



**SOBRE EL FORTALECIMIENTO DE LA REGIONALIZACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA EN EL MARCO DE UN PROCESO DE
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA AUTONOMÍA ACADÉMICA DE LA SECCIONAL
ORIENTE**

Carlos Arturo Hincapié Hincapié

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Asesor

Gerardo Montoya de la Cruz

Doctor en Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Maestría en Educación

MEDELLÍN

2023

| | |
|----------------------------|---|
| Cita | (Hincapié, 2023) |
| Referencia | Hincapié, C. (2023). Sobre el fortalecimiento de la Regionalización de la Universidad de Antioquia en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. |
| Estilo APA 7 (2020) | |



Maestría en Educación, Cohorte XXI.



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: Jhon Jairo Arboleda Céspedes.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por todo su apoyo, comprensión y cariño.

A las familias Henao Rojas, Parra Vargas, Zapata Zapata, por brindarme su ayuda, de manera constante y gratuita, con la conexión a internet, la alimentación, el transporte y el hospedaje, por su trato desinteresado y honesto, por hacerme sentir, no como un visitante cualquiera, sino como un miembro más de la familia.

A la doctora Adriana Ruiz, por iniciarme en el arduo y bello camino de la investigación, por su palabra precisa y sus cálidos consejos.

Al doctor Gerardo Montoya, por acompañarme a lo largo de esta etapa, por ser, más que un asesor, un amigo.

A los profesores de la maestría, por todas sus recomendaciones, estrategias y consejos.

A mis compañeros de la línea de pedagogía social, por todas las ideas, los abrazos y las risas.

A todos los participantes de esta investigación, por estar dispuestos a compartir su palabra, su pensamiento y su sentir.

A mis amigos, por precisar espacios de encuentro y de fuga llenos de diversión y fantasía.

A Mariana, por supuesto, por todas y cada una de las manifestaciones de amor, de soporte y de paciencia.

A todas y a todos, y al resto de personas que se me escapan por las grietas de la memoria y que no alcanzó a mencionar, pero que de una u otra manera contribuyeron a que este proyecto fuera posible, muchas gracias. Una parte de este logro también les pertenece.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| RESUMEN | 8 |
| ABSTRAC | 9 |
| PREFACIO | 10 |
| CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Introducción..... | 13 |
| CAPÍTULO II. ENANOS EN HOMBROS DE GIGANTES: Antecedentes y Referentes Teórico..... | 22 |
| 2.1 Rememorando el pasado: Estado del arte de la investigación..... | 22 |
| 2.2 Motivaciones y sentidos de la Regionalización de la Universidad de Antioquia..... | 29 |
| 2.3 Escuchando la voz de la historia: Inicio y desarrollo de la Universidad Pública en Colombia..... | 34 |
| 2.3.1 ¿Una lucha de nunca de nunca acabar? Centralistas y Federalistas..... | 39 |
| Primer Periodo..... | 39 |
| Segundo Periodo..... | 44 |
| 2.4 Cuando la autonomía se convirtió en un problema: El Movimiento de Córdoba..... | 49 |
| 2.4.1 Un momento clave en la historia de la educación y la sociedad latinoamericana..... | 51 |
| 2.4.2 ¿De qué se habla cuando se habla de autonomía?: Aproximación teórica desde el marco de la filosofía..... | 56 |
| 2.4.3 Recuento histórico del concepto de autonomía..... | 58 |
| 2.4.4 La autonomía universitaria en Colombia: Diversas acepciones..... | 61 |

| | |
|--|------------|
| 2.5 ¿Qué es eso de la descentralización?: Aproximación conceptual desde Sergio Boisier..... | 64 |
| 2.5.1 Entre la descentralización, la desconcentración y la pedagogía crítica..... | 72 |
| 2.5.2 El concepto de región en el marco de la construcción social del territorio a través de la universidad..... | 77 |
| 2.5.3 La territorialización como proyecto de la universidad..... | 86 |
| 2.6 El movimiento de la población: Dinámicas territoriales en el Oriente Antioqueño..... | 92 |
| 2.7 Lineamientos y retos de la regionalización en la Seccional Oriente: el camino de la autonomía en la universidad..... | 98 |
| 2.8 Marco normativo de la regionalización y la autonomía universitaria en Colombia..... | 105 |
| CAPÍTULO III. ELABORANDO EL TEJIDO: Diseño metodológico..... | 112 |
| 3.1 Los lentes de trabajo: Mirada epistemológica de la investigación..... | 114 |
| 3.2 Concepción de mundo: El paradigma..... | 118 |
| 3.3 Más allá de la interpretación del problema: La Investigación Acción..... | 120 |
| 3.4 Los implementos del tejido: Técnicas de recopilación de la información..... | 124 |
| 3.4.1 La comprensión de otros tejidos: Análisis documental..... | 124 |
| 3.4.2 Una conversación en formato: La entrevista semiestructurada..... | 125 |
| 3.4.3 El tejido de la palabra: El conversatorio como técnica de investigación..... | 126 |
| 3.5 Una caja de herramientas: Los instrumentos empleados..... | 127 |
| 3.6 Reuniendo los hilos: los participantes de la investigación..... | 129 |
| 3.7 El arte de tejer: El análisis de la información..... | 130 |
| 3.8 Un tejido limpio: Consideraciones éticas..... | 131 |

| | |
|--|------------|
| 3.9 El tiempo del tejido: Cronograma..... | 132 |
| CAPÍTULO IV. Hacia la universidad que soñamos: Una propuesta colectiva para el fortalecimiento de la Regionalización de la Universidad de Antioquia a partir de la construcción social de la autonomía académica de la Seccional..... | 133 |
| 4.1 Los sueños como fundamento de la realidad: la voz tejida de los participantes..... | 142 |
| CONSIDERACIONES FINALES | 147 |
| REFERENCIAS..... | 148 |
| ANEXOS..... | 157 |
| Anexo uno. Cuestionario para la entrevista semiestructurada a los directivos de la sede central y seccional oriente de la Universidad de Antioquia..... | 157 |
| Anexo dos. Cuestionario para la entrevista semiestructurada a docentes de la sede central y seccional oriente de la Universidad de Antioquia..... | 157 |
| Anexo tres. Formato de consentimiento informado..... | 158 |
| Anexo cuatro. E-card para conversatorio sobre la actualidad del programa de Regionalización en la seccional Oriente..... | 160 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|-----|
| Tabla uno: Indicadores de Informalidad, Desempleo y Pobreza de los municipios de la zona del Altiplano | 16 |
| Tabla dos: Instrumentos del trabajo de campo..... | 127 |
| Tabla tres: Participantes de la investigación..... | 129 |
| Tabla cuatro: Cronograma..... | 132 |

RESUMEN

El programa de Regionalización se perfiló como un principio, una política, un programa y una estrategia de la Universidad de Antioquia para llevar el servicio de educación superior a las diferentes subregiones del departamento. Gracias a éste fue posible crear las condiciones para la construcción de las seccionales y sedes. Así, la Seccional Oriente pudo ser abierta al público en 1998 con el propósito de posicionar y consolidar a la Universidad como una Institución de Educación superior con calidad, pertinencia y cobertura, para convertirse en un actor regional con un papel protagónico en las dinámicas de la subregión. Sin embargo, más de 20 años después de la creación de la Seccional Oriente, el programa de Regionalización no ha logrado consolidarse de manera significativa en el territorio en materia de docencia, investigación y extensión. Por este motivo, se hace necesario pensar en el fortalecimiento del programa de Regionalización en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente, pues desde esa dinámica será posible adelantar estrategias y procesos educativos que le permitan a la universidad una real injerencia en las problemáticas, necesidades y deseos de los habitantes de la subregión del Oriente.

Palabras Clave: Regionalización, Seccional Oriente, Autonomía académica, Universidad de Antioquia, Subregión Oriente.

