: Al fondo se puede observar unos afiches, entre ellos, el que dice: “NARIÑO

⁵²⁹ SUAREZ, Jair. La religión y la ciudad de Pasto. Tres momentos de su historia. En: Revista semestral del Departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984. p. 1- 2.

⁵³⁰ *Ibíd.*, p. 2.

ES COLOMBIA” acompañado en la margen derecha de un joven que levanta sus manos en señal de victoria y en la parte central el mapa de Colombia.



Fotografía 12. Obra: “Los cuatro” de Eugene Ionesco -TEUNAR-. De izquierda a derecha Luis Navas Rubio, María Eugenia Vásquez; Rodrigo Apraez y Raúl Realpe: 1971⁵³¹.

Los trabajos realizados en el campo epistémico de las ciencias sociales están enfocados a pensar estas áreas como elementos que permitan aportar a los cambios de la nación desde la región, plantean: la carencia de un trabajo conceptual conduce a una geografía descriptiva y superficial porque en la geografía se repite información descontextualizada y no se la concibe como un saber útil ligado al desarrollo histórico de la sociedad; la información de fenómenos naturales se hace con ejemplos extraños a la realidad local. Otro problema en la enseñanza e investigación geográfica es que no se crean modelos de interpretación adecuados a la realidad espacial y regional de nuestro país al quedarse con explicaciones

⁵³¹ CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

mecánicas de esquemas ligados a la geografía cuantitativa, la cual tiene una misión política-educativa clara y no está fuera del papel ideológico que se asigna a cada campo del saber. La geografía cuantitativa busca imponer un modelo simbólico y si bien es válido para la organización del espacio de los países más desarrollados no se puede aplicar a las áreas cualitativamente diferentes; este tipo de trabajos corresponde a las investigaciones subjetivistas del siglo XIX. En historia y en geografía han hecho crisis los modelos de estudios generales y aparece como alternativa profundizar en nuestra regionalidad y precisar las particularidades de la relación Hombre-medio en espacios más concretos⁵³².

Gracias a este trabajo, toma cuerpo en la geografía el carácter ideológico y una práctica revolucionaria que pretende llegar al fondo de los problemas y transformar la realidad. La especialidad es un proyecto que debe llevar a la geografía también a incursionar en los proyectos de desarrollo regional, ya que sus contenidos a no dudarlo, hacen parte fundamental de los planes de desarrollo; problemas ligados al manejo de cuencas hidrográficas, programas de reforestación, uso de suelo, distribución de la población⁵³³.

El interés de los docentes Ciencias Sociales es desligarse del referente que plantean los países capitalistas para las ciencias sociales, que a su juicio generaron el proceso de ideologización de las ciencias sociales, razón por la cual propusieron la necesidad de buscar alternativas para pensar nuestra regionalidad y hacer de la geografía una práctica revolucionaria que permita transformar la realidad, a fin de que la geografía no sea sólo parte del ámbito académico sino medio de aplicación práctica para las instituciones de desarrollo regional⁵³⁴.

Esta búsqueda de elementos que permite hacer historia y geografía regionales, fue un medio que ayudó a fundamentar y a realizar estudios que aportaron a la regionalización, pues el pensar, proponer y destacar desde la epistemología de las ciencias sociales la enseñanza e investigación de los estudios regionales, desde los cuales se hacen evidentes las particularidades históricas, geográficas, económicas, poblacionales, culturales de Nariño

⁵³² CERÓN, Benhur. Necesidad de especialización en investigación y docencia de la geografía. *En*: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989. p. 1-6.

⁵³³ *Ibíd.*, p. 7-8.

⁵³⁴ *Ibíd.*, p. 7-8.

permiten que ésta adquiriera la cualidad de ser región; estos estudios, a su vez, posibilitaron el conocimiento de la región, y este conocimiento la creación del sentimiento regional, es decir, la *regionalidad*.

Esa regionalidad se va configurando a través de los textos cuando se habla de lo nuestro-regional -como diferente de lo nacional-: nuestra historia, nuestra geografía, nuestra economía, nuestra educación, nuestro territorio, el mismo autor se involucra como parte de la región. En una de sus investigaciones Francisco Mora menciona que el método que usará para la investigación es el de la síntesis geográfica por “ser este método [el] que permite captar científicamente la realidad global y objetiva de un espacio geográfico, como el del Norte de nuestro territorio”⁵³⁵.

El mismo conocimiento de la región a través de los trabajos mencionados aportó a la construcción-constitución del sentimiento regional, de ese sentimiento de pertenencia; la revaloración de la historia, de la geografía, de la cultura nariñense, aporta a estos procesos; los escritos visibilizan la región cuando las investigaciones se difunden a través de la enseñanza, de la publicación de escritos, de la participación en actos académicos de carácter regional, nacional e internacional; investigaciones que permiten conocer, pensar, hablar de aquello que no se dice ni se nombra en la historia oficial, como aquellos estudios que dan cuenta de pobladores prehispánicos en zonas donde se planteó que sólo a partir de la llegada española había población⁵³⁶.

El uso de adjetivos como aguerridos, valientes, fieles, virtuosos, refiriéndose a los pobladores de la región aportan a crear regionalidad: “Los pastos fueron víctimas de la represión incaica no por débiles y cobardes sino por defender sus territorios y oponerse en forma decidida a las pretensiones de los conquistadores. La construcción de fortalezas al lado septentrional del Carchi pone en evidencia el carácter aguerrido de esta tribu y las

⁵³⁵MORA, Francisco. Op.cit. p. 47

⁵³⁶ *Ibíd.*

dificultades que tuvieron los incas para pisar su suelo”⁵³⁷. Hablando de las guerras de independencia se afirma que Noguera y el General Herrán se encontraban en Buesaco, éstos superaban a los nariñenses en armas y preparación militar, mas no en valor y arrojo⁵³⁸.

Son entonces los escritos de los docentes uno de los factores que aportan al proceso de regionalización y regionalidad permitiéndole a Nariño-Putumayo tener la característica de ser Región. Fueron los años de 1970-1989, la época en que se impusieron los estudios regionales constituyéndose en elemento relevante a partir del cual Nariño empezó a visibilizarse como parte de la historia nacional. Los escritos enunciaron las particularidades de la región tomando a la nación como referencia para comparar, contrastar, analizar. La magia social de convertir lo que no era en lo que es: Nariño-Putumayo en Región se debió al lugar desde donde se enunció su existencia: La Institución universitaria, donde el docente como parte de ella representa la verdad y es eso propiamente lo que representa el docente, lo que le da la fuerza para convertir ideología en ciencia o uno o dos Departamentos en Región; en esa institución cohabitaron dos campos de poder: el político y el académico; dos campos con poder simbólico, es decir, con poder de representar:

Si la cientificidad social reconocida constituye un asunto en juego tan importante, es porque, aunque no haya una fuerza intrínseca de la verdad, hay una fuerza de la creencia en la verdad, de la creencia producida por la apariencia de verdad: en la lucha de las representaciones, la representación socialmente reconocida como científica, es decir como verdadera, encierra una fuerza social propia y, cuando se trata del mundo social, la ciencia confiere a aquel que la detenta, o a aquel que da la apariencia de detentarla, el monopolio del punto de vista legítimo, de la previsión autoverificadora⁵³⁹.

En este sentido, al hablar los docentes Ciencias Sociales desde su posición de académicos y desde una Institución reconocida, su capital simbólico se ve incrementado; esto se evidencia en que se asume y reconoce como científico y, por lo tanto, verdadero todo aquello que se dijo sobre la Región desde el ámbito académico del Departamento de Ciencias Sociales, hecho que produce esa magia social en la cual el docente al anunciar,

⁵³⁷ ZUÑIGA, Erazo. Op.cit., p. 28.

⁵³⁸ SUAREZ, Jair. Op.cit., p. 2.

⁵³⁹ BOURDIEU, Pierre. Homo Academicus. tr.: DILON, Ariel. España: Siglo XXI, 2008. p. 44.

denunciar, enunciar la existencia de la región, ésta se vuelve visible a los ojos de estudiantes, comunidad académica local, comunidad nariñense y comunidad científica regional, nacional e internacional; éste es el poder del docente y en la medida que sus investigaciones y publicaciones se difunden mayor capital simbólico acumula, es decir, mayor representatividad, además porque en las décadas de los 70 y de los 80 los docentes que hacían parte de un grupo político eran reconocidos como los verdaderos intelectuales por su compromiso con la transformación de la realidad, pues la ciencia no podía quedarse en la teoría, ésta debía ser puesta al servicio de las clases menos favorecidas, entonces, la ciencia adquiere su cualidad de verdad al conjugar la teoría con la práctica; así que un docente que era además miembro de un grupo político tenía mayor credibilidad como sujeto poseedor de la verdad, por lo tanto, su discurso en el espacio académico, social y político cobró tal fuerza que la región en otrora invisible se hizo visible.

El pensar la Región desde el escenario del Programa de Ciencias Sociales estuvo marcado por procesos de politización universitaria que llevaron a los docentes a asumir su quehacer desde la perspectiva del intelectual orgánico, hecho que los llevó a formar parte activa ya como ideólogos, ya como líderes o militantes de un grupo político que marcó el derrotero, el enfoque con el cual se haría la investigación y enseñanza de las ciencias sociales que permitió, por un lado, hacer una ruptura con la historiografía oficial, movilizándose así a otras formas de pensamiento, pero por otro, éste se sedimenta, se ancla en unas formas, en unos métodos y modelos planteados desde la militancia política del docente, hecho que impide ver la Región desde otras miradas; sin embargo, el interés por pensarla hace que ésta se visibilice ante los ojos de la sociedad colombiana y nariñense, ante la comunidad académica regional, nacional e internacional. El poder que les da el ser científicos sociales hace que la magia social se produzca, pues Nariño-Putumayo adquieren la característica de ser Región, Región que fue pensada como parte de una nación; los docentes plantearon que la nación era una abstracción y que se podía llegar a conocerla a través de la región, por eso cuando los docentes representan la Región, a través de ella también Representan la Nación.

CONSIDERACIONES FINALES

CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO DE LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA: 1970-1989

Pensar el problema de las representaciones de nación desde la región en el campo cultural de la Universidad de Nariño, era pensar también el problema de las formas cómo los saberes de las ciencias sociales fueron asumidos por los docentes al interior de la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues la construcción de nación es una invención del mundo moderno y del pensamiento eurocéntrico que hizo de ésta la única unidad de análisis para pensar los tejidos y lazos que se establecen en el mundo social, político y cultural; tal estructura de análisis se crea, se re-crea y se distribuye en el mundo de la escuela, en el mundo de la universidad, por eso ésta es una institución que cobra nuevos sentidos en el siglo XIX bajo los postulados de razón, ciencia y nación, aspectos que desde el referente eurocéntrico permiten el orden, el progreso, la felicidad y el desarrollo, por lo cual a estos centros educativos se les asignó la tarea de aportar a la consecución de tales objetivos, al hacer que la razón y la ciencia se ligasen a la resolución de problemas de la realidad nacional o mejor, aportasen a la constitución-construcción del mundo capitalista.

La universidad se constituye, entonces, en un lugar donde se crea, recrea y distribuye un cuerpo doctrinal llamado ciencia que estableció *un* sistema de verdades, *un* proyecto de nación, *una* propuesta de desarrollo; así que ésta se estructuró en un sistema de verdades y valores planteados desde un sistema de poder-saber que sustentó el mundo moderno para la construcción de un mundo homogéneo, isomórfico, que excluyó lo diverso, denominándolo bárbaro, incivilizado, subdesarrollado, local, regional.

La creación de la Universidad de Nariño no escapó a esos principios; ésta debía aportar a la construcción de la nación, por tal motivo entre los años de 1904 - año de su fundación - y 1963 -año en que se presenta una propuesta de reforma universitaria - los valores

simbólicos y culturales que se asumen son los de la cultura dominante, es decir, los de la religión católica, por ser, - se dijo -, la religión del pueblo colombiano.

La reforma que se planteó en la Universidad de Nariño y en general en la universidad colombiana en la década de los 60, se hace en el contexto de tensión mundial a raíz de la guerra fría, pues, en América Latina y en Colombia en particular, una serie de movimientos antiimperialistas reivindican el derecho por la autodeterminación de los pueblos, planteamiento al que se unieron las universidades sobre todo las de carácter público al ver que países como Cuba lograron llevar a cabo con éxito su revolución; ante tal situación las reacciones internacionales y nacionales no dieron espera; buscaron estrategias para contrarrestar tales movimientos; se inventó así un encuentro de países para establecer políticas en Latinoamérica llamada Alianza para el Progreso, políticas que tuvieron amplia repercusión en la estructuración de las universidades colombianas.

Las políticas educativas establecidas en Alianza para el Progreso y consignadas en el informe Atcon generaron reacciones que llevaron a serias discusiones sobre la Universidad y su reestructuración. La Universidad de Nariño participó de aquel debate, asistiendo a seminarios de carácter nacional e internacional con presencia de expertos norteamericanos y rectores universitarios (1963), planteando que tres eran los problemas del sistema universitario colombiano: 1. el federalismo universitario, 2. inexistencia en la universidad colombiana de planes de estudio para la formación de científicos y profesores universitarios y 3. desvinculación de la Universidad de problemas de la realidad colombiana.

La propuesta de la Universidad de Nariño y su argumentación coincidió con algunos planteamientos realizados por los expertos norteamericanos, sin embargo, los presupuestos y argumentos presentados por esta Institución tuvo propósitos distintos a los trazados por los centros de poder, pues la universidad regional pretendía que se realizara una reforma al sistema universitario colombiano para que las instituciones se convirtieran en centros modernos, críticos y científicos, en tanto que desde aquellos se pensaba en estas entidades como los instrumentos para posibilitar el desarrollo capitalista de las naciones y del

sistema mundial; por lo tanto, la propuesta de la Universidad de Nariño, más que pensar el desarrollo en términos nacionales pensó en una reestructuración que aportara al **desarrollo integral** de la región, esto es que el desarrollo no sólo se lo pensara en términos económicos sino en términos científicos, culturales y socio-económicos. Coincidió la propuesta de la Universidad de Nariño con la expuesta por Norteamérica en lo relacionado a introducir en las instituciones los Estudios Generales, pero los objetivos fueron distintos: la Universidad los pensó en función de que en ese espacio académico se empezara a formar espíritus interesados en la ciencia, en tanto que la propuesta del norte fue pensada en función de formar buenos ciudadanos. Los fundamentos que presentó Mora Osejo a nombre de la Universidad en los años 60 los mantuvo a lo largo de su vida académica y científica, pues en el 2001 planteó junto a Fals Borda la necesidad de generar conocimientos propios que ayuden a superar el paradigma eurocentrista.

Al analizar los lineamientos que la Universidad de Nariño plasmó en los planes de reestructuración en los años 1958, 1963, 1970, 1971-72 y la de 1982, se observa que allí estuvo presente la región pensada en términos geo-culturales al integrar en ella la zona pacífico-andino-amazónica porque la región nariñense es un lugar habitado por el *runa* andino y amazónico, el afrodescendiente, el euro-andino, quienes también habitan el mundo de la Universidad regional.

Una de las propuestas más serias de reestructuración fue la presentada en 1972 bajo la Rectoría de Mora Osejo, mediante la cual se insiste en organizar una estructura universitaria en función del desarrollo científico, cultural, social de la región, una universidad en términos de integración y de región -aún no se habla de pluralidad o diversidad- una universidad colombiana en donde se compartan unos valores, cultura, símbolos, creencias que no son *iguales* sino *similares*; la Universidad asumió que al conocer, integrar y valorar estos elementos aportaría a “*racionalizar el desarrollo*”.

Pese a la seriedad de los argumentos para llevar a cabo dicha reforma expuestos por la Universidad regional en los años 60 y los 70, la reestructuración de la universidad

colombiana se realizó bajo los parámetros y presupuestos de los expertos norteamericanos consignados en los informes: Atcon, Lebret, BID, BIRD, y de fundaciones como la Ford, Rockefeller o la Kellogg's.

En ese contexto surgió la necesidad de crear la Licenciatura en Ciencias Sociales, pues éstas son ciencias fundamentales en el proceso del engranaje de una estructura de poder que aporta **hacia afuera** a la construcción del sistema-mundo-moderno-colonial y **hacia adentro** a la construcción de representaciones de nación; por eso es necesario entender la relación modernidad - universidad - ciencias sociales - representación de nación en su complejidad histórica, porque a partir del Siglo XIX se estructuró un cuerpo teórico, un código disciplinar al cual se le dió la categoría de ciencia en el campo de lo social. A este cuerpo disciplinar se le asignó el rostro de cientificidad, al ser éste objetivo, racional, científico, que le permitieron construir leyes e historias universales, lo individual y particular lo volvió colectivo, lo subjetivo lo suprimió; también las ciencias sociales aportaron a la disciplina y construcción del cuerpo social a través de la organización de la vida humana al construir el Estado-nación. Este cuerpo disciplinar llamado ciencias sociales se instaló en la universidad, porque ésta se constituyó en un lugar de poder donde se creó ese saber en países como Francia, Alemania, Estados Unidos, Italia, Inglaterra distribuyéndolo a las periferias-centrales y a las periferias-regionales.

Para entender cuál fue el papel del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, durante los años de 1970 a 1989, en la construcción de la representación de nación desde la región fue necesario conocer el contexto y el proyecto de nación que desde las élites de poder de la periferia-central se plantearon para el caso colombiano. Hablar sobre nación implica pensar los valores simbólicos y culturales que hacen parte de un cuerpo social que vive, habla, piensa, actúa de una manera determinada al interior de un territorio limitado; valores que permiten imaginar que se hace parte de una comunidad. En tal sentido mencionaremos cuatro de las hipótesis mejor argumentadas que explican la construcción de la nación en Colombia:

- La formación de los estados nacionales se explican a partir del siglo XVI, esto es, a partir de la configuración del territorio indiano.
- La historiografía oficial dice que la nación colombiana se forma a finales del siglo XVIII y primeras décadas del Siglo XIX.
- La nación Colombiana se construye a partir de la Misión Corográfica.
- La cuarta hipótesis que se construyó a partir de esta investigación es: Si bien algunos elementos que conforman la nación colombiana aparecen en la Colonia o a finales del siglo XVIII o a inicios del XIX, el tipo de nación que hoy se tiene en Colombia se configura a partir de una serie de hechos y tejidos históricos-políticos-culturales ocurridos hacia la década de los 80 del siglo XIX, que permiten poner en marcha una serie de dispositivos que hacen posible la interiorización de los valores simbólicos y culturales que hoy forman parte de la nación colombiana.

Esa visión de nación construyó ideologías bajo postulados de teorías científicas para justificar las violencias materiales, culturales y simbólicas que el Estado ejerce sobre aquellas comunidades o se dirá mejor “naciones” que no corresponden a los principios y valores planteadas por la nación dominante; por eso la escuela no es un lugar “neutro”; es un lugar donde se pone en circulación dispositivos de enseñanza llevando al niño a asumir un sistema de valores simbólicos y culturales impuestos por quienes tienen el poder de enunciar y decidir qué es lo nacional. En este sentido la apertura de colegios y escuelas públicas fueron mecanismos que posibilitaron el ingreso de una masa heterogénea de sujetos que al cabo de unos años de educación se pretende formen parte del orden instituido.

De esta manera, el tipo de nación que se construye y que hoy tenemos excluye, segrega, homogeniza, no acepta la diferencia, prohíbe, censura y elimina la diferencia; y es el ámbito educativo y particularmente el de las ciencias sociales, el lugar de poder desde donde se construyen saberes, valores simbólicos y culturales que aportan a esa representación de nación.

El proceso de construcción de la nación por parte de las élites de poder necesitó de la instalación de una serie de dispositivos entre los que se encuentran el establecimiento de un ejército, una religión, un lenguaje, la escuela y, en ella, la enseñanza de las ciencias sociales en especial de la historia.

La creación de la Universidad de Nariño fue un acontecimiento que contribuyó a la construcción de la modernidad, pues allí se instaló el dispositivo de la religión, del lenguaje, de la enseñanza. La Universidad de Nariño, Institución de carácter público fue una Universidad confesional, pues asumió la religión católica como parte de los procesos de la vida universitaria, hecho que sólo hacia la década de los 60, al llegar a la Rectoría Luis Santander Benavides, y a inicios de los 70 con Luis Eduardo Mora Osejo, se puso en discusión y se planteó la necesidad de hacer de ella una Institución de carácter científico, crítico y moderno; ante tal postulado se levantaron los Núñez de Nariño en defensa de la fe amenazada -gobierno, prensa y curia local-, oponiéndose a la reforma, pese al respaldo masivo que la propuesta presentada por Mora Osejo (1972) tuvo al interior de la comunidad universitaria.

Las ciencias sociales se estructuran a partir de una serie de teorías eurocéntricas que aportan y justifican la dominación a partir de la estructura del sistema-mundo-moderno-colonial, pues teorías como la del progreso, el universalismo, el orientalismo y africanismo, la idea de civilización, que aportan a la construcción de una visión universal y totalitaria del mundo -historicismo-, permitieron pensar que son Europa y Norteamérica quienes marcan la ruta y el rumbo por los cuales toda sociedad debe transitar y dirigirse. Para instalar estos dispositivos de saber-poder se creó el cuerpo disciplinar de las ciencias sociales que se inserta en el sistema universitario, pues éste es el lugar para crear y transmitir la ciencia que permita manipular racional y científicamente lo social y justificar la estructura del orden mundial establecido por los centros de poder; además, porque son éstas las ciencias que posibilitan una dominación cultural, pues el mundo social se piensa a partir de los referentes eurocéntricos que llevan a las periferias a aceptar su situación de dominadas, porque en la construcción del sistema capitalista, no basta sólo con que los países

imperiales se constituyan en los dominadores sino también que las colonias acepten ser dominadas; por eso las ciencias sociales con su tarea de crear nación se constituyeron en pieza fundamental de la arquitectura que hace pensar en el sistema capitalista como un orden natural que se constituye a partir de dominación /dominado, de centro/periferia.

En este sentido la creación de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño entre los años de 1970 y 1974 cumplió plenamente las expectativas de los expertos norteamericanos. En 1974 se desarrolló un Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación en la citada Institución que concluyó en una reforma que marcaría la vida académica e investigativa del Programa entre los años de 1974 y 1989, al plantearse como referente de análisis el materialismo histórico, que si bien es una teoría contestataria al positivismo las dos se enmarcan dentro del pensamiento eurocéntrico; así que lo pensado en aquella época fue el gran giro epistémico, mantuvo estructuras que hacían pensar en verdades absolutas, en historias universales, en procesos de homogeneización desde la perspectiva del proletariado.

A la luz de las nuevas narrativas históricas se establece que el gran aporte dado en ese seminario para el Departamento de Ciencias Sociales fue romper con la unidad de análisis que proponía tanto el positivismo como el marxismo: la nación, para empezar a fijar su mirada en la región, espacio histórico-cultural que había sido deliberadamente ignorado por la historia oficial que deslocalizó y desregionalizó los análisis en el campo de las ciencias sociales.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO: CAMPO ACADÉMICO-POLÍTICO Y SU INCIDENCIA EN LA REPRESENTACIÓN DE NACIÓN

En el proceso de conformación de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño entre los años 1970 a 1989, se puede hablar de tres momentos específicos. El primero que va de 1970 a 1974; es el tiempo de la apertura del programa; éste tiene una tendencia conservadora donde prima una academia ortodoxa, pues su estructura se basa en los lineamientos dados por los científicos norteamericanos y por los lineamientos oficiales emanados del Ministerio de Educación nacional; el segundo, 1974-1986, es el momento cuando el programa asume una tendencia “de avanzada” donde la política marca la pauta a la academia; éste es el tiempo donde la amalgama política-academia toma fuerza; y el tercero, 1986-1989, se da cuando los profesores reorganizan el mundo político al interior de la Universidad y forman un nuevo grupo llamado Alternativa, que lleva a pensar el mundo de la Universidad más en términos académicos que políticos, sin que este último aspecto deje de hacer presencia en el campo cultural.

El Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales siguió los lineamientos oficiales en su estructura académica, investigativa desde su fundación -1970- hasta el año de 1974, año que marca una ruptura en el devenir del mundo académico del Programa, dada a partir de ciertas condiciones de carácter nacional y regional que confluyeron en ese tiempo: - La política de limpieza que se estableció en las universidades públicas y la oferta de trabajo que la Universidad de Nariño brinda hace que académicos como Víctor Álvarez Morales, Hernán Henao, Víctor Paz Otero, Álvaro Mondragón, Ricardo Sánchez, Darío Fajardo Montaña, Gustavo Álvarez Gardeazábal, lleguen a la Institución, imprimiéndole una nueva dinámica a la vida universitaria en el campo político y en el académico, pues los años 70 se constituyeron en una época que se vivía a partir de la utopía de la construcción del comunismo, que hizo pensar en que la academia debía contribuir a este propósito, razón por la cual los profesores del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño establecieron sociabilidades con académicos que militaban en grupos sociales o partidos

políticos del MOIR, del Partido Comunista -Línea Marxista-leninista, Troskistas, Partido Comunista de Colombia, simpatizantes de la tendencia Marxista-Leninista- Línea Pekín-China y los autodenominados PIPIN: Profesores Independientes pero de Izquierda; al punto que la fuerza y dominio en el Departamento de Sociales la tuvieron los profesores que militaron en partidos de izquierda; ellos, en su calidad de docentes asumieron el compromiso de apoyar desde el espacio académico y político los procesos que permitieron la construcción de un nuevo orden social: El comunismo; así establecieron para su época banderas de lucha que salían del seno de los partidos a los cuales pertenecían; una de las más significativas fue la establecida por el MOIR, -grupo mayoritario en el Programa de Ciencias Sociales- con su consigna: “¡Por una Universidad científica, democrática y al servicio del pueblo!” que en la vida práctica llevó a entender lo científico como el establecimiento del Materialismo Histórico, único método capaz de investigar la sociedad para establecer la Verdad del mundo social; lo democrático se pensó en función del establecimiento del cogobierno; y el postulado al servicio del pueblo hizo que los docentes participaran desde lo académico-político en paros cívicos, movilizaciones, ejercicios investigativos que involucraron al docente y al estudiante con la comunidad. Las actividades lúdicas –teatro, fútbol- que desarrollaron en distintos pueblos de Nariño se llevaron a cabo con el fin de acercarse al pueblo y enseñarles los postulados políticos del partido.

Se estableció entonces que el papel del maestro es formar profesionales que piensen la sociedad, y transformen el orden social establecido, que se vinculen con los sectores explotados y marginados de la sociedad. El grupo de docentes tendrá como objetivo, por lo tanto, formar una nueva generación de profesionales educados a partir de la teoría del materialismo histórico para que conozcan la Verdad de los fenómenos sociales.

La relación teoría-práctica es fundamental en estos postulados, pues a partir de ella es posible la lucha de clases, la participación política y el trabajo científico; esta forma de ver y pensar la ciencia a partir de la relación teórico-práctica hizo que se asumiera el ser científico como igual al ser político, por cuanto sin esta segunda connotación se caería en la

mera teoría, en lo anticientífico; por eso, ser militante de un partido lejos de ser cuestionado fue lo que dió mayor capital simbólico, mayor reconocimiento en el campo universitario que unido al capital cultural llevó a ocupar lugares de poder como Jefaturas de Departamento, Decanaturas, Secretaría General de la Universidad, miembros de asociaciones científicas a nivel nacional y regional; quienes militaron siendo líderes de los movimientos de izquierda o partidos políticos fueron quienes más producción académica tuvieron en los años 70 y 80, a la par que hicieron mayor presencia a nivel internacional, nacional y regional en actos académicos como seminarios, cursos, talleres, simposios, tuvieron mayor nivel educativo formal y, por tanto, fueron los que alcanzaron un alto capital cultural y simbólico. El postulado del materialismo histórico sobre la relación teoría-práctica fue uno de los factores que contribuyó a ese proceso de amalgamar en el campo universitario lo académico-político, pero también motivó los procesos de investigación y relación universidad-región.

El nuevo enfoque del Programa requería un nuevo tipo de docente; así, el concepto de intelectual orgánico planteado por Gramsci es el que se toma como ideal para asumir el quehacer académico-investigativo, porque quien se apropia de este papel es un intelectual comprometido en favor de la clase dominada, por lo tanto, este postulado llevó a que los profesores formaran parte de grupos, movimientos y partidos políticos integrados en el mundo universitario por profesores y estudiantes; la idea del intelectual orgánico entonces se materializó en la participación, militancia y liderazgo de éstos en movimientos sociales haciendo que lo académico y lo político se vuelvan una sola práctica en la Universidad; profesor y militante político se funden en el partido que opera desde el mismo seno universitario, el profesor que se desempeñó en los dos campos fue el más prestigioso y reconocido en el interior de la Institución.

De esta manera el seminario de 1974, al asumir en el Programa de Ciencias Sociales el materialismo histórico como el único cuerpo teórico científico, válido para pensar la realidad, no rompió con los esquemas de pensamiento eurocéntrico porque al igual que el positivismo siguió construyendo historias universales, verdades únicas y acabadas; hizo que

categorías de pensamiento históricas se volvieran ahistóricas como aquel postulado de Marx de que es el accionar del hombre el que hace la historia; a partir de la teoría marxista pareciera ser que fuera la ciencia marxista y no el hombre quien construye la historia; la teoría se volvió un dogma que hizo pensar, hablar de una historia universal que llevaría a todo individuo a convertirse en proletario, viviendo en el mundo feliz y desarrollado del comunismo, por lo tanto, es el proletariado la clase centro de la época, así que indios, campesinos fueron considerados rezagos de otros modos de producción lo que obligó a los revolucionarios a hacer que éstos se volvieran obreros o al menos campesinos de resguardo; es decir la luz que alumbró el pensamiento de la época (positivismo y materialismo histórico) visibilizó al ciudadano, al nacional o al proletario, invisibilizando al indio al negro, a la mujer, actores importantes en los procesos de construcción histórica; en este sentido la propuesta eurocéntrica tanto positivista como contestataria fueron propuestas que pensaron una sociedad desde la homogeneización, desde la exclusión, la marginalidad; la teoría no les permitió ver la realidad de una sociedad conformada por diversas culturas, diversas cosmovisiones, diversas lenguas, diversas religiones, diversas formas de pensar la felicidad, diversos valores, diversos proyectos de sociedad y de vida; el proyecto que se validó fue el de construir una sociedad primero socialista y luego comunista. Esa teoría, vuelta dogma, permitió pensar en la dominación que la burguesía ejerció sobre el proletariado sin reflexionar en los procesos de dominación/dominado o de inclusión/exclusión, que la misma práctica discursiva llevó a asumir al interior de la Universidad y del Departamento de Ciencias Sociales; se habló de lo anticientíficos que eran los análisis desde la teoría positivista, pero no de lo anticientífico de los análisis que se hacían cuando se aplicaba dogmáticamente el materialismo histórico; se criticó la religión como el opio del pueblo, pero no se analizó cómo en el Programa se levantaban nuevos dogmas cuyos militantes debían conocer y aplicar de manera acrítica, pues corrían el riesgo de ser tildados de dogmáticos en el caso de que no conjugaran la teoría con la práctica, es decir, la academia con la política; o de revisionista en el caso de que a alguien se le ocurriera cuestionar la línea del partido o la pureza de la teoría, pues ésta debía cuidarse con sigilo.