ABSTRACT

The Educative Territorial Project was originally thought as a purpose, a policy, a program and a strategy of The University of Antioquia to lead the higher education service to the different sub-regions of the department. In this way, it was possible to create the conditions for the construction of the higher education centers in these sub-regions of the department. Thus, The Educative Territorial Project could be opened to the public in 1998 with the intention of positioning and consolidating the University as a Higher Education Institution with quality, relevance and coverage to become a regional actor with a leading role in the dynamics of the subregion. However, more than 20 years after the creation of The Educative Territorial Project, its results show that has not managed to consolidate significantly in the territory in terms of teaching, research and external relations. For this reason, it is necessary to think about strengthening The Educative Territorial Project by a process of social construction of the academic autonomy of the University of Antioquia in this region. From this dynamic on, it will be possible to advance educational strategies and processes that allow the university to a real interference in the problems, needs and desires of the inhabitants of this region.

Key words: Academic autonomy, University of Antioquia, The Educative Territorial Project.

**SOBRE EL FORTALECIMIENTO DE LA REGIONALIZACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA EN EL MARCO DE UN PROCESO DE
CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA AUTONOMÍA ACADÉMICA DE LA SECCIONAL
ORIENTE**

PREFACIO

**Carta abierta para docentes y estudiantes de la Seccional Oriente de la Universidad
de Antioquia**

“En la medida en que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger, de valorar, en última instancia, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los sueños por cuya realización luchamos” (Freire, s.f., 39).

*“El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña misera
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia” (Juarroz, s.f., 75).*

Al hallarme por primera vez en un puesto de estudio ubicado en el tercer piso del bloque uno con vista directa a la entrada de la universidad, en medio de un frío de mañana delicioso, fue posible identificar mi *presencia* (Freire, s.f., p.36) en relación con este espacio que me recibía serena y alegremente. Sin embargo, llegar hasta este punto implicó primero caminar 20 minutos hasta la autopista principal, esperar otros 30 minutos hasta que el primer bus de ruta Ranchería-Mosquita hiciera su respectiva parada, 35 minutos más tarde estaba esperando el segundo bus con destino a la Ceja, pasados 15 minutos fue posible tomar asiento, y, finalmente, cumplidas exactamente dos horas desde que salí de la casa de mis padres, ahí estaba en frente de ella, más bonita y grande de lo esperado.

Me he tomado la licencia de contarles con cierto detalle este recorrido para representar en términos temporales el precio que un estudiante de zona rural, una vereda (en la zona del altiplano hay 289), debe estar dispuesto a pagar si desea dirigirse hacia la universidad Seccional Oriente.

Sin embargo, este esfuerzo se encuentra sustentado en saber que la existencia de una universidad desde y para las regiones proporciona unas posibilidades infinitas en términos de conocimiento humano, desarrollo territorial, social y cultural, junto con la construcción de una conciencia ético-política y ambiental, respetuosa y protectora de la diversidad. Así enunciado, el panorama es alegre y maravilloso, pero para que todo ello pueda materializarse es necesario un trabajo arduo y constante desde nuestro propio ser y desde nuestra propia aldea.

En principio puede creerse que la pregunta fundamental para construir verdaderamente una universidad territorial, una universidad enraizada en la tierra, pero con sus hojas al viento buscando las nubes, radica en el hecho de pensar qué es lo que esperamos y queremos de ella. No obstante, la primera pregunta que debe hacerse es acerca de la palabra que enuncia a la universidad. *La palabra: ese cuerpo hacia todo. La palabra: esos ojos abiertos* (Juarroz, s.f., p.75). La palabra que da significado a lo que, para cada uno de nosotros, habitantes de la subregión, es la universidad. Así, en la medida en que enunciamos a la Seccional Oriente reconocemos qué significa este espacio para nosotros, de donde se desprende necesariamente unas intencionalidades que delimitarán el grado de reconocimiento, de compromiso y de cariño para con ella.

Resulta entonces que el significado de la universidad varía de acuerdo con la ubicación de los diferentes pobladores del territorio, puesto que las expectativas y los objetivos en las zonas rurales difieren mayoritariamente de las que existen en las zonas urbanas. Sin embargo, si pensamos en construir una universidad territorial a partir de la palabra edificadora, es preciso vernos como actores del desarrollo de nuestra propia región reafirmando nuestros conocimientos, sentires y experiencias en relación con ese terreno en el que hemos nacido. *Conservar, cuidar y transformar nuestra propia tierra*, de la mano de una entidad educativa que se preocupa por diseñar políticas, estrategias y acciones de desarrollo participativo tanto comunitario como regional, aprovechando con ello las herramientas y potencialidades con las que cuenta la propia universidad y el territorio.

De esta manera, el interés, la participación y el liderazgo de procesos de carácter ambiental, económico, político, social y cultural por parte de los habitantes de la subregión, evidenciará una verdadera incidencia de la Seccional Oriente en el territorio, en donde si se menciona la desgastada y vacía visión de la *presencia* de la Universidad de Antioquia en las regiones (PER 2002), será de ahora en adelante bajo la forma en la que el maestro Freire la entendía, como elección y decisión de aceptar el riesgo de ser y estar en el mundo para transformarlo. Por tanto, la universidad territorial asumirá el papel de acompañante de los procesos de desarrollo de las comunidades, entendiendo que los responsables de la dirección y el liderazgo son sus propios integrantes. Y esto

es posible porque con anterioridad se ha logrado vincular dialógicamente las voces, demandas, necesidades y sueños tanto de los pobladores de las veredas como de aquellos que habitan el casco urbano, tanto de ustedes, alma de la Seccional como de los obreros, los campesinos y las amas de casa, alma del territorio.

Finalmente, aunque lo anterior parezca desbordante, descabellado e impropio en la práctica, escapa de ese discurso ideológico de la *inviabilización de lo posible* (Freire, s.f., p.48), puesto que, al tener la palabra como eje de la elaboración del significado, se podrá con ella realizar cualquier proyecto en el horizonte de la utopía y la crítica, en donde los esfuerzos colectivos serán para construir una universidad que se convierta en raíces, tronco y ramas; en ese lugar posible para el diseño del mundo de la vida que todos nosotros queremos como pobladores del Oriente Antioqueño.

Carlos Hincapié, habitante de la vereda La Mosquita del municipio de Guarne.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: INTRODUCCIÓN

“La universidad no podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella no asume el desafío político de cambiarse a sí misma” (Gentilli, 2008, p. 50).

“[Nos dirigimos a] superar la pervivencia del centralismo y la macrocefalia institucional” (Montoya, 2021, p. 198).

La política de descentralización en Colombia ha estado determinada por los principios más puros del centralismo, puesto que, “en nombre de la supremacía del poder del Estado, e invocando la igualdad del territorio, se subordina la autonomía a la unidad: Estado unitario significa Estado uniforme” (Soto, s.f., p.133), es decir, todas las entidades territoriales están sometidas a un mismo régimen jurídico y a una organización político-administrativa similar. Bajo este contexto, es oportuno y necesario pensar los modos actuales en los que se lleva a cabo el proceso de regionalización de la Universidad de Antioquia en la Seccional Oriente, dado el hecho de que las dinámicas institucionales de dicha Seccional (en tanto universidad pública) se encuentran distanciadas del artículo 69 de la constitución política colombiana, cuyo principio es la legitimación de la autonomía universitaria.

Está claro que la Universidad de Antioquia tiene como objetivo primordial impactar positivamente en las subregiones del departamento para contribuir con el fortalecimiento de la cultura y el desarrollo territorial de cada una de ellas. Sin embargo, pareciese que esta universidad tuviera que habérselas con una paradójica lucha de la autonomía “dentro de la autonomía”, la cual estaría ocasionando, para el caso del Oriente Antioqueño, dificultades en el avance de ese proyecto universitario que permite “una organización propia de acuerdo con las características particulares de cada territorio” (Soto, s.f., p. 134); o, en otras palabras, aún falta por aprovechar muchas de las potencialidades que posee el proyecto de regionalización de la Universidad de Antioquia.

En este sentido, la investigación desarrollada a lo largo de estas páginas resulta pertinente porque se da a la tarea de pensar un tipo de comunidad académica que sea interdependiente y esté

articulada a las singularidades del territorio (en este caso, la subregión del Oriente, zona del Altiplano), para con ello contribuir a la construcción de la Paz y la Democracia, en tanto sea posible eliminar las desigualdades políticas, sociales y epistémicas, a su vez que se fortalezca el cuidado del medio ambiente y la diversidad; o, dicho de otra manera, la investigación tiene como propósito allanar el camino para que sea posible construir una universidad desde el territorio y en conexión con el mundo, en donde se consolide la formación integral, la pertinencia académica y el relacionamiento humano cooperante.

Dado lo anterior, la universidad se encuentra obligada a pensar, en términos del profesor Montoya, “la profundización de la relación e interacción con la sociedad en la que desarrolla su actuación institucional y, en el fondo de todo, [debe preocuparse] por la creación de mejores condiciones que favorezcan su carácter social, democrático e intercultural” (2020, p. 8), lo que implica un necesario aporte a la superación de la macrocefalia estatal, el apartheid educativo y la construcción social de la universidad en la “periferia” (Prebisch, 1976, p. 6). Este propósito es posible llevarse a cabo si la Universidad valora el conocimiento situado que le permitirá entender a fondo las diferentes dinámicas de las comunidades en la subregión, dentro de las que se incluyen sus carencias, deseos y proyectos, junto con el contexto territorial concreto, pues éste, tal como lo afirma Fals Borda, es esencial para “entender las realidades, realidades específicas, es obvio que un contexto europeo como las tundras de Siberia es muy distinto a las realidades del contexto en el amazonas o en el choco, en Colombia, o en el trópico en general” (2013, p.17).

Por tanto, lo que se trata de conseguir con este trabajo investigativo es propiciar un desarrollo endógeno, es decir, un desarrollo generado por los actores locales y regionales del territorio, en este caso, la zona del Altiplano del Oriente Antioqueño, sin excluir con ello, por supuesto, el resto de las zonas que lo conforman. En efecto, el desarrollo endógeno no parte de una perspectiva técnica o científica, sino de la vida diaria de las comunidades, lo que conlleva tener presente sus visiones de mundo, sus valores, sus conocimientos, sus modos de organización social y los recursos con los que cuentan, junto con las formas en que éstos son empleados.

En consecuencia, el esfuerzo investigativo consiste en precisar el sentido social y democrático de las maneras en que se entablan las relaciones entre la Universidad de Antioquia y la región, en donde se tenga como propósito el desarrollo subregional en términos de una construcción social de la autonomía que implique necesariamente una verdadera capacidad de auto-organización. De lograrse dicho propósito, el territorio pasará de ser una comunidad inanimada y

fraccionada por intereses sectoriales, para convertirse en una común unidad política “organizada, cohesionada, consciente de la identidad sociedad-región, capaz de movilizarse tras proyectos políticos colectivos, es decir, capaz de transformarse en sujeto de su propio desarrollo” (Boisier, 2002, p. 17).

Ahora bien, la universidad pública en Colombia ha estado marcada por una gran cantidad de reformas educativas y políticas que han provocado cambios y rupturas en sus dinámicas, intenciones y metas a lo largo de la historia reciente de nuestro país. La Carta Política de 1863 y de 1991, por ejemplo, han sido unas de las constituciones más significativas en cuanto a los cambios producidos en materia de organización territorial (desde donde, entre otras deliberaciones, se desprende la decisión de construir o no una universidad pública en un determinado territorio), y en materia tanto de estructuración universitaria como de creación de derechos educativos. Así, respecto a esto último, aparece como elemento neurálgico el artículo 69 de 1991, en donde se pone de manifiesto la necesidad de la autoorganización y la autoplaneación de las universidades en el territorio colombiano.

En efecto, en dicho artículo “se garantiza la autonomía universitaria” y se especifica que “las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley” (p, 21). De modo que, la autonomía se verá concretada en la libertad académica, administrativa y económica de las instituciones de educación superior en el país, gracias a lo cual podrán “darse y modificarse sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, [...] definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales” (p, 21), “[...] seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos, [...] establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional” (p, 21). Así pues, esta configuración normativa de la autonomía universitaria marca un hito en la historia reciente de Colombia en tanto asegura un espacio en el que el saber y la investigación científica se ponen al servicio del pluralismo (y no de visiones dogmáticas impuestas por el uso del poder) para encaminar el conocimiento hacia el desarrollo social, económico y cultural.

Precisamente una de la Universidades Públicas que más se ha esforzado por el desarrollo del conocimiento, la cultura y la sociedad en general, y del fortalecimiento de la esfera política, cultural, económica y educativa del departamento de Antioquia en específico, es la Universidad de Antioquia. Entidad que desde su creación en 1803 “ha sido protagonista en la consolidación de la medicina y el desarrollo de las leyes de la nación; participe del nacimiento de la industria nacional

y guía de las primeras obras de ingeniería; pionera en la investigación científica y protectora del medio ambiente” (UdeA, 2021), sin olvidar, por supuesto, que ha sido también mentora de grandes maestros y se ha convertido en escenario de manifestaciones políticas y culturales de profundo significado en la historia del país. Pero quizás, una de las características constitutivas de su razón de ser, que a su vez la hace merecedora de los elogios que recibe, es su esfuerzo por llevar la Universidad (con todo lo que ello implica) a las diferentes subregiones del departamento de Antioquia.

De esta manera, “con el propósito de constituirse en faro de sentido para su comunidad inmediata y en una brújula para la sociedad antioqueña y para el país, la Universidad de Antioquia [desarrolló] el Programa de regionalización” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.14), el cual, siguiendo a los investigadores Hader Calderón y Néstor Vargas:

Fue incluido en el Plan de Desarrollo 1995-2006: “La Universidad para un siglo de las luces”, con una orientación clara: llevar la Universidad a las regiones con sus funciones de docencia, investigación y extensión, reconociéndose así, programática y estratégicamente, su potencia en el devenir de la universidad para las décadas siguientes. Esto generó las condiciones para la creación de 6 Seccionales: Urabá (1995), Bajo Cauca (1996), Magdalena Medio (1997), Oriente (1998); Suroeste (1999); y Occidente (2005); y 5 Sedes: Norte (2000); Sonsón (2000); Envigado (2004), Amalfi (2005) y Segovia (2005), posibilitándole a la Universidad de Antioquia tener cobertura en todas las regiones del departamento (2014, p.9).

Bajo este panorama, fue posible la formulación del Plan Estratégico de Regionalización (PER), el cual se presentaba como el proyecto encargado de cuatro metas específicas (Calderón & Vargas, 2014): 1) articular la docencia, la investigación y la extensión universitaria con las necesidades y las fortalezas de las regiones, o, en términos del Instituto de Estudios Regionales (INER) y la Facultad de Educación, “llevar la universidad a las regiones para hacerla más eficiente y eficaz buscando mejorar los procesos de oferta del servicio, mejorar los procedimientos administrativos y fortalecer la estructura” (2013, p.19); 2) consolidar procesos académicos y administrativos que faculten y empoderen a los actores regionales, y a su vez, crear nuevos programas en las seccionales que se correspondan directamente con las necesidades de los

territorios, o, en otras palabras, “posicionar y consolidar la Universidad como institución de educación superior en las regiones y constituirse como actor regional con un papel protagónico en las distintas dinámicas” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.19).

La tercera meta consistía en construir una postura dialógica con otras formas de adquisición y reproducción de conocimientos, en donde se respetara y se valorara las diversas modalidades educativas, los diferentes modos de enseñanza y aprendizaje, junto con los nuevos enfoques pedagógicos, es decir, “crear universidad en las regiones para ofrecer autónomamente el servicio educativo cumpliendo las funciones de docencia, extensión e investigación” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p. 19); y, finalmente, en la cuarta meta se resaltaba la necesidad de elaborar procesos de pensamiento propio, generando con ello una democratización del conocimiento, en donde se creara redes institucionales para el impulso de proyectos e iniciativas de beneficio social y comunitario, o como bien lo enuncia el INER y la Facultad de Educación, “ser universidad de Antioquia en, desde y para las regiones” (2013, p.19).