El citado seminario de autoevaluación, 1974, permite visibilizar cómo en el campo académico de la Universidad se gesta esa fusión de la política con la academia, pues en ese momento se instalan en la Institución y en el Programa de Ciencias Sociales nuevas prácticas discursivas que marcaron el devenir de éste a lo largo de las décadas de los 70 y de los 80. Puede afirmarse que en el escenario académico hay dos modos de enunciación, el político y el académico, que se funden en el campo cultural-universitario. Por lo tanto, el profesor que correspondía a ese momento histórico de la Universidad era el docente académico-político o mejor el político-académico, porque se le atribuyó mayor capital simbólico y mayor capital cultural a un profesor militante que a otro que no lo era.

En cuanto a la lucha por la liberación nacional el proyecto educativo del Departamento de Ciencias Sociales se basó en contraponer al proyecto central de nación uno regional. Como se expuso en el segundo capítulo, el proyecto de nación en Colombia se hizo desde la visión central de poder, desde la cultura dominante que impuso sus valores simbólicos y culturales aduciendo como atributos de la nación colombiana, razón por la cual se marginaron o excluyeron de ese proyecto a las regiones, como sucedió con Nariño y Putumayo que apenas sí se nombran en los discursos oficiales; por consiguiente la propuesta realizada en 1974 fue la de investigar lo nuestro-regional como proyecto distinto a lo nuestro-nacional, hecho que generó un quiebre tanto en la visión de nación del liberalismo como del marxismo, cuyos planteamientos en la construcción de una organización social dejan por fuera los valores simbólicos y culturales de la región, constituyéndose, los dos, en proyectos hegemónicos que deslocalizan, desregionalizan; por eso la propuesta de pensar lo nuestro-regional rompió con los esquemas hegemónicos tanto del liberalismo como del marxismo que sólo piensa en la construcción de una historia universal-nacional.

PENSANDO LA REGIÓN: EJERCICIO DOCENTE, INVESTIGATIVO Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA

El Seminario de Autoevaluación de la Facultad de Educación, fue el escenario para empezar a sedimentar lo que sería el acontecer de la Licenciatura en Ciencias Sociales en los años 70 y los 80: -la amalgama academia-política devino en politización y sectarización de la Universidad; -la discusión generada en torno a la pedagogía versus disciplina; -el papel del profesor; -los objetivos y fines del Programa; -método de trabajo docente e investigativo. Pero fue el interés por estudiar la región, entendida ésta como el espacio geográfico y cultural de Nariño y Putumayo, uno de los hechos más relevantes que marcaría la vida universitaria en el Departamento de Ciencias Sociales. Enseñar e investigar la región implicó romper con un esquema político administrativo establecido por el poder central, a la par que romper con la unidad de análisis de nación impuesta tanto por el positivismo como por el materialismo histórico.

En este sentido, y aunque en las dos primeras décadas de existencia del Programa de Ciencias Sociales se trabajó lo regional desde un marco de referencia marxista, este tipo de investigaciones permitió empezar a desplazar la mirada de los discursos oficiales-nacionales a discursos regionales -pero no plurales-. Esta nueva postura epistémica llevó a pensar los problemas sociales en el marco de la región y no de la nación, permitiendo construir una *representación de nación desde la Región*, al tratar puntos en las investigaciones de carácter regional, que nutrieron la docencia, pues a través de ella se realizaron prácticas, estudios, ejercicios investigativos que llevaron a relacionar a los docentes y estudiantes con el análisis de la región, visibilizándose en el escenario regional, nacional e internacional, porque los trabajos y artículos elaborados eran presentados en seminarios, cursos, talleres, simposios, que además eran publicados en revistas sobre todo de circulación regional.

Es el primer paso, entonces, de descolonización del pensamiento toda vez que a partir de la perspectiva eurocéntrica positivista y marxista había establecido a la nación como el referente a ser investigado y enseñado, en tanto que ahora se habla de lo nuestro en términos de la región y no de la nación. Es un quiebre al pensamiento hegemónico que pretende construir una sociedad homogénea, el uno a partir de los valores simbólicos y culturales de la burguesía, y el otro a partir del proletariado. Se empiezan a romper los esquemas de pensamiento oficial-nacional para pensar lo regional, visión que en los años 90 se verá enriquecida por los aportes de nuevas corrientes de pensamiento que dan espacio para nuevas investigaciones, ahora desde lo plural, lo diverso, que rompe el esquema eurocéntrico de homogeneidad⁵⁴⁰. Es importante anotar que en este proyecto de pensar la región desde un espacio académico de formación de Licenciados de las Ciencias Sociales la Universidad de Nariño es pionera, pues otras universidades como la UPTC, empezarán este trabajo en la segunda mitad de la década de los 80.

Estos elementos de pensamiento que se hacen visibles en el marco del Seminario de autoevaluación y después a lo largo de los años ochenta fueron enriquecidos a raíz de las relaciones establecidas por los docentes Ciencias Sociales con académicos y políticos conocidos a lo largo de sus vidas en calidad de estudiantes, de investigadores o ya en su vida profesional; entre ellos los más destacados son Mora Osejo, Quijano Guerrero, Ricardo Sánchez, Hernán Henao, Alvarado Tenorio, Álvarez Gardeazábal, Víctor Bonilla, el Arqueólogo Antonio García, Lumbreras profesor de arqueología social, Inés de San Miguel y Alicia Ali, Guzmán Campo, Francisco Leal Buitrago, Gerardo Molina, Gonzalo Correa, Horacio Calle, Luis Guillermo Vasco, Fals Borda, Camilo Torres, Mario Blas, Arthur Simmons, ecologista belga.

A partir de estas sociabilidades académicas y políticas de los profesores de Ciencias Sociales se puede afirmar que fue la Escuela de los Anales con su Nueva Historia la que hizo énfasis en los problemas económicos y políticos; el Enfoque Crítico Social y el

⁵⁴⁰ CERÓN, Benhur. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 14 de Enero de 2010.

Materialismo Histórico son los enfoques que mayor influencia tuvieron en la formación académica, ejercicio docente e investigativo de los profesores del Departamento de Ciencias Sociales. La Escuela Positiva tuvo asidero, en menor medida, sobre todo en la enseñanza de la geografía y muy poco en el área de historia.

En cuanto a los textos que más influencia tuvieron sobre su formación y visión de las ciencias sociales cada grupo político tuvo los suyos como material de estudio; entre otros el MOIR leía el Manifiesto del partido comunista, Las cinco tesis de Mao y sobre todo los discursos de Francisco Mosquera que venían en “Tribuna Roja”; los troskistas leían El Fascismo o Mi Vida de Troski y los libros de Rosa Luxemburgo; El partido comunista trabajaba documentos que legitimaban a la URSS como líder del socialismo mundial, textos de Stalin como La cuestión nacional.

Estas posturas teóricas y epistémicas se constituyeron en grandes aportes para pensar la historia de otros modos; se habla de la existencia de diferentes culturas regionales en un país llamado Colombia, referentes epistémicos que hacen abrir el espectro de la investigación y la enseñanza cuando se piensa en la región pero que vuelven a cerrarse cuando se asume el materialismo histórico de manera dogmática. Pero allí están las bases para que a partir de los años 90 ese camino que se empezó se abra hacia el pensamiento que dé cabida a la pluralidad, a la diversidad, y que hoy esté pensando en procesos de descolonización de las ciencias sociales.

Los profesores de la Universidad de Nariño en el campo académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales a nivel nacional fueron pioneros en introducir la región como unidad de análisis, de enseñanza y de investigación; éste fue un desafío en una región donde las bases epistémicas para hacerlo eran limitadas porque se contaba sólo con los aportes de Víctor Álvarez y los de Fals Borda quienes empezaban su proceso de construir otros referentes para pensar lo regional, el primero con un referente epistémico desde la Escuela de los Anales y el segundo con su proyecto de construir una base epistémica para el estudio de la realidad social a partir del Enfoque Socio-Crítico-Investigación-Acción-Participación-;

debe destacarse el impulso e interés de Mora Osejo, Milcíades Chaves y Quijano Guerrero para que se realicen estudios de la región, pues preciso es señalar que en los años 70 los estudios regionales eran algo de lo que apenas empezaba a hablarse a nivel internacional - 1959- y a nivel latinoamericano -1968-. Así que esto se constituyó en un reto académico-científico grande para la época.

LOS APORTES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO SOBRE LA REPRESENTACIÓN DE NACIÓN DESDE LA REGIÓN A TRAVÉS DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES: 1970-1989

Entre los años 1974-1989 fueron los profesores de mayor nivel de educación -Doctorado- los que hicieron parte de las áreas de historia, geografía y antropología, quienes mayor capital cultural tenían, fueron líderes de partidos políticos y quienes mayores aportes realizaron a los estudios regionales.

Ellos al definir la región descentraron la mirada de los límites oficiales dados por el poder central, esto es, los relacionados con el Departamento; esa zona fue definida en función de las relaciones histórico-geográficas y culturales que desde épocas prehispánicas existieron, por eso cuando se habló de región en el contexto del Programa se entendió que esta categoría de análisis comprendía los Departamentos de Nariño y Putumayo, o sea, la zona andino-pacífica-amazónica.

Los docentes Ciencias Sociales trabajaron el concepto de región o de estudios regionales argumentando, desde la antropología, que en Colombia lo más relevante “es el carácter distintivo de sus componentes” lo que hace “imposible hablar de la cultura colombiana como algo homogéneo y unitario. La cultura colombiana existe sólo como una abstracción,

como la suma de las diferentes culturas regionales⁵⁴¹; por lo tanto, si se pretende aportar al conocimiento de Colombia, se debe partir de los estudios regionales porque historia de Colombia es la historia de las regiones; en ese sentido y en la medida que se profundice en el conocimiento de una determinada región, se está contribuyendo, de manera eficaz, a conocer la realidad nacional⁵⁴².

En el campo de la Geografía se pensó la región como una sub división del espacio nacional, la cual no tiene límites estáticos porque como un espacio territorial que se entrecruza con fenómenos de carácter social éste va cambiando, es decir, su conformación hace parte de un proceso histórico en el cual sus límites variarán, pero aunque se den estas variaciones en un momento y espacio determinado es posible observar que una región tiene unas características concretas, a pesar de que ésta hace parte de un todo.

Y en el campo de la historia se la planteó como un grupo humano que construye una identidad a partir de tres componentes: 1. Sus relaciones inter-étnicas o sus relaciones de clase; por sus jerarquías o por los mecanismos de poder y dominación, hecho que “va tipificando una forma de organización cuyo sustrato en el proceso demográfico y en la estructura de poblamiento le otorga al conjunto una especie de identidad”; 2. “Un conjunto de condiciones del medio natural que enmarca la existencia de los hombres, dando origen a la conformación del ámbito territorial y al espacio de acción de cada grupo humano” ; 3. “Un sistema de producción, circulación y consumo de bienes y servicios, en cuyo tejido se construyen y reconstruyen, tanto las relaciones hombre-medio, como las relaciones entre los hombres⁵⁴³”. Esa comunidad, además, “se cohesiona y se identifica a través de sus expresiones espirituales, de su mundo cultural, de su “mentalidad colectiva” expresadas en valores, lengua y costumbres”⁵⁴⁴.

⁵⁴¹ ZUÑIGA, Eduardo. Importancia de los Estudios Históricos Regionales. *En*: Revista de Historia. vol. VII, no. 53-54. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1985. p. 79-97.

⁵⁴² *Ibíd.*, p. 79-97.

⁵⁴³ ÁLVAREZ Morales, Víctor. El concepto de región, regionalidad e identidad cultural: el caso de Nariño. 27 al 31 de Octubre. Pasto: Curso Escuela de Posgrado Universidad de Nariño de Nariño, 1986.

⁵⁴⁴ *Ibíd.*

Analizando el concepto de los docentes se puede ver cómo la mirada frente al análisis de la visión oficial cambia de perspectiva, pues esa visión pensaba a Colombia desde el centro de poder, o sea sólo con el referente de nación, porque las élites de poder no ven la región; por eso, cuando a partir de estos conceptos -de los docentes- se habla de que Colombia es una abstracción y que lo que existen son las regiones, la perspectiva cambia, sin que se pierda la mirada de la nación, pues en las conceptualizaciones de los docentes se piensa a la región como parte de un todo que es la nación; así que, el concepto de región no se desligó del concepto de nación como lo propone Arturo Taracena actualmente, cuando plantea que las regiones son los parámetros administrativos estatales⁵⁴⁵.

La mirada de región en las décadas de los 70 y los 80 no rompió con el referente epistémico eurocéntrico, pues pese a que el materialismo histórico se constituye en una corriente contestataria del positivismo comparte estructuras de pensamiento y de análisis, tales como: tener una perspectiva universal-nacional de análisis, sentirse poseedoras de la verdad de la ciencia y de la razón. Las dos analizan la historia humana por etapas que van desde la menos a la más desarrollada, análisis que las llevó a pensar que existe una etapa superior de progreso -capitalismo y comunismo-: las dos tienen una mirada de sociedad homogénea, la una basada en los principios burgueses y la otra en los del proletariado, por lo tanto, las dos ignoran los aportes sociales, culturales, políticos de otras culturas como la indígena y la afro que hoy se constituyen a nivel de América Latina en movimientos sociales que están cambiando el panorama socio-político del continente mucho más de lo que hoy lo hace el movimiento obrero⁵⁴⁶.

Sin embargo, abrir el campo cultural de la Universidad en el espacio académico e investigativo de la licenciatura en Ciencias Sociales a través de los profesores del área para pensar la región significó pensar la nación, por eso la periodización y los temas de

⁵⁴⁵ TARACENA, Arturo. Propuesta de definición histórica de región. En: Estudios de historia moderna y contemporánea de México, 2008, no. 35. [Consulta enero 15 de 2010] Disponible en internet: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/3172>.