Sin embargo, a partir del estudio del INER y la Facultad de Educación que consistió, precisamente, en la realización de un diagnóstico del Programa de Regionalización en cuanto a la incidencia que tuvo en las sociedades y los territorios en los que se llevó a cabo, es posible afirmar que dicho programa no cumplió satisfactoriamente con las metas estipuladas en el Plan Estratégico de Regionalización, ya que presentó varios contratiempos a lo largo de su desarrollo. Efectivamente, entre otras problemáticas, fue notoria una especialización de la Dirección del Programa de Regionalización en cuanto a lo administrativo, lo que ocasionó una separación del ámbito académico, produciendo a su vez una desarticulación y fragmentación de la oferta de programas en las subregiones; y, por consiguiente, se produjo una poca integración y un escaso aprovechamiento de los recursos y los conocimientos que permitirían potenciar los proyectos universitarios subregionales. Así mismo lo indica el estudio del INER y la Facultad de Educación:

[...] las diferentes unidades académicas han decidido de manera independiente y sujeta a su voluntad, ritmos, posibilidades y recursos humanos llevar o no sus programas curriculares a las subregiones, llegando cada una por su cuenta, en el momento en que lo considera pertinente y dinamizando los ejes misionales que ella directamente defina. Una vez aprobada la descentralización de un programa cada unidad académica responde por su proceso particular, sin disponer de estrategias para articularse con otros programas o

unidades académicas, es decir, sin que necesariamente sume a la construcción de un proyecto común de y en la seccional (2013, p.20).

Sumado a lo anterior, en dicho diagnóstico también se identificó la poca importancia que se le presta a las labores de coordinación y articulación entre las unidades académicas, pues solo se centran en su proceso particular careciendo de estrategias para formar alianzas o trabajos colaborativos, lo que implica inexorablemente un anquilosamiento en la construcción de un proyecto común que fortalezca las intenciones de la seccional. Además de esto, el informe muestra que se ha desaprovechado, desconocido o deformado el rol y las funciones que podrían asumir los equipos humanos de las seccionales en tanto se constituyen como actores e interlocutores directos en las dinámicas del territorio, lo cual “frena el proceso académico pensado en doble vía, es decir, como aportes de la Universidad al contexto y el enriquecimiento del conocimiento académico con las realidades subregionales y locales” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.21). En síntesis, según este diagnóstico, el Plan Estratégico de Regionalización produjo colateralmente unos inconvenientes tanto en la calidad de los programas ofertados como en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo lo señala el informe:

Hay entonces unas repercusiones negativas en la calidad académica y en los procesos formativos de los estudiantes. Por una parte, la incomunicación entre los equipos conduce a que las dificultades académicas y procedimentales no se tramiten oportunamente, lo que en muchos casos afecta el rendimiento académico o se expresa en retrocesos en el proceso del estudiante e incluso podría incidir en la deserción. Por otra parte, esa desarticulación no permite integrar y optimizar los recursos de las seccionales, especialmente humanos (equipo administrativo y académico) y tampoco los procesos misionales a fin de instalar capacidad académica en las subregiones (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.21).

Así pues, con el diagnóstico que realizó el INER y la Facultad de Educación sobre el Programa de Regionalización a partir del PER, se pone de manifiesto que hubo un resquebrajamiento de la comunidad académica, en donde lamentablemente se deteriora la proyección misma de los programas, desaprovechando las potencialidades de las subregiones (para

este caso la subregión del Oriente), puesto que, a pesar de ser una de las más estratégicas en cuanto a su ubicación geográfica en el departamento (lo que le ha permitido proyectarse a mediano plazo como la nueva centralidad del desarrollo capitalista en Antioquia), y de contar desde hace veinticinco años con una seccional de la Universidad, no ha logrado que ésta se consolide “como una comunidad académica de aprendizaje, que además de dinamizar la construcción de conocimiento, ciencia y tecnología, contribuya a la construcción social de la región, potenciando su capacidad de auto-organización” (Calderón & Vargas, 2014, p.34).

Efectivamente, aunque desde 1993 la Universidad de Antioquia inició actividades en la subregión del Oriente con el proyecto UNI, en alianza con la comunidad y la administración municipal de Rionegro y con el apoyo financiero de la Fundación Kellogg’s, y que para 1998 se logró inaugurar en el municipio de Rionegro la sede del Alma Máter con la oferta de dos programas de posgrado, sólo fue para el año 2000 que, a partir de un riguroso examen de la proyección y el crecimiento, el Ministerio de Educación Nacional le otorgó el carácter de Seccional a este proyecto de “desconcentración universitaria” (Rama & Cevallos, 2016, p.103). Sin embargo, para el año 2003 surgió la necesidad de ampliar la oferta académica y la demanda por parte de la población, por lo cual la Seccional decidió trasladarse a un terreno más amplio en el municipio del Carmen de Viboral (Portal Universitario Seccional Oriente/Reseña Histórica, 2021).

No obstante, a pesar de llevar más de dos décadas en ejecución este valioso proyecto de la Universidad de Antioquia, los municipios aleñados a la seccional de Oriente aún presentan profundas adversidades en cuanto a su relación con el territorio, ya sea por escasez de recursos económicos (lo que a su vez dificulta el aprovechamiento de oportunidades como la educación superior), por tergiversación del valor de la tierra (en donde principalmente los foráneos acumulan riqueza a partir de la sobreexplotación del medio ambiente), o por apatía ciudadana (lo que hace que se sigan reproduciendo los modelos tradicionales centralistas que potencian al sector urbano y empresarial en detrimento de la ruralidad y el campesinado). Bajo este panorama, la población en Antioquia, por ejemplo, presenta una pobreza multidimensional del 5,6%, siendo la Subregión del Bajo Cauca la más afectada respecto al empleo informal (68,12%), al bajo logro educativo (65,45%), y al déficit cuantitativo y cualitativo de vivienda urbana y rural [15,2% y 25,5% respectivamente] (CTPA, 2020). En cuanto a la subregión del Oriente, la tasa de informalidad es del 65,83%, la tasa de desempleo es del 6,88% y el índice de pobreza asciende hasta el 16,7%.

Estos mismos indicadores se encuentran reflejados en cada municipio de dicha subregión en la siguiente tabla:

| Municipio | Informalidad | Desempleo | Pobreza |
|----------------|--------------|-----------|---------|
| LA UNIÓN | 73,32% | 3,34% | 16,7% |
| MARINILLA | 71,21% | 9,36% | 19,0% |
| CARMEN VIB. | 63,18% | 5,33% | 24,4% |
| SANTUARIO | 79,46% | 2,88% | 33,9% |
| SAN VICENTE F. | 82,37% | 2,95% | 36,4% |
| RIONEGRO | 46, 21% | 10, 21% | 7,6% |
| LA CEJA | 44,70% | 4,46 % | 20,3% |
| GUARNE | 59,38% | 8, 05% | 15,6% |
| EL RETIRO | 51, 02% | 7,08% | 14,8% |

Tabla 1. Indicadores de Informalidad, Desempleo y Pobreza de los municipios de la zona del Altiplano. Elaboración propia con base en los datos hallados en las Guías Municipales de reactivación económica (UdeA).

Dado lo anterior, se evidencia cómo perviven los efectos de formas tradicionales y centralizadas que ponen en entredicho los esfuerzos del proyecto de Regionalización llevado a cabo por la Universidad de Antioquia, especialmente con las dinámicas desarrolladas en la Seccional de Oriente. Es notoria la insuficiencia del programa, por tanto, es urgente cambiar los modos operacionales de la Seccional, sin embargo, dicha transformación es imposible de llevarse a cabo si antes no se realiza un ejercicio de construcción social de la autonomía académica, es decir, si primero no se elabora un acuerdo conjunto que vaya más allá de una acción político-jurídica estatal o de intereses de agentes particulares que manipulan la organización de la estructura y el espacio a conveniencia. Se trata, en suma, de reunir los afectos, los sentidos de pertenencia, las identidades y las significaciones culturales que se generan en el territorio mismo (Zona del Altiplano, junto con el resto de las zonas de la subregión Oriente), para que éste se constituya en sujeto de su propio desarrollo de manera responsable e interdependiente, capaz de movilizarse tras proyectos educativos y políticos colectivos.

Por consiguiente, se espera que la universidad pueda consolidar una organización universitaria con verdadera autonomía, es decir, “ofrecer de manera descentralizada y autónoma el

servicio público de educación superior” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.19), para seguir permitiendo progresivamente el acceso a este servicio a las poblaciones que en su mayoría son de escasos recursos, lo que a su vez generará una mayor intervención en el territorio, teniendo como eje una nueva universidad del Oriente; nueva en tanto se constituirá como punto de referencia en los procesos de desarrollo social de la zona del Altiplano, porque como bien lo dice el informe del INER y la Facultad de Educación: “es la presencia de la institución como un todo la que contribuye al desarrollo de los territorios” (2013, p.18). Finalmente, ya no se tratará de “extender la universidad” (INER & Facultad de Educación, 2013, p.22), sino de conformar unas nuevas maneras de comprenderla a partir de la construcción social de la autonomía académica.

Llegados a este punto, se hace necesario fijar con exactitud la pregunta problematizadora de la investigación, pregunta que no es más que el corazón mismo del trabajo en tanto irriga los vasos comunicantes que posibilitan no sólo la vinculación de las diferentes ideas, sino también en tanto permiten darle forma y delimitaciones al cuerpo del tejido. Así pues, la pregunta *Cómo hacer posible el fortalecimiento de la regionalización de la Universidad de Antioquia en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente*, es la que se constituye como el corazón de este proyecto investigativo.

No obstante, como es bien sabido, todo corazón que pueda irrigar vida lo hace con uno o varios propósitos, y como se ha declarado que esta investigación no está exenta de aquel maravilloso órgano, de la misma manera este trabajo no se encuentra libre de propósitos. En efecto, tiene como objetivo general *Analizar las posibilidades del fortalecimiento de la regionalización de la Universidad de Antioquia en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente*, el cual, para poder cumplirse, se valdrá a su vez de tres objetivos específicos: 1) *Establecer el sentido institucional de la regionalización y la autonomía que plantean los actores internos y externos de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia*; 2) *Identificar las perspectivas de las instancias académicas de la Universidad de Antioquia respecto al proceso de construcción social de la Autonomía Académica de la Seccional Oriente* 3) *Plantear una propuesta colectiva que permita el fortalecimiento de la regionalización en la Seccional Oriente*. Así pues, son estos los propósitos por los que palpita el corazón de este proyecto.

CAPÍTULO II

ENANOS EN HOMBROS DE GIGANTES: ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

- “[...] Los vidrios de la parte occidental de la nave, renovados hace poco, no tiene aquella calidad, y eso se ve en los días de verano. Es inútil, ya no tenemos la sabiduría de los antiguos, ¡se acabó la época de los gigantes!

- Somo enanos -admitió Guillermo-, pero enanos subidos sobre los hombros de aquellos gigantes y, aunque pequeños, a veces logramos ver más allá de su horizonte” (-Fragmento tomado de *El Nombre de la Rosa*- Umberto Eco 2010, p. 116).

“Los referentes teóricos son conjuntos de supuestos que el investigador explicita para señalar su posición científica y ética frente al objeto en construcción, no para preconfigurarlo” (Galeano, 2021, p. 31).

2.1 Rememorando el pasado: Estado del arte de la investigación

El trabajo de investigación que se intenta elaborar está a la base de tres conceptos fundamentales: *universidad pública*, *regionalización* y *autonomía universitaria*, gracias a los cuales se pretende analizar las implicaciones que genera un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente que permita el fortalecimiento del proyecto de Regionalización de la Universidad de Antioquia. Está claro que, para construir un trabajo de investigación, que en rigor pueda llamarse de esta manera, es fundamental realizar una búsqueda concreta de las investigaciones o los documentos más recientes (últimos diez años) que hayan abordado el objeto de estudio. Por esta razón, en las próximas páginas se analizarán cinco textos: dos tesis de posgrado y tres informes (dos de investigación y uno de autoevaluación) que nutrirán de manera ostensible este trabajo investigativo en tanto se constituyen como antecedentes.

Para empezar, como documento indispensable aparece el informe realizado por el Instituto de Estudios Regionales (INER) y la Facultad de Educación UdeA en el año 2013, el cual lleva por título *Incidencia del programa de regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo de Urabá y Oriente*. Se trata de un documento elaborado con el objetivo de realizar un diagnóstico acerca de la incidencia de la Universidad de Antioquia en las sociedades y los territorios en los que se ha asentado, focalizando la atención en las subregiones de Oriente y Urabá. Para tal propósito se buscó identificar las contribuciones del Programa de Regionalización ejecutado por la universidad en relación con los procesos de desarrollo de estas dos subregiones.

Dicho documento se encuentra dividido en dos unidades. En la primera de ellas se exponen los resultados del informe con respecto a la subregión Urabá, mientras en la segunda se presentan los relacionados con la subregión Oriente (en la cual se centra el análisis para efectos de esta investigación). Así pues, en una primera parte se realiza un diagnóstico de la incidencia de la universidad por medio del Programa de Regionalización respecto a los procesos de desarrollo territorial; en una segunda parte se construye un análisis explicativo de los hallazgos o incidencias encontradas en el primer momento, con base en la identificación de determinaciones surgidas del entorno externo y del mismo programa (entorno interno); y finalmente, en una tercera parte se proponen algunos lineamientos generales de acción con vista prospectiva, tanto para las seccionales como para el Programa de Regionalización.

En consecuencia, gracias a este informe se pudo identificar cómo la subregión Oriente presentaba múltiples problemáticas distribuidas en ocho ejes principales: 1) la degradación y agotamiento de la base de recursos naturales, 2) un desarrollo histórico regional orientado por agentes externos y condicionado por criterios físico-técnicos, 3) acelerado y poco planificado crecimiento poblacional urbano y del centro de la subregión (altiplano), 4) debilitamiento y decadencia de los sectores productivos, 5) base social con bajos niveles de preparación para afrontar los retos de desarrollo actuales y futuros, 6) deficiencias en el ejercicio de la gestión pública para el desarrollo local y regional, 7) transformaciones culturales en los procesos de modernización local y regional poco valorados, interpretados y asimilados, y 8) sistema educativo poco articulado a las dinámicas de desarrollo regional.

Así pues, el informe buscó identificar las contribuciones del Programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia frente a estos ejes problemáticos, arrojando como resultado principal la reducción significativa de la inequidad en el Oriente antioqueño a partir de la ejecución

de dicho programa, específicamente en términos de equidad territorial (porque ofrece a todos la oportunidad de acceso a una educación superior de calidad, contextualizada y pertinente), de equidad social y económica (porque la subregión puede contar con los conocimientos y las habilidades de los egresados), de equidad étnica (puesto que la universidad dispone de una oferta de cupos para la población étnicamente diferenciada) y de equidad de género (puesto que las matrículas durante el periodo 1996-2011 evidenció que estudiantes de género femenino casi duplicaba la matrícula de estudiantes de género masculino, lo que a su vez indica que la Universidad de Antioquia les ha brindado la oportunidad del acceso, garantizando así la igualdad de derechos entre hombres y mujeres).