⁵⁴⁶ DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Quito: Abya-Yala, 2010. p.9-209.

enseñanza e investigación hacen referencia a los grandes hitos creados por la historia oficial: colonia, guerras de independencia, movimientos comuneros, siglo XX; períodos e hitos que se estudian, entre los años 70-80 desde la Región, donde se muestra las particularidades de Nariño en la construcción de la nación colombiana, hecho que permite conocer y reevaluar la participación regional en tales procesos ya que desde la historiografía nacional la referencia a Nariño es marginal.

Sobre esa región andino-pacífico-amazónica no fue la primera vez que se escribió pero sí la primera sobre la cual se habló desde un lugar que tenía la posibilidad de hacer visible la región en ámbitos más amplios que los que hasta ese momento se habían hecho -círculo reducido de intelectuales y de personas con acceso a los libros y revistas donde se escribía sobre asuntos de la región-.

Los escritos que dan cuenta de las investigaciones y trabajos académicos de los docentes se clasificaron en cuatro grandes temáticas regionales: problema indígena, problemas socio-económicos de Nariño, educación, historia y geografía de Nariño. Estas investigaciones pretendieron aportar al conocimiento, al desarrollo histórico de la sociedad, a conocer los fenómenos propios de la realidad local, pues, estudios como los geográficos presentan ejemplos de fenómenos naturales extraños a ésta; además, los modelos de interpretación no son adecuados a la realidad espacial y regional de nuestro país al quedarse con explicaciones mecánicas de esquemas ligados a la geografía cuantitativa. Por otra parte, los profesores ponen en cuestión la ideología positivista que entrañan las ciencias sociales, de ahí el reto de asumir "como alternativa profundizar en nuestra regionalidad y precisar las particularidades de la relación Hombre-medio en espacios más concretos"⁵⁴⁷. La propuesta fue, entonces, pensar el espacio regional, superando la ideología positivista pero asumiendo una nueva, pues se debía hacer de las ciencias sociales una práctica revolucionaria que permita transformar la realidad, esto es, debía asumir la ideología del proletariado.

⁵⁴⁷ CERÓN, Benhur. Necesidad de especialización en investigación y docencia de la geografía. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. Homo Sapiens, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989. p. 1-12.

Esta búsqueda de elementos que permitan hacer historia y geografía regionales ayudó a fundamentar y a realizar estudios que aportaron a la *regionalización*, pues el pensar, proponer y destacar desde la epistemología de las ciencias sociales, la enseñanza e investigación de los estudios regionales a partir de los cuales se hacen evidentes las particularidades históricas, geográficas, económicas, poblacionales, culturales, de Nariño, ayudó a evidenciar esas particularidades pues cuando a la región se la compara, contrasta, analiza teniendo como referencia la nación, esos estudios permiten la *regionalización*, hacen que ésta adquiera la cualidad de ser región. Estos estudios, a su vez, posibilitaron la creación del sentimiento regional, es decir, la regionalidad. La magia social entonces se produce, pues algo que no era se convierte en lo que es, es decir Nariño-Putumayo que eran Departamento e Intendencia a la luz de la historiografía oficial pasan a ser región; esta “magia social” se debió al lugar desde donde se enunció su existencia: La Institución universitaria, donde el docente como parte de ella representa la ciencia, la razón, la verdad y es eso lo que representa el docente, la fuerza para convertir la ideología en ciencia o Departamentos en Región, región que ahora es visible ante los ojos de estudiantes, comunidad académica local, comunidad nariñense y comunidad científica regional nacional e internacional. En esa institución cohabitaron dos campos de poder: el político y el académico; dos campos con poder simbólico, es decir con poder de representar, y a partir de su práctica docente, académica-investigativa y política reflexionaron en los años de 1970 a 1989 a representar la nación desde la región.

NUEVAS PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Los años de 1970 a 1989 en el espacio cultural de la Universidad de Nariño marcaron un hito en la forma de ser, pensar y actuar de los profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales, y en especial en los procesos de construcción de la representación de nación; sin embargo, surgen a partir de los años 90 nuevas epistemes al sobrevenir acontecimientos de carácter internacional que afectaron el mundo de la vida universitaria nacional y regional,

porque hechos como la caída del muro de Berlín simbolizó, no sólo la desaparición física de aquel, sino el inicio de la caída de una episteme dogmática -marxismo leninismo- y procesos de re-organización del sistema capitalista y del bloque socialista a partir de lo que hoy se conoce como globalización cuyo fundamento es la política neoliberal.

Las formas de pensar el mundo a partir de la globalización generan retos a la Universidad al aparecer nuevos lenguajes en el mundo de la ciencia que ponen en cuestión prácticas discursivas tales como la de hombre, sociedad, razón, ciencia, nación. Ese proceso de globalización se ve alimentado y acelerado por la introducción de las tecnologías de información y comunicación TIC's -miniaturización- generando procesos de comunicación que conllevan a la construcción de lazos sociales y de valores simbólicos y culturales que exceden los límites de la nación moderna; estas TIC's hacen emerger nuevas formas de comunicación, de tejidos sociales, de concepciones de ciencia, de universidad, de prácticas pedagógicas, que movilizan el mundo de la institución educativa pensada para crear subjetividades que aporten a los procesos de organización del mundo a partir de la formación del Estado-nación, esto es, que aporte, entre otras cosas, a la formación de ciudadanos que se sientan parte de una nación y den hasta su vida por ella; ahora se trata de formar en ese lugar a hombres competentes porque a partir de 1992, este concepto empezó a posicionarse en el mundo universitario cuando la Secretaria de Trabajo de los Estados Unidos solicitó a unos expertos elaborar un documento titulado "Lo que el trabajo requiere de las escuelas", informe que concluyó afirmando que en las universidades se deben formar hombres "competentes y compitentes" aptos para desarrollar una profesión u oficio, pero además, individuos preparados para luchar por un lugar en el sistema y cumplir las expectativas del mercado. En este mismo sentido se pronunció el Consejo Europeo en 1997, al plantear que la escuela debe posibilitar el "[...] desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del

mercado laboral”⁵⁴⁸. La CEPAL, la UNESCO y, por supuesto, el Banco Mundial no tardaron en unirse y aportar con sus propias argumentaciones sobre esta necesidad⁵⁴⁹.

En los noventa ese mundo global que se gestó desde los años cincuenta trastoca el orden económico, social, político, cultural del sistema capitalista y la universidad debe contribuir ahora para formar ciudadanos del mundo, capaces de adaptarse a nuevas exigencias del sistema capitalista, así, entonces, la universidad debe contribuir a la formación de sujetos con competencias, entendiéndose como tales un “conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos”⁵⁵⁰, proyectos que generan políticas como las de acreditación institucional que hoy en Colombia se pretende a partir de una reforma a la ley 30, establecer un sistema de acreditación que lleve a clasificar a estas entidades en Universidades e Institutos de Educación Superior, a reformar el sistema de financiación de la universidad pública colombiana, a fortalecer la educación técnica y tecnológica; esta propuesta tiene el sello de expertos internacionales, pues en ella no participaron investigadores colombianos, ni contó con la presencia de rectores de las universidades colombianas, por lo que se puede decir que esa reforma está pensada en función de las tendencias del mundo capitalista globalizado.

En este nuevo contexto el problema de la nación no tiene el sentido con el cual se estructuró a finales del siglo XIX; ahora la nación se vuelve importante para el control de los recursos naturales; más que hombres que amen y se sientan parte de la nación hay que formar ciudadanos del mundo, competentes.

⁵⁴⁸ VEGA CANTOR, Renán. Competencias educativas y el darwinismo pedagógico. En: [Consultado 24 de Abril de 2008] Disponible en internet: <http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>.

⁵⁴⁹ BANCO MUNDIAL. Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo. En: VEGA CANTOR, Renán. Competencias educativas y el darwinismo pedagógico. [Consultado 24 de Abril de 2008] Disponible en internet: <http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>.

⁵⁵⁰ *Ibíd.*

Frente a estos nuevos acontecimientos es necesario abrir nuevas líneas de investigación que permitan reflexionar en torno al nuevo orden social y al papel de la nación en ese nuevo escenario -Modernidad-Nación-Globalidad- pues el sistema capitalista y los países que lo lideran están interesados en formar bloques económicos, políticos, culturales que los fortalezcan, utilizando estrategias como las negociaciones de los T.L.C con los países periféricos de manera individual, (Colombia, Perú) impidiendo que éstos logren consolidar un bloque regional en el sub-continente.

Por otra parte son necesarios estudios que permitan evaluar los procesos de construcción de la nación colombiana, que expliquen el sentido que tiene una nación como Colombia cuyo Estado no tiene control de su territorio -zonas controladas por la guerrilla o paramilitares sin presencia del Estado ni el ejército colombiano-, ni control de *su* ejército -miembros vinculados con paramilitarismo, con narcotráfico y con delincuencia común-, ni control de *un* ejército -Al interior de Colombia operan tres ejércitos: Ejército nacional, Ejército Paramilitar -AUC- Ejército de la extrema izquierda -FARC, ELN- ni de su espacio aéreo - espacio que dadas las nuevas tecnologías se constituye en un espacio fundamental- tres ejércitos: El del Estado, las AUC y los grupos de izquierda - FARC, ELN- sin contar ahora las BACRIM, que se están convirtiendo en organizaciones armadas. En este sentido surgen preguntas como: ¿Qué sentido tiene hoy seguir pensando en la construcción de la nación? ¿Cuáles serían los otros referentes de cohesión y de lazo social diferentes a los propuestos por las élites de poder? Si la nación es una construcción histórico-cultural y política ¿qué proyecto de sociedad distinto a ésta se podría construir? ¿Qué nuevos sentidos y significados podría tener hoy la construcción de la nación? ¿Qué papel juega la región en un proyecto de sociedad pensada desde la diversidad, desde la diferencia, desde la pluralidad? ¿Cuáles serían los valores y normas que posibilitarían la articulación de una sociedad pensada desde la región? ¿Qué proceso histórico se hubiese gestado si el proyecto de nación se hubiese pensado desde la región, desde la pluralidad, desde la diferencia? ¿A partir de la Región se podrían construir nuevas utopías para la construcción de una sociedad distinta a ésta que tenemos?

Otra línea de investigación importante en este proceso de reconfiguración del mundo a partir de los procesos de globalización y neoliberalismo es pensar desde América Latina el papel que juegan las ciencias sociales en tales procesos y las alternativas que desde este continente se pueden construir desde ese espacio para aportar a los procesos de emancipación cultural. Las ciencias sociales están siendo repensadas ahora no sólo desde los centros de poder que tuvieron el dominio de pensar el mundo a partir de sus referentes epistémicos eurocéntricos, que les permitió construir un sistema de teorías y conceptos que aportaron a la dominación de los centros hacia las periferias; ahora la tarea de los científicos sociales de la América Latina o diremos mejor del Abya-Ayala es generar procesos que permitan la descolonización de esos saberes con el fin de pensar la sociedad a partir de las condiciones y procesos propios de América Latina, esto entraña un reto grande porque la descolonización del pensamiento implica, primero, poner en cuestión y de manera argumentada los saberes eurocéntricos y, segundo, la construcción de una nueva episteme que permita dar cuenta de los procesos particulares que se viven en este continente, sin que ello signifique olvidar que éste hace parte de un sistema capitalista.

Los enfoques para pensar a América Latina circulan en el subcontinente en seminarios tales como el que se llevó a cabo en noviembre de 2010 en la ciudad de Tunja: “IV Seminario Taller Internacional Vendimia 2010: Construcción de la Nación: La Universidad del Futuro en Iberoamérica”, donde llaman la atención dos conferencias que abren la discusión en el tema de la nación, la una presentada por María Isabel Lafuente y la otra por Carlos Bauer; los dos, para pensar el problema de la Universidad en relación con la nación recurrieron al concepto de “transformación”, concepto que en la década de los 70 y los 80 fue asumido en la Universidad de Nariño desde la concepción del materialismo histórico y significó el tránsito del modo de producción capitalista al modo de producción comunista, pasando por el socialismo, y en los 70 fue pensada por la Universidad Mariana como el proceso para contribuir a formar una sociedad a partir de los lineamientos y políticas estatales y valores católicos; en el mundo académico vuelve a circular pero desde nuevas perspectivas: Ahora se piensa la “transformación” como el resultado del diálogo de las naciones para definir los

cambios que América Latina debe asumir en este nuevo siglo, ese diálogo permitirá -desde la mirada de la académica española- delinear, entonces, cuáles son las transformaciones que este sub-continente llevará a cabo para que los cambios conduzcan al progreso de las naciones. Desde la perspectiva de Carlos Bauer, se piensa la “transformación” como un proceso contra-hegemónico, o sea, la transformación debe ser pensada por y para América Latina, el concepto de progreso no hace parte de su discurso.

Se cita este caso para evidenciar cómo en el mundo académico se está re-definiendo, re-significando el concepto de transformación pero con dos miradas distintas, por consiguiente, ahora el reto para los docentes de las Ciencias Sociales y Humanas en América Latina es conocer e ingresar a la discusión, pues a partir de estas posiciones surgen preguntas como: ¿Se puede hacer un diálogo de naciones (centro-periferia) en condiciones de igualdad para pensar las transformaciones que deben llevarse a cabo en América Latina? ¿Se puede pensar que el diálogo de naciones posibilite establecer e imponer el bien común sobre el bien individual? ¿Qué o quién representa el bien común? ¿Quién tendría en ese diálogo el poder de definir qué y para qué se transforma América Latina? ¿Por qué pensar en un proyecto contra hegemónico de transformación para América Latina? ¿Cuál podría ser el proyecto contra hegemónico de transformación para América Latina? ¿En qué lugares de poder surgió el concepto de transformación y ahora desde qué lugares de poder se están resignificando?

A partir de lo anterior se abre otro campo: pensar en la universidad latinoamericana como un lugar de construcción de nuevos saberes donde la tarea de las ciencias sociales sea valorar saberes que por siglos fueron marginados o excluidos de la construcción epistémica de las ciencias sociales, tales como los de las comunidades ancestrales, los saberes afro pues esas culturas tienen mucho que aportar para reflexionar y pensar esta América Latina -relación Hombre-Naturaleza; procesos de cooperación que se contraponen a la mirada neoliberal del capitalismo- ¿Cómo superar el pensamiento eurocéntrico que se crea, recrea, distribuye y se impone en las universidades latinoamericanas? ¿Puede ser la integración de

los saberes ancestrales dentro de la universidad un aspecto que ayude a superar la visión eurocéntrica de las ciencias sociales y humanas?

Por otra parte, es necesario continuar con los estudios regionales porque éstos se establecen como una posibilidad de construir pensamiento propio al permitir la emergencia de saberes subalternos que subvierten la mirada hegemónica que hizo posible el establecimiento del “imperialismo cultural” y de la “violencia epistémica” en América Latina. En ese escenario, es importante seguir indagando sobre los procesos de las Ciencias Sociales en la Universidad de Nariño a partir de los años noventa, pues en esta década las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales en el mundo dan un giro que genera nuevos procesos al interior de la Unidad Académica, hecho que lleva a preguntarse: ¿En qué condiciones histórico-políticas fue posible que los profesores de Ciencias Sociales dieran nuevos significados al campo político?, ¿Los profesores de Ciencias Sociales desplazaron el campo-político para ingresar a nuevos campos de acción como el académico-científico?, ¿Contribuye la producción intelectual de los docentes y estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales a la construcción de pensamiento propio?, este último interrogante es un reto y desafío a los investigadores de América Latina o, se dirá mejor, del Abya-Yala, quienes deben generar nuevas preguntas, nuevos campos de investigación que permitan superar la “violencia epistémica” que aún sigue ejerciendo el pensamiento eurocéntrico en nuestro continente.