Sin embargo, frente a estas contribuciones encontradas en términos de equidad territorial, socioeconómica, étnica y de género, en el informe se evidenciaron también una serie de vacíos y debilidades que es preciso tener presentes a la hora de pensar en la investigación que se viene desarrollando. Así, por ejemplo, es cierto que la oportunidad del acceso a una educación superior se ofrece a todas las personas de manera indistinta, pero es preciso resaltar que esta oportunidad no está al alcance de todos los interesados en términos de la matrícula, pues la alta presencia de estudiantes de las áreas urbanas del Altiplano pone en evidencia la baja participación para un amplio grupo de habitantes fuera de estas zonas, especialmente, las veredas; o respecto al factor socio-económico en la subregión, las estrategias y recursos empleados por parte de la universidad aún son insuficientes dada la limitada extensión y la complejidad de las circunstancias que implica.

Con todo lo anterior, se evidencia la gran importancia de este informe de incidencia para con el trabajo de investigación que se pretende realizar, ya que con base en él es posible identificar los logros y los vacíos del programa de regionalización hasta el año 2011. Y gracias a este camino recorrido, el análisis de los datos que procede puede dirigirse directamente hacia esas falencias o debilidades encontradas, con el propósito de planificar y proponer rutas de acción que fortalezcan el programa, siempre y cuando sea posible dentro del marco de la construcción social de la autonomía académica de la seccional Oriente, lo cual pueda a su vez, a largo plazo, allanar el camino para la construcción de un proceso de descentralización institucional.

En segundo lugar, pero no menos importante, aparece la tesis de doctorado del Profesor Gerardo Montoya de la Cruz titulada *Universidad-Región: Resignificando el sentido de la regionalización de la universidad pública colombiana desde un enfoque crítico-vivencial*, del año 2020. En dicho trabajo se presentan los estudios acerca del proceso de regionalización de la

Universidad Pública Estatal colombiana en las últimas tres décadas, con el objetivo principal de contribuir a la resignificación del sentido de esta estrategia de educación superior implementada en el país, a partir de un análisis crítico de su perspectiva epistemológica, normativa, misional y administrativa, tomando como referente general la Universidad de Antioquia y, en particular, las vivencias personales y profesionales del autor. De ahí que el enfoque metodológico empleado haya sido la investigación crítica dentro del marco de la propia experiencia personal.

En las conclusiones más relevantes del trabajo aparece la necesidad de construir una política de regionalización universitaria que se centre en la creación de un conocimiento que conduzca al propio reconocimiento de lo que somos como país, además del hecho de identificar que el tema de la regionalización es fundamentalmente un asunto público. Razón por la cual las universidades deben seguir haciendo presencia en las regiones con el claro compromiso de cumplir una función social, articulándose pertinentemente con programas de desarrollo regional equitativo. También se logró evidenciar cómo las políticas gubernamentales de carácter nacional tímidamente proponen mecanismos para concretar con las regiones propósitos comunes que conduzcan a mejorar la calidad de la educación, el bienestar de los habitantes y el desarrollo regional, en donde prime una decidida política de ordenamiento normativo, financiero y de competencias territoriales para asumir el proceso de regionalización.

Así pues, la investigación del profesor Montoya resulta pertinente para el trabajo que se pretende realizar porque presenta un mapeo general de las situaciones actuales en las que se encuentra el programa de regionalización empleado por la universidad pública en Colombia. Información con la cual es posible construir un análisis actualizado de lo que implica hoy por hoy hablar de este proceso, en donde, por supuesto, se trae a colación el tema de la autonomía universitaria, cuyo marco conceptual resulta bastante pertinente para analizar la situación de autonomía académica de la seccional Oriente; e identificar con ello las posibles implicaciones que dicha autonomía pueda tener en la generación de un desarrollo territorial centrado principalmente en la equidad social.

La tercera investigación que hace parte de los antecedentes es la tesis de maestría realizada por los profesores Hader Calderón y Nestor Vargas en el año 2014, la cual lleva por título *Universidad y Región: Hacia la construcción social de proyectos educativos y territoriales de comunidades académicas de aprendizaje*. Dicho trabajo se elaboró bajo la perspectiva de la pedagogía social, con el propósito de vincularse con la agenda investigativa del grupo

Unipluriversidad (de la Universidad de Antioquia) en torno a la Educación Superior, para fortalecer y hacer más pertinente la presencia institucional universitaria en las subregiones del departamento, especialmente la referida al Oriente antioqueño.

Se trata de un estudio de caso cualitativo sobre el rol social que cumple la Universidad de Antioquia a través de la Facultad de Educación en la Subregión Oriente, desde donde se intenta derivar aprendizajes en términos de conocimiento pertinente para pensar y fortalecer las políticas de regionalización universitaria planteadas por esta Universidad, puesto que la principal característica presente hasta el momento en los procesos de regionalización ha sido la de llevar como “extensión” a las subregiones los programas de formación de la Sede Central, sin contextualizarlos, sin considerar los lineamientos y retos planeados desde el Programa Estratégico de Regionalización del año 2002, y sin vincular dialógicamente las voces, las demandas, las necesidades y los sueños de las comunidades en la construcción de proyectos educativos territoriales.

En este sentido, respecto a las conclusiones de la investigación, estas se constituyeron a partir de la propuesta de lineamientos que, 1) definan la oferta de programas regionalizados en la Facultad de Educación, 2) articulen los ejes misionales de la Universidad con las problemáticas e intereses de las subregiones, en este caso, el Oriente antioqueño, 3) potencien los currículos y las estrategias pedagógicas, y 4) fortalezcan la gestión Académico-Administrativa del Sistema Universitario de Regionalización. Todo esto con el propósito de que, tanto la Universidad como la Seccional, aborden la tarea de construir socialmente el Proyecto Educativo Institucional para la subregión del Oriente, pues aunque se valida la estrategia de regionalización y la existencia de una sede en este territorio específico, su actuación e incidencia son aún limitadas porque, por un lado, escasean los recursos propios y, por el otro, existe una política de centralización que le restringe mayores márgenes de actuación y respuesta oportuna en el contexto subregional.

Así pues, es valioso este trabajo de maestría para la investigación que se está desarrollando porque, en primer lugar, realiza una contextualización histórica del programa de Regionalización planteado por la Universidad de Antioquia, lo cual posibilita conocer con claridad cuáles han sido los propósitos estipulados desde el inicio de su puesta en marcha; y, en segundo lugar, porque analiza, desde la perspectiva crítica de la pedagogía social en clave de construcción comunitaria de proyectos educativos territoriales, el desarrollo de dicho programa en una seccional específica (Seccional Oriente), con el propósito de identificar tanto sus avances como sus vacíos en relación

con los ejes misionales de la sede central. En suma, este trabajo de maestría le aporta a la investigación en avance: 1) Recuento histórico y análisis crítico del programa de Regionalización de la UdeA, 2) Reflexión situada sobre la universidad que se desea abordar (Seccional Oriente), y, 3) Propuestas de rutas de acción para mejorar los vacíos encontrados que se articulen de manera pertinente a los ejes misionales de la UdeA.

En cuarto lugar, pero en mismo grado de importancia, aparece el documento sobre las rutas estratégicas que se deben tener presentes para el programa de regionalización publicado por la Universidad de Antioquia en el mes de enero de 2021, el cual lleva por título *Retos y lineamientos para la orientación estratégica de la regionalización universitaria 2020-2030*. Dicho texto fue elaborado en el marco del actual Plan de Acción (PAI) 2018-2021, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2027 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, bajo el mando de la Dirección de Regionalización y el apoyo del Instituto de Estudios Regionales (INER).

Se trata de un documento de construcción colectiva logrado gracias al empleo de la metodología de interlocución en donde participaron actores universitarios diversos, entre los que se destacan directivos, docentes, personal administrativo y estudiantes tanto de pregrado como de posgrado de diferentes sedes y seccionales, el cual se encuentra estructurado a lo largo de nueve retos educativos territoriales propuestos como horizontes de futuro y directrices generales para orientar el desarrollo de una regionalización universitaria más estratégica, integral y sistémica en los próximos 10 años, implementándose no solo a partir de la Dirección de Regionalización, sino de manera conjunta a todos los actores, colectivos y dependencias universitarias.

En este sentido, los retos planteados son: **a)** Consolidación de una gestión educativa descentralizada con gobernanza para la equidad territorial, **b)** Fortalecimiento de la autonomía universitaria mediante la construcción de proyectos educativos territoriales que potencien la formación integral, **c)** Resignificación de la calidad y reconocimiento de las particularidades territoriales en la configuración de la excelencia académica con base en la gestión del conocimiento territorial, **d)** Consolidación de comunidades universitarias expandidas e inclusivas, **e)** Fortalecer la gestión del ambiente y la biodiversidad desde los territorios con gestión y coproducción de conocimientos e innovación social, **f)** Fortalecimiento institucional para la democracia, la convivencia y la construcción de paz territorial, **g)** Reconocimiento de los campus situados en las fronteras estratégicas como dinamizadores de transformaciones supradepartamentales, **h)** Reconfiguración universitaria en contextos socioespaciales transformados y en territorios rurales

geoestratégicos, y, finalmente, i) Fortalecimiento de la gestión del financiamiento y la administración de recursos financieros para la regionalización universitaria. Cabe anotar que cada uno de estos retos presenta sus respectivos lineamientos institucionales, misionales y organizacionales.

Por consiguiente, este documento es de suma importancia para la investigación en desarrollo porque presenta en tres de sus retos las temáticas principales que se desean abordar. En efecto, la propuesta de una gestión educativa descentralizada planteada en el primer reto, el fortalecimiento de la autonomía universitaria como potenciadora de una formación integral propuesto en el segundo, y una gestión que fortalezca el programa de regionalización universitaria presente en el último de ellos, son los tópicos nodales que delimitan el trabajo investigativo en curso, por lo cual, tener presente los lineamientos dispuestos para cada uno de los retos, brindará unas rutas de acción coherentes a las posibilidades reales con las que cuenta la Universidad de Antioquia, y así, conjuntamente, en la medida en que se realiza la investigación se estarán sumando esfuerzos para el cumplimiento de los mismos.

Finalmente, como documento indispensable para cualificar los antecedentes de este proceso de investigación, aparece el *Informe de Autoevaluación Institucional Multicampus de la Universidad de Antioquia*, presentado el 21 de diciembre de 2021 con el objetivo de obtener la reacreditación de alta calidad como Multicampus, dentro del cual interesa, principalmente, los anexos que tratan sobre el Plan y el Modelo de Regionalización, junto con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). En los dos primeros informes se realizó una descripción profunda de lo que es el programa de Regionalización desde dos diferentes enfoques, pues, mientras el Plan analiza la dimensión estratégica, diagnóstica y programática de la regionalización universitaria en el marco del Plan de Desarrollo Institucional (2017-2027), el Modelo presenta la estructura actual de los modos en los que la regionalización, a partir de sus componentes, está operando en el departamento. En cuanto al PEI, éste presenta los modos en que la Universidad de Antioquia entiende su identidad institucional, sus comunidades, el bienestar y el buen vivir.

Así pues, al tratar de investigar las dificultades y vacíos que existen en el programa de regionalización respecto a la autonomía académica de la seccionales, estos documentos anteriores son indispensables porque permiten realizar tres importantes acciones. Primero, situar históricamente los intereses de una Universidad pensada con proyección social en las subregiones. Segundo, conocer a profundidad y con evidencias en qué consiste el famoso programa de

regionalización de la Universidad de Antioquia; y, tercero, desarrollar y continuar las proyecciones reales que tiene la universidad en términos de equidad social en las subregiones, especialmente, en el Oriente antioqueño. En suma, estas fuentes entregan información actualizada, detallada y contextualizada de los modos en los que se desarrolla el programa de regionalización, lo que permitirá realizar un análisis de manera ponderada, crítica y coherente con los intereses tanto de la presente investigación como de los ejes misionales de la Universidad de Antioquia.

2.2 Motivaciones y sentidos de la Regionalización de la Universidad de Antioquia¹

El más reciente informe de la Autoevaluación Institucional Multicampus Universidad de Antioquia -UdeA- (2021), pone de manifiesto el modo actual en el que la universidad se entiende a sí misma: “[...] como una institución multicampus, en tanto que la Resolución Superior 1280 de 1990, crea el programa de regionalización, con el fin de ofrecer programas académicos mediante el proceso de descentralización de la educación universitaria” (p, 1), el cual:

[...] fue incluido en el Plan de Desarrollo 1995-2006 “La Universidad para un siglo de las luces”, con una orientación clara: llevar la Universidad a las regiones con sus funciones de docencia, investigación y extensión, reconociéndose así, programática y estratégicamente, su potencia en el devenir de la universidad para las décadas siguientes. Esto generó las condiciones para la creación de 6 Seccionales: Urabá (1995), Bajo Cauca (1996), Magdalena Medio (1997), Oriente (1998); Suroeste (1999); y Occidente (2005); y 5 Sedes: Norte (2000); Sonsón (2000); Envigado (2004), Amalfi (2005) y Segovia (2005), posibilitándole a la Universidad de Antioquia tener cobertura en todas las subregiones del departamento. Y mediante el Acuerdo Académico 0133 del 14 de julio de 1998, se estableció la filosofía del programa de Regionalización, construyéndose su misión, sus principios, sus objetivos y sus políticas [Calderón & Vargas, 2014, p. 9].

¹ Este acápite fue parte de una ponencia titulada “Actualidad del programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia a propósito de la autonomía de la Seccional Oriente”, la cual presenté en el mes de mayo del año 2023 en el marco del encuentro programado por la revista digital Educación y Territorio, Seminario Educación y Territorios: Perspectivas de Formación, que se realizó en la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia.

Con dicho programa se abrió entonces la posibilidad de ofrecer, mediante convenios con fundaciones universitarias, programas académicos de formación en pregrado y posgrado, por cohortes, con modalidades presenciales y semipresenciales (Calderón & Vargas, 2014). Todo esto respaldado previamente por el Estatuto general que, en su artículo 24, consagró a la “regionalización” como principio esencial de la universidad de Antioquia:

[...] por su origen, naturaleza jurídica y su tradición, la Universidad tiene una vocación regional: desarrolla el conocimiento, y contribuye a la articulación de Antioquia con los procesos de construcción nacional y con los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la cultura en los demás pueblos del mundo (Acuerdo Superior No. 1 del 5 de marzo de 1994).

En consecuencia, se puede afirmar que para la Universidad de Antioquia la regionalización es un proyecto educativo territorial que encuentra su base de funcionamiento en la creación del Plan Estratégico de Regionalización -PER- del año 2002. En su momento, en dicho plan se hacía explícita la necesidad de avanzar en cuatro retos que, aunque diferentes entre ellos, estaban fuertemente entrelazados y, por ello mismo, eran igual de importantes y necesarios. Así pues, el primer reto se corresponde con la idea de una universidad integral con función social en las regiones, en donde exista una efectiva articulación de la docencia, la investigación y la extensión con las necesidades y potencialidades de las diferentes subregiones. El segundo tiene que ver con el logro de una educación superior descentralizada, autónoma y pertinente, lo cual se posibilita gracias a la construcción de procesos académicos y administrativos que faculten y empoderen a los actores subregionales. Es sobre este punto, por ejemplo, donde cobra suma importancia la creación de nuevos programas pertinentes con los territorios en tanto aporten a la construcción del desarrollo comunitario, contribuyendo con ello a las soluciones de las problemáticas que los aquejan.