BIBLIOGRAFIA

ACEVEDO, Álvaro. La historia regional: un campo abierto de problemas. En: Revista de Ciencias Humanas. Enero-Junio, año 11, no. 45. Pereira: UTP, 2005.

_____. Un ideal traicionado. Vida y muerte de los movimientos estudiantiles En El ELN. Colombia: Intermedio, 2006.

AGUIRRE Rojas, Carlos Antonio. Antimanual del mal historiador ¿cómo hacer hoy una buena historia crítica? 2 ed. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2.000.

ÁLVAREZ Morales, Víctor. El concepto de región, regionalidad e identidad cultural: el caso de Nariño. 27 al 31 de Octubre. Pasto: Curso Escuela de Posgrado Universidad de Nariño, 1986.

ÁLVAREZ Hoyos, María Teresa. Élités intelectuales en el sur de Colombia, Pasto 1904-1930 una generación decisiva. Pasto: Editorial Universitaria - Universidad De Nariño., 2007.

ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo. 4 Reimpresión, tr. SUÁREZ, Eduardo. Trabajo Original Publicado En 1983. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2007.

ARCHILA, Mauricio. Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de nación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2.006.

ARDETI, Benjamín. Intelectuales y política. Una perspectiva socialista en Latinoamérica. Paraguay : Centro de Documentación y Estudios, 1989.

ATCON, Rudolph. La Universidad en Latinoamérica. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Mayo-Julio, t. VII. no. 1-3. Bogotá: Librería Buchholz, 1963.

BERMÚDEZ Ortega y ORTEGA Paris. Cartilla moderna de historia de Colombia. Bogotá: Librería Voluntad S.A., 1950.

BLACKBORN, Robín. Después de la caída. El fracaso del comunismo y el futuro del socialismo. México D.F.: Cambio XXI, UNAM, 1994.

BLANCO, Catalina y BARRETO, Martha. La institución y los dispositivos saber-poder. En: Cuadernillo No 4. Investigar la investigación. Intervención escolar. Bogotá: JAVEGRAF, 1996.

BOBBIO, Norberto. La teoría de las formas de gobierno en la historia del pensamiento político. Trabajo original publicado en 1976, 1 Reimpresión, tr. FERNÁNDEZ Santillán, José. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1989.

BOLIVAR, Simón. Discurso pronunciado por el libertador ante el Congreso de Angostura el 15 de febrero de 1819, día de su instalación. En: Simón Bolívar. Escritos políticos. México: Porrúa, 1986.

BORNET, Mireille y HERNÁNDEZ, Gabriela. En: Revista de Investigaciones. Apuntes para la historia de la Universidad de Nariño. Año 9, no. 9, vol. IX. Pasto: GRAFICOLOR, 1999.

BOURDIEU, Pierre. El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. tr.: JORÁ, Joaquín. Barcelona: ANAGRAMA, 2003.

_____. Homo Academicus. tr.: DILON, Ariel. España: Siglo XXI, 2008.

BOURDIEU, Pierre. La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. tr.: RUIZ de Elvira, María del Carmen. España: Taurus, 1998.

_____. Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.

BORDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. 3 ed. Revisado MELENDRES y SUBIRATS. México D.F.: Laia S.A., 1998.

_____. Los estudiantes y la cultura. tr.: LÓPEZ Pardina, María Teresa. Barcelona: Labor, s.a., 1969.

BORDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. Las argucias de la razón imperialista. España: Paidós, 2001.

C.G. La coalición Lauro-Lopista. En: El Derecho. Pasto-Nariño. 5 de febrero, 1962.

CALVACHE, Edmundo. Caracterización de la formación de educadores a nivel superior en Colombia durante el “Frente Nacional”: 1958-1974. En: Revista historia de la educación latinoamericana, vol. 6. Colombia: Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, 2007.

CARDOSO, Néstor. Los textos escolares en Colombia: Dispositivos ideológicos 1870-1931. Colombia: Red de Universidades, Universidad del Tolima, 2007.

CAREAGA, Gabriel. Los intelectuales y la política en México. México D.F.: Extemporáneos, 1971.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Bogotá: CEJA Centro Editorial Javeriano, 2.000.

CENTRO DE COMUNICACIONES. Archivo Universidad de Nariño. comp.: Carlos Benavides.

CERÓN, Benhur. Pasto: Espacio economía y cultura. Colombia: Graficolor, 1997.

DE IPPOLA, Emilio. Ideología y Discurso Populista. México: Plaza y Valdez, 1987.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. Investigación cualitativa. Guía práctica. Trabajo original publicado en 1991, tr. GÓMEZ, Miguel Ángel. Pereira: Papiro, 2005.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. Refundación del estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur. Quito: Abya-Yala, 2010.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura. En: DE ZUBIRIA SAMPER, Sergio. Universidad, crisis y nación en América Latina. En: Revista de Estudios Sociales. Vol. 20, Año 2007. Colombia: UNIANDES.

DI TELLA, Torcuato. La formación de una conciencia nacional en América Latina. Desarrollo Económico y Social. Vol. 6, no. 22-23. Argentina: Instituto de Desarrollo Económico y Social, 1966.

ERAZO CORAL, María Elena. Las bases para la formación del capitalismo dependiente en México. Tesis de maestría no publicada. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

____. Los enfoques de la historia. Pasto, Colombia: Universidad Mariana, 1998.

____. Sistemas e ideologías políticas. Pasto, Colombia: Universidad Mariana, 1998.

ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. tr. OCHOA, Diana. Bogotá: Norma, 1998.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del tercer mundo. Globalización y Diferencia. tr. APARICIO, Juan. Bogotá: Imprenta Nacional, 2005. p. 124.

FALCON, Ricardo. Los intelectuales y la política en la visión de José Ingenieros. En: Anuario Segunda Época, no. 11. Argentina: Servicio de Publicaciones Universidad Nacional Del Rosario, 1984-1985.

FALS BORDA, Orlando. El problema de cómo investigar la realidad para transformarla en la praxis. Bogotá: Tercer Mundo, 1979.

FIGUEROA, José Antonio. Homogenización vs. Inclusión. Revista del Centro de Universidad Abierta. Equidistancia, año III, no. 3. Bogotá: JAVERGRAF, 2001.

FOUCAULT, Michel. Arqueología del Saber. Bogotá: Siglo XXI, 1984.

____. El orden del discurso. Título original publicado en 1970, 3 ed., tr. GONZÁLEZ Troyano, Alberto. Paris: Tusquets Editores, 1987.

____. Microfísica del poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta, 1979.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. tr. VÁZQUEZ PÉREZ, José. España: Pre -Textos, 1992.

FREYER, Hans. Problemas del orden social europeo. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Mayo, t. III/1, no. 25-55. Bogotá, Colombia: Buchholz, 1961.

FUNES, Patricia. Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte Latinoamericanos. Argentina: Planeta, 2006.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. 1 Reimpresión, tr., ARIAS, Isidro. Barcelona: Paidós, 1997.

GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz; LASARTE, Javier; MONTALVO, Graciela y DAROQUI, María Julia. Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 1993.

GONZÁLEZ, Margarita y De Quirós. La “sociabilidad” y la historia política. En: GUERRA François. Conceptualizar lo que se ve. México: Editorial Mora, 2004.

GUERRA, François-Xavier y ANNINO, Antonio. Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GUERRERO Vinueza, Gerardo León. Historia de la Universidad de Nariño. 1827 1930. vol. Uno. Pasto: UNED, 2.004.

GUILLEN, María Clara. Los colegios mayores. Historia, instituciones de Colombia. 3 ed. Bogotá: Credencial, 2004.

HELG, Alaine. La educación en Colombia 1946-1957. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. t. IV, no. 135 -158. Bogotá: Planeta, 1989.

HENAO DELGADO, Hernán. La dimensión cultural en los estudios de las localidades. Medellín: Universidad de Antioquia, 1989.

HERNANDEZ, Jaime et al. Incidencia socio-económica de la hacienda Bomboná por la aplicación de la política agraria colombiana. En: Monografías de la Universidad Mariana, 1986.

HERRERA, Felipe. Funciones de la universidad en el desarrollo de América Latina. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Enero, t. XII. no 3. Bogotá: Librería Buchholz, 1996.

HOBSBAWM, Eric. Naciones y nacionalismos desde 1780. 2 ed., tr. BELTRAN, Jordi. Barcelona: Crítica, 2004.

HOYOS, Guillermo. ¿Tiene patria la razón? Los compromisos sociales de una filosofía que piensa en español. En: CASTRO-GOMEZ, Santiago. La Reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina. Bogotá: CEJA Centro Editorial Javeriano, 2.000.

IGLESIAS, Ramón. El hombre colón y otros ensayos. México, D.F., México: Fondo De Cultura Económica, 1986.

INGENIEROS, José. Antiimperialismo y nación. México D.F.: Siglo XXI, 1979.

JARAMILLO Uribe, Jaime. Ensayos de historia social colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1968.

_____. La educación durante los gobiernos liberales. 1930-1946. Nueva Historia De Colombia, Tomo IV, 87-110. Bogotá, Colombia: Planeta, 1989.

_____. Memorias intelectuales. Bogotá: Taurus, 2007.

JARAMILLO Uribe, Jaime. Nación y región en los orígenes del estado nacional en Colombia. En: Ensayos de historia social. Bogotá: Uniandes - Colciencias, 2001.

_____. Observaciones al informe Atcon sobre las universidades Latinoamericanas. En: Revista de La Cultura de Occidente. Mayo – Julio, t. VII,/ 1-3, no. 37-39. Bogotá: Buchholz, 1963.

L.R. Frente Nacional y sectarismo. En: El Derecho. Pasto-Nariño. 18, enero, 1962.

LASARTE, Javier; MONTALDO, Graciela y DAROQUI, María Julia. Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina. Venezuela: Equinoccio. Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, s.f.

LE GOFF, Jacques. Los intelectuales en la edad media. Barcelona: Gedisa, 1996.

LEBOT, Ivonne. Educación e ideología en Colombia. Bogotá: La Carreta, 1979.

LEIS, Héctor Ricardo. Intelectuales y política 1966 – 1973. Buenos Aires: Centro Editorial de América Latina, 1991.

LUCIO, Ricardo y SERRANO Mariana. La educación superior. Tendencias y políticas estatales. Colombia: Tercer Mundo, 1992.

MARSAL, Juan F. Los intelectuales latinoamericanos y el cambio social. En: Revista desarrollo económico y social. Argentina: Instituto Del Desarrollo Económico y Social, Julio-Diciembre, 1966, vol. 6 no. 22-23.

MARTINEZ López, Gloria. Plan Quinquenal de Desarrollo 1984-1988. En: Oficina de Planeación. Pasto: Universidad Marina, 1979.

MEJÍA Jiménez, Marco Raúl. Educación (es) en la (s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2006.

MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo. Buenos Aires: Del Signo, 2001.

MONCADA CERÓN, Jesús. La Universidad: Un acercamiento Histórico – Filosófico. vol. 16. Chile: Theoría, 2007.

OCAMPO, Javier. Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. no. 1. Tunja: RUDECOLOMBIA, 1998.

ORTEGA Bermúdez y ORTEGA Paris. Cartilla Moderna de Historia de Colombia. Bogotá: Librería Voluntad S.A., 1950.

PACHECO VARGAS, William. La Universidad Pedagógica de Colombia en el marco del proyecto de Construcción de Nación colombiana en los años cincuenta. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

PALACIOS, Marco y SAFFORD , Frank. Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Norma, 2002.

PALACIOS, Marco. La parábola del liberalismo. Bogotá: Norma, 1999.

PÁRAMO, Carlos Guillermo. Los referentes históricos de la noción de nación. En: Revista del centro de investigación Universidad Abierta. Equidistancia, año III, no. 3. Bogotá: JAVERGRAF, 2001.

PÉREZ Vejo, Tomás. Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas. España: Ediciones Nobel. Jovellanos, 1999.

QUICENO Castrillón, Humberto. Los intelectuales y el saber, Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo. Cali: Universidad del Valle, 1993.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. comp. LANDER, Edgardo. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

RINCÓN, Carlos. Memoria y Nación: Una introducción. En: RINCÓN, Carlos, MOJICA, Sahara, GÓMEZ; Liliana. Entre el olvido y el recuerdo. Íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

RESTREPO A, Luís Antonio. Pensar la historia. 2 ed. Medellín: Stendhal, 2000.

RESTREPO TORO, Hernán. Educación y sociedad. En: Revista Meridiano, no. 9. Pasto: Universidad de Nariño, 1971.

RESTREPO, José Manuel. El sistema de créditos académicos en la perspectiva colombiana y MERCOSUR: Aproximaciones al modelo europeo. En: Revista de la Educación Superior, vol. 34. México: Asociación de de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2005.

RODRÍGUEZ Rosales, Héctor. La Universidad de Nariño y su devenir. 1990-2000. Pasto: UNED, 2007.

ROMERO Rodríguez, Leticia Del Carmen. Profesionalización de la docencia universitaria: Transformación y crisis. Impacto de la evaluación desempeño de los académicos. México D.F.: Plaza y Valdés S.A., 2005.

RUIZ, Jorge. Crítica de la universidad. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. t. XII, no. 3. Bogotá: Librería Buchholz, 1996.

RUIZ, Juan Carlos. Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación. En: Relaciones invierno, vol. 24. no. 93. México: Colegio de Michoacán, s.f.

SÁBATO, Ernesto. Educación y crisis del hombre. Crítica y utopía Enero – Agosto, no. 14 -15. Argentina: Crítica y Utopía, 1987.

SAID, W. Edward. Representaciones del intelectual. tr.: Isidro Arias. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1996.

SÁNCHEZ, Gonzalo y URICOECHEA, Fernando. Los intelectuales y la política. Bogotá: FICA, 2003.

SÁNCHEZ, Gonzalo. La Violencia: de Rojas al Frente Nacional. En: Nueva Historia de Colombia. vol. II. no. 7. Colombia: Planeta, 1989.

SÁNCHEZ, Ricardo. Cuestión nacional Cultura nacional. En: Revista Meridiano. Abril, vol. 18-19. no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1974.

SARLO, Beatriz. Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión. Argentina: Siglo XXI, 2005.

SCHROERS, Rolf. El intelectual y la política. En: ECO Revista de la cultura de occidente, Octubre de 1963, t. VII /6 no. 42. Bogotá: Librería Buchholz.

SILVA Olarte, Renán. La educación en Colombia. 1880 – 1930. En: Enciclopedia Nueva Historia de Colombia. t. IV, 61- 86. Bogotá: Planeta, 1989.

SOTO A., Diana y otros. La Construcción de la Nación Iberoamericana. Siglo XIX a XXI. “Conceptos y métodos para la Historia y la Construcción de la Nación”. Colombia: Centro de Investigación VENDIMIA, 2010.

SOTO A., Diana y otros. Estudios sobre la universidad latinoamericana. De la colonia al siglo XXI. Colombia: Buhos Editores, s.f.

STEGER, Hanns-Albert. Posibilidades de una crítica de la universidad latinoamericana. En: ECO Revista de La Cultura de Occidente. Octubre, t. XIII. no. 6. Bogotá: Librería Buchholz, 1966.

TARAZONA, Álvaro. La UIS historia de un proyecto técnico-científico. Colombia, 1998.

TIRADO MEJÍA, Álvaro. El Estado y la política en el siglo XIX. En: Nueva Historia de Colombia. Bogotá: Planeta, 1989.

TOCANCIPÁ, Jairo. La formación del Estado-Nación y las disciplinas en Colombia. Popayán: Universidad del Cauca, 2000.

TODOROV, Tzvetan. La conquista de América. El problema del otro. México: Siglo XXI, 1987.

TOURAINÉ, Alain. Crítica de la modernidad. 1 Reimpresión. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2.000.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Restructuración académica de la Universidad de Nariño. Análisis estructural. En: Base de datos winisis del Archivo Central - Oficina de Planeación. Caja 557. Pasto: Centro de Publicaciones Universidad de Nariño, 1991.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. Documento marco del proceso de reestructuración institucional.-Por una Universidad comprometida con el desarrollo regional-. Pasto: Base de datos winisis del Archivo Central – Oficina de Planeación, 1991. Caja 553.

____. Plan Marco de desarrollo institucional universitario. Pasto: Archivo Central de la Universidad de Nariño, Honorable Consejo Superior, 1998.

____. Revista de Investigaciones. Apuntes para la historia de la Universidad de Nariño. Año 9, no. 9, vol. IX. Pasto: GRAFICOLOR, 1999.

URIBE, María Victoria. En: LOPEZ DE LA ROCHE, Fabio. Ensayos sobre cultura política colombiana. Cinep. Controversia, Diciembre, no. 162-163. Bogotá: Antropos, 1990.

URREGO, Miguel Ángel. Intelectuales, estado y nación en Colombia: De la guerra de los 1000 días a la Constitución 1991. Colombia: Universidad Central, 2002.

VERDUGO Moreno, Pedro. Universidad de Nariño: historia y vida cotidiana 1946 – 1957. vol. 3. Pasto: UNED, 2004.

WALKER, Kenet. La socialización política en las universidades de Latino América. En: Revista Paraguaya de Sociología. Mayo – Agosto, año. 2, no. 3. Paraguay: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, 1965.

WALLERSTEIN, Immanuel. Abrir las ciencias sociales. 2 ed., tr. MASTRÁNGELO, Stella. México D.F.: Siglo XXI, 1997.

____. La estructura interestatal del sistema-mundo moderno. 1995. Secuencia Nueva Época, Mayo-Agosto, no. 32. [25 De Mayo 2008], Material En C.D, Seminario Dr. Caruso. Doctorado en ciencias de la educación. Pasto: Universidad de Nariño.

WALLERSTEIN, Immanuel. Universalismo europeo. El discurso del poder. tr. ANAYA, Josefina. Madrid: Siglo XXI, 2007.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

ACEVEDO Tarazona y CASTAÑO Álvarez (2001). El Frente Nacional. Una reflexión histórica de su legitimidad política. En: Revista de Ciencias Humanas. no. 28.

[Consulta 15 de Marzo de 2011] Disponible en internet: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/index.htm>.

ARISTIZABAL, Magnolia y otros. La pedagogía y el currículo... relaciones por esclarecer. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. vol.1, no.4. Semestral. [Consulta Agosto de 2.011] Disponible en Internet: < [http:// revista.iered.org](http://revista.iered.org) >. ISSN 1794-8061. Popayán: Universidad del Cauca, 2006.

AYALA DIAGO, Cesar Augusto. Manifiesto de la Revista Testimonio. Entre la religión y la política. En: Revista virtual: historia crítica (online). Bogotá: Universidad de los Andes. [Consulta 28 de septiembre de 2009] Disponible en internet: [//www.historiacritica.uniandes.edu.co/](http://www.historiacritica.uniandes.edu.co/)

BOBBIO, Norbert, MATTEUCCI, Nicola y PASQUINO, Gianfranco. Nación. Diccionario De Política I-Z. [Versión Electrónica] [Consulta 2010] 11 ed., 1998. p. 1026. Disponible en internet: <http://...Bobbio/article/.../>, p. 1026.

BRAVO MOLINA, Carlos Ramiro. Planes y programas académicos de Ciencia Sociales en la Universidad Tecnológica de Pereira. Estudios de educación comparada: Área Historia. 1971 – 1984. [Consulta 2010] Disponible en internet: [://W.W.W.Utp.Edu.Co/Chumanas/Revistas/Revistas/Rev26/Bravo.Htm](http://W.W.W.Utp.Edu.Co/Chumanas/Revistas/Revistas/Rev26/Bravo.Htm).

CABALLERO, Antonio. (2008). Reforma Agraria. En: Revista Semana. [Consulta 14 de Marzo de 2011] Disponible en internet: <http://www.censat.org/ambientalistas/63/Nacionales4.html>.

CENTRO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS DEL EJÉRCITO. Historia del Ejército Nacional. [20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.ejercito.mil.co/index.php?idcategoria=211428>.

CHARTIER, Roger. El Mundo como representación. [Consulta Enero 21 de 2010] Disponible en internet: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallchart.pdf>.

CONFERENCIA EPISCOPAL 1919 – 1924. Concordato celebrado entre la Santa Sede Apostólica y el Gobierno de la República de Colombia, no. 10. y Ley 89 de 1890. Artículo 1. Colombia: San Bernardo, 1924. p. 224. [Consulta 20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.ideam.gov.co/legal/ley/1900/ley089-1890.htm>.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1886. [Consulta 26 de Mayo de 2009] Disponible en internet: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/norma1.jsp/...7153#16>.

CORREDOR, Consuelo. Colombia: una estrategia liberal para una modernización sin modernidad En: Boletín Americanista. España, 1994 [Consulta 5 de octubre, 2010] Disponible en internet: <http://www.raco.cat/index.php/BoletinAmericanista/article/view/98605/146202>.

DERRIDA, Jacques. La universidad sin condición. (onlain) En: Derrida en Castellano. tr. PERETTI, Cristina y VIRARTE, Paco. [Consulta 5 de Febrero de 2010] Disponible en internet: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>ción.

DIARIO OFICIAL (online). Bogotá, no. 29769, Dcto 1958. [Consulta 5 de Oct. 2010] Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102901_archivo_pdf.pdf.

DIARIO OFICIAL. (online), no. 28815. Bogotá. D.C.: 1 de agosto de 1955. [Consulta 14 de Septiembre de 2009] Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102901_archivo_pdf.pdf.

GIROUX. Henry A. Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. En: Revista Barbecho. No. 2 Año 2002. [Consultada el 1 de Abril de 2011] Disponible en internet: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>. p. 2.

HERRERA, Sajid A. La formación de los estados-nacionales en la América Hispana de la colonia al siglo XIX. Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. [Consulta 25 de mayo de 2009] Disponible en internet: http://www.crisisyestado-nacion.org/archivo/lecturas/El_estado.pdf. p. 51.

Imágenes correcciones al escudo de Colombia. [Consulta 2009] Disponible en internet: http://es.wikipedia.org/wiki/Escudo_de_Colombia#Correcciones_al_escudo

LENIN, Vladímir Ilich. El derecho de las naciones a la autodeterminación. Escrito: Entre febrero y mayo de 1914. [Consultado en Enero de 2011] Disponible en internet: <http://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1910s/derech.htm>. Edición: Marxists Internet Archive, 2000.

MARX y ENGELS. Manifiesto del Partido Comunista. [Consulta 2010] Disponible en internet: <http://www.debatesocialistadigital.com/Libros%20por%20Entrega/Manifiesto%20del%20Partido%20Comunista%20Carlos%20Marx%20y%20Federico%20Engels.pdf>

MEYER LOY, Jane. (2009). La educación primaria durante el federalismo: La Reforma Escolar De 1870. [Consulta 23 de Marzo de 2010] Disponible en internet: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/3_06ens.pdf

MOLANO, Alfredo. (2010). Ser Campesinos. En: El Espectador, Septiembre 11 de 2010 [Consulta 14 de marzo de 2011] Disponible en internet: www.elespectador.com/columna-223852-sacar-campesinos/

MONCADA CERÓN, Jesús Salvador. La Universidad: Un acercamiento histórico-filosófico. En: revista virtual Theoria. , vol. 16, no. 002. Chile: Universidad del Bio – Bio, 2007. p. 33-46. [Consulta 17 de Sep. 2009] Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/>

MOSQUERA, Francisco. Colombia: Tres vías a la revolución. Bogotá: Círculo Rojo, 1972. [Consultado el 20 de Enero de 2011] Disponible en internet: <http://www.moir.org.co/COLOMBIA-TRES-VIAS-A-LA-REVOLUCION.html>.

PATIÑO RESTREPO, José Félix. Reforma Universitaria en Colombia. En: Sociedad Geográfica de Colombia. Academia de Ciencias Geográficas. [Consulta 16 de septiembre de 2009] Disponible en internet: <http://www.sogeocol.edu.co/documentos/02refun.pdf>.

PARRA B., Lina Adriana. Los orígenes de La Universidad Pedagógica de Colombiana – Tunja. En: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. No. 6. Año 2004. [Consultado en octubre de 2011] Disponible en internet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc/...+universidad+pedag//>. Colombia.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. [Consulta febrero 22 de 2011] Disponible en internet: <http://cisoupr.net/documents/jwsr-v6n2-quijano.pdf>.

RIVERA, Bernardo y FORERO, Carlos. El papel de las Asociaciones Universitarias. El caso de la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN. En: Revista Virtual Universidades. vol. LVII, no. 035. México, Septiembre – Diciembre, 2007. p. 35. [Consulta 17 de Sep. 2009] Disponible en internet: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/373/37303504.pdf/>

TARACENA, Arturo. Propuesta de definición histórica de región. En: Estudios de historia moderna y contemporánea de México, 2008, no. 35. [Consulta enero 15 de 2010] Disponible en internet: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ehm/article/view/3172>.

TSE TUNG, Mao. ¿De dónde provienen las ideas correctas?. Mayo de 1963. [Consulta: 28 de Diciembre de 2010] Disponible en internet: <http://www.marxists.org/espanol/mao/>.

UNIVERSIDAD DEL QUINDIO - FACULTAD DE EDUCACION. Página oficial. [Consulta 26 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <Http://www.uniquindio.edu.co/uniquindio/facultades/educacion/proyecto/index.htm>.

VAN DIJK, Teun. Semántica del discurso e ideología. En: Revista Discurso y Sociedad. vol. 2. [Consulta 5 de Octubre de 2010] Disponible en internet: <http://www.dissoc.org/ediciones/v2n1/.../VanDijk.pdf>.

VEGA CANTOR, Renán. Competencias educativas y el darwinismo pedagógico. [Consultado 24 de Abril de 2008] Disponible en internet: <http://amec.wordpress.com/documentos/convergencia-europea/las-competencias-educativas-y-el-darwinismo-pedagogico/>.

VON DER WALDE, Erna. Lenguaje y poder: El proyecto de nación en Colombia a finales del siglo XIX. En: Estudios de lingüística en España, 2002, vol. 16 [Consulta 20 de mayo de 2009] Disponible en internet: <http://elies.rediris.es/elies16/index.html>.

VAN YOUNG, Eric. Haciendo Historia Regional: Consideraciones metodológicas y teóricas. Título original: "Doing regional history methodological and theoretical considerations" en la VII Conference of Mexican and US Historians, Oaxaca 1985. tr: MALGESINI, Graciela. [Consulta 20 de Enero de 2011] Disponible en internet: http://historia.ihnca.edu.ni/ccss/dmdocuments/Bibliografia/CCSS2009/Tema3/Haciendo_Historia_Regional.pdf

WALLERSTEIN, Immanuel. (1995) Abrir las Ciencias Sociales. Discurso del 24 de Octubre de 1995. En: La Social Science Research Council De Nueva Cork. tr. CUBILES, Fernando. [Consulta 20 de Noviembre de 2006] Disponible en internet: <http://www//Pedagogica.Edu.Co/Storage/Rce/>

_____. (1999). El fin de las certidumbres y los intelectuales comprometidos. Discurso al recibir el Doctorado Honoris Causa de La Benemérita UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA. Septiembre 9. [Consulta 20 De Noviembre de 2006] Disponible en internet: <http://www./Marxismoeducar.CI/Volver1.//>

_____. (1999). La imagen global y las posibilidades alternativas de Evolución del sistema-mundo, 1945-2025. En: Revista Mexicana de Sociología. Abril-Junio, vol. 6, no. 2. 3-34. [Consulta 2010] Disponible en internet: <http://opac.udea.edu.co/cgi-olub/?infile=details.glu&luid=981553&rs=9188153&hitno=-1>

ARTÍCULOS PROFESORES DE CIENCIAS SOCIALES 1970-1989

AFANADOR, Claudia y Otros. Compilación Histórico-Geográfico del Departamento de Nariño. En: Revista de Investigaciones. vol. I, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

ÁLVAREZ, Víctor. El concepto de región, regionalidad e identidad cultural: El caso de Nariño, Escuela de Postgrado. Pasto: Universidad de Nariño, 1986.

ÁVILA, César. Problemas que Plantea el Inquilinato en Pasto. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

BARAHONA, Hernando. La Tarea de la Historia en el Pensamiento de Burdel. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

BETANCOURT, Socorro. Diccionario geográfico. En: Revista Meridiano. no.21 y 22. Pasto: Universidad de Nariño, 1979.

CABRERA, Augusto. En: Revista Meridiano, no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988.

CERÓN, Benhur. Consideraciones acerca de la Interpretación de la Geografía Socio-Económica. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

_____. Consideraciones sobre la Evolución Histórica del Grupo Awa-Kwaiker. En: Raíces históricas. Memorias del encuentro internacional de historia verificado con motivo de los 450 años de Pasto; p. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1987.

_____. Cuatro Grietas de la Geografía Tradicional. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.5. Pasto: Universidad de Nariño, 1986.

_____. Desarrollo Regional en Colombia y su Relación con el Comportamiento Migratorio del Departamento de Nariño. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

CERÓN, Benhur. Ecología y Subversión. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

_____. El Contenido Anticapitalista de la Ecología. En: Revista Nariñense de Humanidades, Ciencia y Arte: Paginas Libres. Marzo – Abril, no3. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

_____. Elementos para el Análisis del Desarrollo Económico de Nariño. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985.

_____. Información básica sobre el proceso migratorio en la región de Tuquerres. En: Revista Socio-Económica. Abril – Noviembre, no. 8. Pasto: XIII Congreso de FECODE, 1985.

_____. La transformación ecológica en la región alto andina nariñense. En: YIE, Álvaro. Pasto 450 años de historia y cultura. Pasto: Instituto Andino de Artes Populares del convenio Andrés Bello - Universidad de Nariño, 1998.

_____. Los Awa-Kkwaiker: un grupo indígena de la selva pluvial del pacífico Nariñense y el norte Ecuatoriano. En: Revista de Investigaciones. vol. I, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

CERÓN, Benhur. Los inicios del relato geográfico en Colombia. En: Revista de Historia. Enero – diciembre, vol. IX, no. 61-62. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1988.