Respecto al tercer reto, éste tiene que ver con la idea de una educación superior flexible y crítica de su propio modelo, es decir, la universidad toma y acepta una postura autorreflexiva y dialógica que le permite considerar y valorar diversas formas de producción y adquisición de conocimientos, lo que implica a su vez, pensarse a sí misma como una amplia institución que contiene en su interior diversos tipos de universidad con diferentes modalidades educativas, junto con propuestas variadas para la enseñanza y el aprendizaje que se encuentren bajo el respaldo de nuevos enfoques pedagógicos. Y, finalmente, el cuarto reto se corresponde con la idea de una

educación superior constructora de nichos académicos, de redes y alianzas para el ejercicio de un conocimiento territorializado, el cual tiene que ver directamente con la construcción de procesos de pensamiento propio y la generación democrática de los saberes. Esto es posible no sólo si construyen redes interinstitucionales para el impulso de proyectos e iniciativas de beneficio social y comunitario, sino también si se logra una gestión propositiva que vincule a las administraciones municipales, a los actores gubernamentales y a los propios actores del territorio, es decir, a los habitantes (PER 2002), (Calderón & Vargas 2014).

Sin embargo, aunque desde esa dimensión estratégica la regionalización ha sido comprendida y edificada como un Proyecto Educativo Territorial, no pasa lo mismo si se le mira desde la base estatutaria y normativa, pues allí la regionalización “se ha comprendido como una proyección de la centralidad hacía las regiones, que conserva intactos o con pequeñas variaciones los procesos que hace posible la prestación del servicio en Medellín” (Plan de Regionalización, 2020, p, 6). Así pues, tanto la perspectiva estratégica como el marco de los estatutos y las normas son dos formas de visualizar y comprender la regionalización. Dos formas que, aunque puedan ser complementarias de un mismo propósito, no se corresponden entre sí. Esta problemática no es desconocida por la dirección de regionalización. De hecho, el mismo plan de regionalización actual (2020) afirma que dicha dificultad:

[...] se viene analizando en el proceso construcción de línea base de regionalización como tensión constitutiva de la regionalización, que debe ser superada en aras de construir lo que se ha dado en llamar una segunda regionalización, entendido como el período de consolidación de este proyecto hacia el año 2026, coincidiendo con la temporalidad del Plan de Desarrollo Institucional (p, 7).

Ahora bien, no sólo esta problemática evidenció la necesidad de elaborar unos lineamientos que permitan orientar una efectiva estrategia de regionalización en los territorios de Antioquia a lo largo de los próximos años. También se debe gracias a los resultados de investigaciones previas al Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027, como fue el caso del informe de “Incidencia del programa de regionalización de la universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo de Urabá y Oriente” construido conjuntamente por el Instituto de Estudios Regionales -INER- y la Facultad

de Educación (2013)², a partir del cual se mostraron los avances y las dificultades del programa una década después de ponerse en marcha.

Dado esto, la Dirección de Regionalización pudo identificar las causas para el desarrollo del proyecto de definición de lineamientos estratégicos del proyecto de la Regionalización, como parte del proceso de descentralización universitaria enmarcada en el PAI 2018-2021 y en el PDI 2017-2027. En efecto, son cuatro grandes dificultades³ a partir de las cuales se construyeron los retos y lineamientos para la orientación estratégica de la regionalización universitaria 2020-2030. La primera de ellas es la falta de directrices que orienten la presencia de la universidad en el departamento en términos de acciones académico-administrativas desarticuladas e independientes en vínculo con la regionalización, lo cual hace evidente una ausencia de consenso respecto al quehacer del proyecto de región en la universidad. Problemática que se agudiza aún más dada la débil estrategia de comunicaciones para dar a conocer las características, particularidades y necesidades de los territorios⁴.

Respecto a la segunda dificultad, como se mencionaba en líneas anteriores, esta tiene que ver directamente con la existencia de una cultura universitaria altamente centralizada, lo cual se debe a que la Universidad de Antioquia cuenta con una estructura organizacional bastante inflexible, en donde se pone de manifiesto la poca incorporación de los asuntos regionales en la normatividad y los procedimientos institucionales. Situación que se torna aún más complicada porque hasta el momento se hace evidente un cierto grado de desconocimiento de las necesidades y las capacidades de los territorios en la configuración de currículos académicos.

Esto se debe a que la oferta de programas depende de la voluntad de las unidades académicas y no de las verdaderas demandas y necesidades de los territorios, pues hasta el momento no se cuenta con caracterizaciones o líneas base de las capacidades del talento humano, las fortalezas, las riquezas o los contextos actuales en que se encuentran algunos municipios de las subregiones de Antioquia. Además, es prácticamente nulo el ejercicio de jornadas de socialización

² Se trata de un estudio de incidencia del avance logrado por el programa de regionalización en estas dos seccionales - Urabá & Oriente-, en el cual se evidenció que para la fecha (2012) se habían dado avances importantes en el eje misional de la docencia, pero aún no se lograba una articulación entre ejes y, en general, no se habían dado las condiciones institucionales para que la regionalización se consolidara como Proyecto Educativo Territorial.

³ Esta información fue otorgada por la Dirección de Regionalización en el mes de abril del año 2023, por medio de una entrevista semiestructurada en el marco del proyecto de investigación.

⁴ Es precisamente esta débil estrategia de comunicación entre universidad y territorio uno de los aspectos a mejorar por parte del programa de Regionalización en la subregión del oriente. Varios de los participantes entrevistados así lo señalan. En el capítulo IV se aborda en detalle.

de los asuntos que van emergiendo en los territorios que cuentan con la presencia de la universidad, lo que, en consecuencia, ocasiona que la oferta de programas esté mediada por las decisiones o prioritizaciones de las unidades y, en menor medida, por la pertinencia o por temas vocacionales; en suma, sin estar en sintonía con la voz de los habitantes y los actores universitarios en los territorios. Falta entonces una mayor apropiación y apuesta por parte de las unidades académicas que efectivamente aporten de manera significativa, desde las diferentes áreas del saber, a la formación interdisciplinaria en los territorios.

En relación con la tercera dificultad, ésta tiene que ver con un débil relacionamiento entre los territorios y la universidad, cuyas razones se encuentran en parte por la insuficiencia del Comité Universidad-Empresa-Estado (CUEE), pues aunque ha sido una estrategia de articular la universidad con el territorio, la sociedad empresarial y el estado, aún son muy pocos los vínculos con mesas o espacios de Educación subregional, de productividad y de competitividad, de planeación estratégica regional, de juventud, de red de infancia y adolescencia, de Derechos Humanos, de seguridad alimentaria y nutricional y de desarrollo rural y paz. Por otra parte, la baja capacidad financiera y administrativa de los territorios ocasiona que el trabajo con la universidad sea constantemente dilatado. Además, se le suma el hecho de que el proyecto de vida de los jóvenes en las subregiones no contempla la educación superior como opción de desarrollo y ascenso social.

Esto último se debe a que la mayoría de los jóvenes tienen problemáticas de tipo económico y viven en zonas apartadas, teniendo como opción principal (a veces incluso la única), la de atender las necesidades básicas propias y de la familia, antes que pensar en la educación técnica, tecnológica y profesional. Y se torna aún más complejo cuando está claro que la educación precedente limita al joven de la zona rural (al adolescente de las veredas) el acceso a la educación superior por las falencias en competencias de lectoescritura y de razonamiento lógico, lo que a su vez ocasiona que no sea posible superar el proceso de admisión y, por ende, se obstaculiza su proyecto de vida en la educación superior⁵.

En cuanto a la cuarta dificultad, que desborda las posibilidades mismas de la Universidad de Antioquia, dado que se encuentra en el marco de la Constitución de 1991⁶, tiene que ver con la

⁵ En este sentido cobra mucho valor las palabras del profesor William Estrada al afirmar: “Que la universidad no sea un invasor ni un colonizador. La universidad urbaniza y centraliza, empobrece al campo. La universidad también clasifica, excluye y borra” (Diario de campo, 2023).

⁶ Esto no quiere decir que por esa razón la universidad tiene licencia para quedarse con los brazos cruzados; pues en el camino de los saberes críticos y la utopía siempre hay espacio para que algo más pueda hacerse.

falta