_____. Necesidad de especialización en investigación y docencia de la geografía. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

CERÓN, Benhur. Objeto y método de la Geografía Socio-Económica. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no.1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

_____. Pasto: Espacio, economía y cultura. Pasto: Graficolor, 1997.

_____. Relación entre la actividad agrícola y la tejería respecto al uso del suelo en una zona de Túquerres. Cuaderno de cultura no. 7. Pasto: Departamento de Extensión Cultural Universidad de Nariño, 1976.

_____. Visión ecológico – social del departamento de Nariño. En: Revista Socio-económica. Enero – marzo, no. 4. Pasto: FECODE, 1984.

FALS BORDA, Orlando y MORA OSEJO, Luís Eduardo. La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001.

GÓMEZ, Miguel. Breves Reflexiones sobre Ciencia, Leyes y Respuestas Reales. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985.

_____. El fin de la cultura y la historia en la futura sociedad sin clases. En: Revista Meridiano. no. 29. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

GUERRERO, Gerardo. Análisis socio-económico de Pasto a finales del período colonial. En: YIE, Álvaro. Pasto 450 años de historia y cultura. Parte I: Ensayos socio- históricos de San Juan de Pasto. Pasto: Instituto Andino de Artes Populares del convenio Andrés Bello, Universidad de Nariño, 1998.

GUERRERO, Gerardo. De Nariño hacia el Ecuador. En: Hoja de vida. Oficina de Recursos Humanos. Pasto: Universidad de Nariño.

____. La reforma de la educación superior. En: Hoja de vida. Oficina de Recursos Humanos. Pasto: Universidad de Nariño.

____. El proceso de la restructuración de la facultad de la educación. En: Revista Meridiano. no. 29. Pasto: Universidad de Nariño.

____. Historia de la universidad de Nariño. 1827 – 1930. Pasto: UNED, 2004. p. 25 y 136.

____. La conquista vista por los conquistadores visión de los vencidos. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

____. La Universidad Pública. Centro de Agitación que se debe Reformar. En: Revista Meridiano. Agosto, no. 23. Pasto: Universidad de Nariño, 1980.

____. Presentación. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 1 y 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

____. ¿Por qué vinieron los quiteños? Dos invasiones al Distrito de Pasto 1809-1811. En: Raíces históricas. Memorias del encuentro internacional de historia verificado con motivo de los 450 años de Pasto. Pasto: Academia Nariñense de historia, 1987.

____. Reflexiones acerca del educador y la educación en Colombia. En: Revista Meridiano. no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1988.

____. Reforma Universitaria. En: Revista de Obando. Marzo - Abril. no. 3. Nariño, 1987.

GUERRERO, Gerardo Sinopsis Histórica de Pasto a partir de los Movimientos Comuneros. En: Revista de Historia. Enero – diciembre, vol. IX, no. 61-62. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1988.

GUERRERO, Gerardo y GÓMEZ, Miguel. La composición de tierras. En: Revista Obando. Nariño, Diciembre / Enero 1986/1987.

_____. Resumen del trabajo de Investigación: Migración de Trabajadores Nariñenses a la Región Ecuatoriana de Santo Domingo de los Colorados. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1983.

MEJÍA, Bolívar. Manual Geografía. 2 Serie Educación Creativa. Segundo Curso de Enseñanza Media. Bogotá: Voluntad, 1975.

_____. Manual Geografía 3 Serie Educación Creativa. Tercer Curso de Enseñanza Media. Bogotá: Voluntad, 1975.

MORA, Francisco. El Diferendo Colombo-venezolano sobre Soberanía en el Golfo de Venezuela. En: Revista UNIMAR. Enero – junio, vol. 4, no. 9. Pasto: Universidad Mariana, 1986.

MORA, Francisco. Estructura geo – económica de la región norte del departamento de Nariño. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

MORA, Francisco, VELASCO, Jesús, MEJÍA, Bolívar y AFANADOR, Claudia. Compilación Histórico - Geográfico del Departamento de Nariño. En: Revista de Investigaciones. vol. I, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

NAVAS, Luís. Algunos efectos socio-económicos de la erosión dentro de un área urbana de Tunja. En: Revista Meridiano. Mayo, no. 20. Pasto: Universidad de Nariño, 1975.

_____. Levantamiento Regional Integrado Zona de Tulúa, Segunda parte. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 5. Pasto: Universidad de Nariño, 1986.

NAVAS, Luís; ORTÍZ, Gabriel et al. Introducción al Estudio Limnológico del Lago Guaméz Nariño, Colombia. En: Revista de Investigaciones. vol. III, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

NAVAS, Luís y ZÚÑIGA, Eduardo. Informe sobre los hallazgos históricos de Tajumbina. En: Revista Meridiano. Año 3. no. 5. Pasto: Universidad de Nariño.

OBANDO, Pedro Vicente. La Facultad de Educación, su historia y proyección. En: Revista Meridiano. no. 28. Pasto: Universidad de Nariño, 1998.

_____. Plan Marco de Desarrollo Institucional Universitario. Pasto: Universidad de Nariño, 1999.

PRIMER ENCUENTRO DEPARTAMENTAL DE PROFESORES Y EGRESADOS DE CIENCIAS SOCIALES. Conclusiones generales. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales, *Homo Sapiens*, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

PUENTES, Jairo. Estructura de Clases y Perspectivas Políticas en Colombia. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 5. Pasto: Universidad de Nariño, 1986.

_____. Funcionalismo Estructural y Sistema Social. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

PUENTES, Jairo. Geografía y comportamiento electoral en Nariño. En: Revista de Investigaciones. vol. IV, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

_____. Sociología y Sistema. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

QUIJANO G., Alberto; MÁRQUEZ C., Humberto y RODRÍGEZ, Paulo. Seminario de Autoevaluación. Facultad de Educación. Compilación de documentos. Pasto: Universidad de Nariño, 1974.

QUIJANO, Gertrudis y otros. Los centros regionales de educación abierta y a distancia en Nariño. En: Revista Socio-económica. Año 5 No 10. Pasto: Graficolor. 1987.

_____. Transformación del uso del suelo en el centro de Pasto. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

RIASCOS, Luís Felipe. Características de la expansión territorial a fines del siglo XIX y comienzos del XX. En: Revista Socio-económica. Abril – Junio, no. 5. Pasto, 1984.

RIASCOS, Luís Felipe. El reparto económico y territorial del mundo entre las grandes potencias imperialistas y la lucha de la clase obrera contra las guerras mundiales. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

_____. La agresión a Libia: Terrorismo de Estado de Reagan. II Congreso nacional de movimientos cívicos y organizaciones populares. En: Revista Socio-económica. Año 5, no. 10. Pasto: Graficolor, 1987.

_____. La Expedición Botánica en el contexto del desarrollo capitalista. En: Revista Socio-económica. Abril – noviembre, no. 8. Pasto: FECODE, 1985.

RIASCOS, Luís Felipe. La posguerra: Guerra fría y coexistencia pacífica. En: Revista Socio-económica. Año 5, no. 11. Pasto: Graficolor, 1987.

SANTAMARÍA, Carlos. “Centroamérica Nuestro Paso Seguro”. En: Periódico Nuevo Correo del Sur. no. 7. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

_____. Colombia Defiende su Autonomía. En: Periódico Nuevo Correo del Sur. no. 7. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

_____. Crisis Universitaria: “Pedagogía no Aprehendida”. En: Periódico Nuevo Correo del Sur. no. 2. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

_____. La Revolución Iraní: su Problemática y Perspectiva Futura. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

_____. La Vida Socio-Política y El Deporte. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

SANTAMARÍA, Carlos. ¿Qué es hacer docencia? Una metodología reflexiva. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

SANTAMARÍA, Carlos, MEZA, Lázaro, ÁVILA, Cesar. Prólogo Revista *Homo Sapiens*, no. 6. Pasto: Universidad de Nariño, 1989.

SÚAREZ, Jair. Administración - aportes para una revisión de literatura. En: Revista Socio-económica. Abril – junio, no. 5. Pasto, 1984.

SÚAREZ, Jair. Anotaciones acerca de la educación en el sur del país. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 4. Pasto: Universidad de Nariño, 1985.

SÚAREZ, Jair. Apuntes para la Historia del Departamento de Ciencias Sociales. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1981.

____. La religión y la ciudad de Pasto. Tres momentos de su historia. En: Revista semestral del departamento de Ciencias Sociales. *Homo Sapiens*, no. 3. Pasto: Universidad de Nariño, 1984.

ZÚÑIGA, Eduardo. A propósito de Obando: Discurso Acto de Lanzamiento. En: Revista Obando. , Diciembre – enero, no. 2. Ipiales, 1986.

____. Alberto Quijano Guerrero y su Interés por la historia. En: Revista de Historia. Enero – diciembre, vol. IX, no. 61-62. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1988.

____. Desarrollo del Pensamiento Religioso en Pasto. En: Revista de Historia Pasto: Academia Nariñense de Historia.

ZÚÑIGA, Eduardo. El Consejo Regional de Investigación: Una necesidad apremiante. En: Revista Meridiano. vol. 2. Año 2, no. 2 Pasto: Universidad de Nariño.

____. El Eterno Drama Indígena. En: Lecturas dominicales. Bogotá: El Tiempo, 1978.

____. Evolución de la propiedad y Transformación del Indígena en Campesino. En: Congreso Nacional de Antropología. Ponencia. Pasto: Universidad de Nariño, 1978.

ZÚÑIGA, Eduardo. Importancia de los Estudios Históricos Regionales. En: Revista de Historia. vol. VII, no. 53-54. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1985.

_____. Investigación Neutra. A propósito de una Carta de Aníbal Patiño. En: Revista Meridiano. Octubre, no. 17. Pasto: Universidad de Nariño, 1973.

_____. La Encomienda en el Distrito de Pasto durante el Siglo XVI. En: Revista Socio-económica. Abril – junio, no. 5. Pasto: FECODE, 1984.

_____. La Investigación en la Universidad de Nariño. En: Revista de Investigaciones. vol. I, no. 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

_____. Los Incas en el sur de Colombia. En: Revista Raíces Históricas. Memorias del encuentro internacional de historia verificado con motivo de los 450 años. Pasto: Academia Nariñense de Historia de Pasto, 1987.

_____. Resguardos de la Cuenca Interandina. En: Revista de Historia. vol. XVIII, no. 59-60. Pasto: Academia Nariñense de Historia, 1986.

ZÚÑIGA ERASO, Eduardo, CHAVES, Milcíades, CERON, Benhur, Margarita et al. Realidades y perspectivas de la población indígena del sur de Colombia. Resguardo de la cuenca interandina. En: Revista de Investigaciones. Año 1. Vol 1. Pasto: Universidad de Nariño, 1987.

ENTREVISTAS

RINCON, Carlos. Profesor de la Freie Universitat Berlín. Grupo de Investigación historia y prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA. Berlín, Alemania. Comunicación personal, 4 y 19 de Agosto de 2008.

VERDUGO, Pedro. Profesor Liceo de la Universidad de Nariño. Grupo de investigación Historia, Universidad y Desarrollo - Universidad de Nariño. Pasto. Colombia. Entrevista, Junio 30 de 2010.

ENTREVISTAS PROFESORES DE PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

AFANADOR Hernandez, Claudia. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 29 de Enero de 2010.

ÁLVAREZ Morales, Víctor. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, Abril de 2010.

ÁVILA, Cesar Augusto. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 17 de Febrero de 2010.

CERÓN Solarte, Benhur. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 14 de Enero de 2010.

GUERRERO Vinueza, Gerardo. Entrevistas docentes Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, 4 de Agosto de 2010.

MEJÍA, Bolívar. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 6 de Febrero de 2009.

MORA Córdoba, Francisco. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 28 de Enero de 2010.

NAVAS Rubio, Luis. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 19 de Enero de 2010.

PUENTES Palacios, Jairo. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 2 de Febrero de 2010.

QUIJANO Guerrero, Gertrudis. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 28 de Enero de 2010.

QUIMBAYO, Edmundo. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 19 de Abril de 2010.

SÁNCHEZ, Fernando. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 27 de Enero 2010.

SUÁREZ Dorado, Jair. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 11 de Febrero de 2010.

VELAZCO, D. Jesús. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 16 de Febrero de 2010.

ZÚÑIGA Eraso, Eduardo. Docente Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia. Entrevista, 22 de Enero de 2010.

ANEXOS

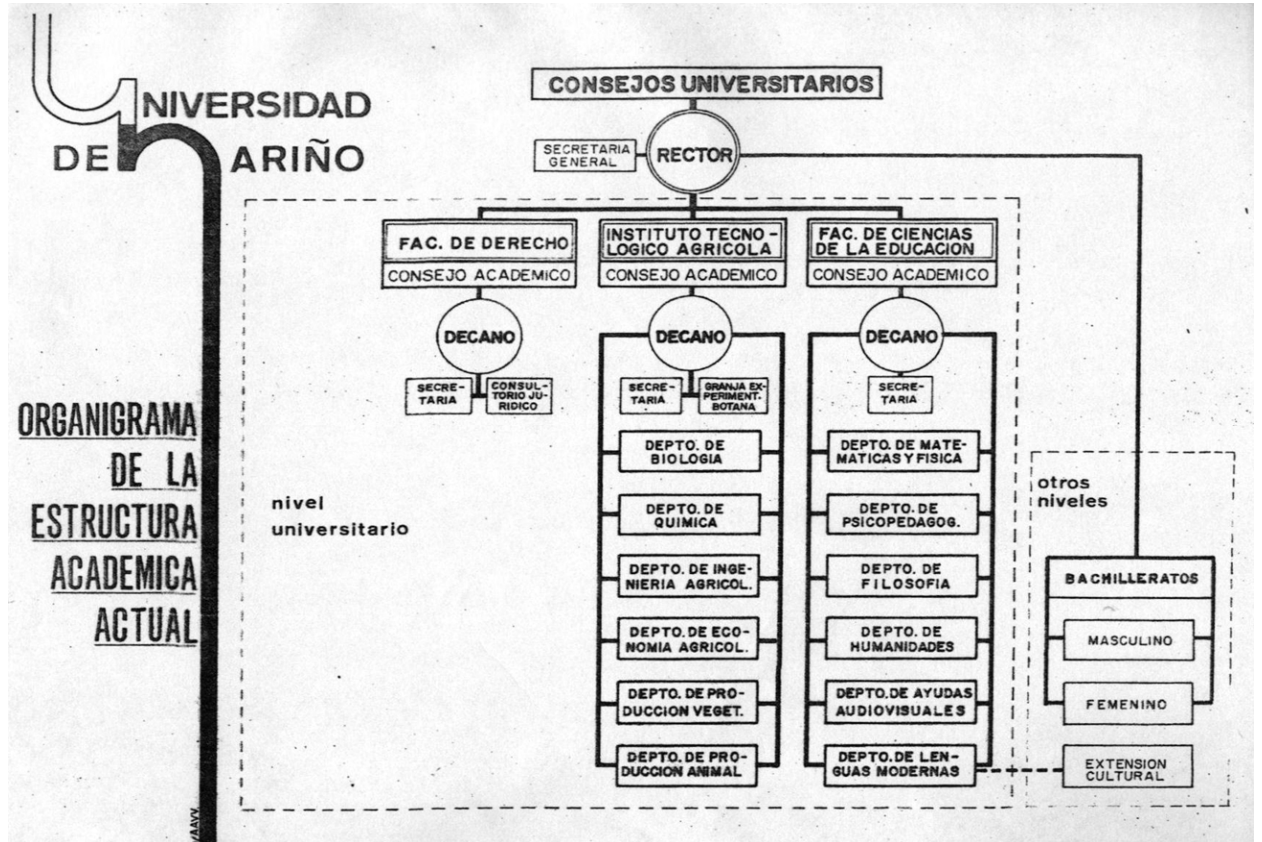
ANEXO A

ORGANIGRAMA UNIVERSIDAD DE NARIÑO 1960



ANEXO B

ORGANIGRAMA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1969



Fuente: Universidad de Nariño Oficina de Planeación

ANEXO H

SOBRE COLOMBIA: ARTÍCULOS PROFESORES PROGRAMA

LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO:

1970-1989

No. Artículos	Temas	Autor
	EDUCACION PUBLICA	
1	Colombia defiende su autonomía	Carlos Santamaría
2	Crisis universitaria: pedagogía no aprehendida	Carlos Santamaría
3	Reflexiones acerca del educador y la educación en Colombia	Gerardo León Guerrero
4	La reforma a la educación superior	Gerardo León Guerrero
5	La universidad pública: "Centro de agitación que se debe reformar"	Gerardo León Guerrero
	COLOMBIA Y LAS CLASES SOCIALES	
1/2	(2) Estructura de clases y perspectivas políticas en Colombia	Jairo Puentes
3	La expedición botánica en el contexto del desarrollo capitalista. Manifestaciones de la lucha de clases en la expedición botánica	Luis Felipe Riascos
	ESTUDIOS GEOGRÁFICOS	
1/2	(2) Levantamiento regional integrado zona de Tuluá	Luis Navas R. Rubio
3	Algunos efectos socioeconómicos de la erosión dentro de un área urbana de Tunja	Luis Navas R. Rubio
4	El diferendo Colombo Venezolano sobre soberanía en el Golfo de Venezuela	Francisco Javier Mora Córdoba

Fuente: Esta investigación

ANEXO I

SOBRE AMÉRICA LATINA: ARTÍCULOS PROFESORES PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1970-1989

No. Artículos	Temas	Autor
	AMÉRICA LATINA	
1	La composición de tierras.	Gerardo L. Guerrero V., Miguel Gómez
2	Centroamérica: nuestro pasó seguro	Carlos Santamaría
3	Palabras para Pablo Neruda	Víctor Paz Otero
4	Geografía 2. América Latina	Bolívar Mejía, María Camacho M., Humberto Mendoza Jiménez
5	La conquista vista por la conquistada. Visión de los vencidos	Gerardo L. Guerrero V.

Fuente: Esta investigación

ANEXO J

SOBRE ASUNTOS INTERNACIONALES: ARTÍCULOS PROFESORES PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1970-1989

No. Artículos	Temas	Autor
	EL IMPERIALISMO Y SUS MANIFESTACIONES	
1	La revolución iraní; su problema y perspectiva futura	Carlos Santamaría
2	Características de la Expansión Territorial a fines del Siglo XIX y comienzos del XX	Luis Felipe Riascos
3	Características de la expansión territorial a finales del siglo XIX y comienzos del XX.	Luis Felipe Riascos
4	La agresión a Libia: terrorismo de estado de Reagan	Luis Felipe Riascos
5	La posguerra: guerra fría y coexistencia pacífica	Luis Felipe Riascos
6	La vida socio-política y el deporte	Carlos Santamaría
7	El panafricanismo	Socorro Betancourt de W
8	Geografía 3 Europa, Asia y Regiones Polares.	Bolívar Mejía, María Camacho M., Humberto Mendoza Jiménez

Fuente: Esta investigación

ANEXO K

SOBRE EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ARTÍCULOS PROFESORES PROGRAMA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO: 1970-1989

No. Artículos	Temas	Autor
EPISTEMOLOGÍA DE LA GEOGRAFÍA		
1	Ecología y subversión	Benhur Cerón Solarte
2	Cuatro grietas de la geografía tradicional	Benhur Cerón Solarte
3	Necesidades de especialización en investigación y docencia de la geografía	Benhur Cerón Solarte
4	Consideraciones acerca de la interpretación de la geografía socio-económica	Benhur Cerón Solarte Solarte
5	Los inicios del relato geográfico en Colombia. (Trabajo de incorporación)	Benhur Cerón Solarte Solarte.
6	Acerca del papel de la geografía en el campo de las ciencias sociales	Benhur Cerón Solarte Solarte
7	El contenido anticapitalista de la ecología	Benhur Cerón Solarte Solarte
8	Diccionario geográfico	Socorro Betancourt de W.
9	La geopolítica: teoría científica o ideología de dominación	Socorro Betancourt de W.
10	Algunos aspectos sobre la científicidad de la geografía en el campo de las ciencias sociales	Socorro Betancourt de W., Luis, Navas
11	Por la relación sociedad naturaleza, la geografía se ubica en el contexto de las ciencias sociales	Gerardo León Guerrero
EPISTEMOLOGÍA DE LA CIENCIA		
1	¿Investigación “neutra”? (A propósito de una carta de don Aníbal Patiño)	Eduardo Zúñiga E.
2	Breves reflexiones sobre ciencia, leyes y respuestas reales	Miguel Gómez
3	Funcionalismo estructural y sistema social	Jairo Puentes
4	Sociología y sistema	Jairo Puentes
5	Administración - aportes para una revisión de literatura	Jair Suarez
EPISTEMOLOGÍA DE LA HISTORIA		
1	El concepto de región, regionalidad e identidad cultural: El caso de Nariño	Víctor Álvarez
2	Importancia de los estudios históricos regionales	Eduardo Zúñiga E.
3	Epistemología de la Ciencias Sociales La tarea de la historia en el pensamiento de Braudel	Hernando Barahona
4	El fin de la cultura y de la historia en la futura sociedad sin clases	Miguel Gómez

Fuente: Esta investigación

Anexo L

UNIVERSIDAD DE NARIÑO DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION RUDECOLOMBIA.

Cordial saludo:

En el contexto del Doctorado en Ciencias de la educación se adelanta la investigación “Representaciones de Nación desde la región: Una generación docente - dos campos de poder, 1970-1989” cuyo objetivo es: Explicar a partir de las prácticas docentes, investigativas y actuaciones políticas las representaciones sobre la nación desde la región durante los años de 1970 a 1989; por tal razón sus aportes a través de esta entrevista son importantes en el desarrollo de este estudio.

PREGUNTARIO:

I. Aspectos Familiares - Estudios Primarios y Secundarios

1. Usted nace en la ciudad de Ipiales en el año de 1945 ¿Quiénes conformaban su núcleo familiar? ¿Qué recuerdos vienen a su mente sobre su padre? ¿Qué recuerdos tiene de su madre? ¿Cuáles eran los motivos de celebración familiar? ¿Cuáles eran los motivos de castigo en el seno de su hogar? ¿Qué tipo de castigos se imponían en su familia? ¿Recuerda en particular alguna “pilatuna” que fue motivo de castigo o celebración? ¿Qué vivencia familiar la recuerda usted con mayor afecto o agrado? Y ¿cuál con mayor dolor, tristeza o rabia?

2. ¿Cómo recuerda usted su ingreso a la escuela? ¿Cuáles eran los motivos de celebración escolar? ¿Recuerda usted a algún “profesores cuchillas”? ¿A cuál profesor y porqué lo recuerda con mayor afecto? ¿Qué recuerda del sistema disciplinario escolar? ¿Por

qué motivos un alumno recibía premios? ¿Usted recibió alguno? ¿Por qué se castigaba a los alumnos? ¿Alguna vez realizó un acto de indisciplina, o “pilatuna” por la cual le castigaron? ¿En los recreos cuáles eran los juegos o las actividades a las que se dedicaban? ¿En ese tiempo a qué dedicaba su tiempo libre?

3. Por qué decide estudiar su bachillerato en el Colegio Nacional Sucre? ¿Hay algún profesor que recuerde con mayor afecto o desagrado? Por qué? ¿Qué recuerda con mayor afecto, agrado o desagrado de esta época estudiantil? ¿Hay algún hecho en particular que lo llevó a decidirse a estudiar Antropología?

4. Volviendo a su vida familiar ¿Existe algún acontecimiento o rito familiar que le permitió construir representaciones de lo que es nación o región?

5. Haciendo una retrospectiva al momento de su grado de Bachiller ¿Qué recuerda de su vida escolar tanto en los niveles de primaria y secundaria que le permitieron construir esas representaciones de nación y región (Ritos, actos, sistema de premios y castigos, profesores)?

6. ¿Podría acercarse a una definición de nación y región que usted tenía al culminar sus estudios secundarios?

II. Vida Universitaria.

1. Una vez culmina el bachillerato usted ingresa a la Universidad Nacional ¿Qué lo motivó a tomar la decisión de ingresar a esta institución y por qué se inclinó por los estudios de Antropología? ¿Cuál fue el “Choque” más fuerte que vive al salir de una ciudad como Ipiales y enfrentarse a una capital como Bogotá?

2. ¿Qué profesores de la U. Influyeron más en su formación profesional? Durante su carrera ¿Hay algún acontecimiento (asignatura, profesor, lectura, amigo, grupo político) que le permita construir una representación de nación o de región?

3. La década de los 70 y de los 80, es una época de agitación estudiantil y profesoral - (Rev. Cubana, sindicalización, aparición de los grupos de izquierda armada, acenso nacional e internacional de los movimientos estudiantiles -Mayo del 68, masacre de Tlatelolco, defensa por la universidad pública y luchas en contra del Plan Básico- ¿En su

calidad de estudiante fue miembro de algún partido o grupo político o político-académico? ¿Quién o quiénes eran los ideólogos del grupo? Recuerda a compañeros de ese agremiación? ¿Con cuál de ellos estableció relaciones más directas? Porqué? ¿Tenía el grupo algunos textos claves para fundamentar su doctrina o pensamiento? ¿Qué se pensaba en ese grupo sobre lo que era la nación o la región? ¿Qué reivindicaciones buscaba el grupo? ¿Cuáles eran sus consignas? ¿En qué eventos hizo presencia el grupo? ¿Algún miembro de su grupo fue asesinado o desaparecido o torturado o detenido? - Si no hizo parte de un movimiento ¿Cómo vivió usted esta época de movilización y agitación estudiantil? ¿Quiénes compartían su posición o pensamiento?

4. En esta etapa de su vida qué literatura (permitida o prohibida) impactó su forma de pensar? Porqué? ¿Cuáles eran las prácticas de estudio y de trabajo al interior del grupo político? Si no perteneció a uno ¿Cuáles eran sus formas de estudio? ¿Cuáles eran sus prácticas de lectura (Leer solo, en un grupo de estudio, en las bibliotecas, con textos propios o prestados, en fotocopias)? Y sus formas de escritura? (ensayos, chapolas, panfletos, anónimos...)

5. Al terminar sus estudios universitarios qué era para usted la nación y la región?

III. Vida Profesional.

1. Al egresar como Licenciado en Antropología ¿Por qué se interesó en vincularse con la Universidad de Nariño? ¿Cómo fue su proceso de vinculación a esta institución?

2. Al ingresar a la Universidad de Nariño como docente se vive un clima de agitación ¿Se afilió a algún grupo político o académico-político o partido político en esta época? ¿Cuál? ¿Cómo llegó a ser parte de él? ¿Quién o quiénes eran los ideólogos del grupo? ¿Quiénes formaban parte del grupo? ¿Con qué “compañero-s” estableció estrechas relaciones? ¿Por qué? ¿En este grupo se interesaron por abordar temas relacionados con la región o la nación? ¿Cuáles eran sus objetivos y reivindicaciones? ¿Cuáles eran sus consignas? ¿Cómo y en qué lugares se encontraban? ¿Cómo eran sus formas de estudio y trabajo político? ¿Algún miembro fue desaparecido, asesinado, torturado o muerto? ¿Qué mecanismos de control existían en el grupo para velar por la doctrina y el accionar

del grupo? ¿Cómo se asumían las contradicciones internas del grupo? SI NO PERTENECIÓ A NINGÚNO ¿Cómo vivió y vio este proceso universitario? ¿Qué pensaba de ellos? ¿Quiénes compartían su pensamiento? ¿Quiénes hacían parte de su grupo académico?

3. ¿Cómo afecta la filiación política su ejercicio docente e investigativo? - Prácticas de estudio - Introducción de textos en las cátedras - organización del planes de estudios. - Temas de estudio e investigación - Adopción de métodos y metodologías de estudio e investigación. SI ESTUVO AL MARGEN DE UN GRUPO POLÍTICO ¿Cuáles eran sus inquietudes intelectuales? ¿Qué elementos tenía en cuenta para organizar un plan de estudios, un programa académico? ¿Qué elementos tenía en cuenta a la hora de seleccionar los textos o lecturas que harían parte de su cátedra? ¿Cuáles eran los textos más utilizados en ella?

4. Qué o quién era para usted un contradictor? ¿Quiénes eran sus mayores contradictores en el campo político o político-académico o académico? Cómo se manifestaban esas contradicciones?

5. En el plan quinquenal de la Universidad de Nariño elaborado en la Rectoría del Dr. Milciades Chavez (1982) se asegura que uno de los problemas que enfrenta la universidad es la politización ¿Cómo vivió y vio usted este fenómeno? ¿Cuáles eran sus manifestaciones? Se podría decir que además de la politización en la Universidad de Nariño y concretamente el grupo al cual usted perteneció vivió el fenómeno de la sectarización? ¿Cómo se manifiesta y se vive este fenómeno? y ¿Cómo influye esto en la vida académica e investigativa de la Universidad y del programa de Ciencias Sociales?

6. A su juicio en la época de los 70 y de los 80 ¿Qué influencia tenía la política sobre la académica? y ¿La academia sobre la política? ¿De qué manera influye la militancia política de los docentes en los discursos académicos sobre nación- región?

7. Recuerda algún acontecimiento a nivel anecdótico en el campo académico o político relacionado con ese proceso de construcción de la representación de nación o región?

8. Su actividad académica, investigativa o docente posibilitó afectar, contribuir, plantear o incidir en planes y proyectos de desarrollo regional o nacional?

9. A nivel profesional ¿Tuvo usted algún interés por estudiar, investigar o enseñar aspectos relacionados con la región o la nación? ¿Cómo abordó esos estudios? ¿Cuál es el grupo de personas que acompañan, apoyan o influyen en su interés docente, académico e investigativo?
10. Significa algo para usted el año de 1989 en términos académicos o académico-políticos?
11. En la década del 70 y del 80 que representación de nación y región tenía?
12. De los textos que usted escribió en la década de los 70 y de los 80 cuál o cuáles sintetizan o reflejan su pensamiento en lo concerniente a lo que es nación y región?

Muchas gracias por sus aportes.

María Elena Erazo Coral

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación

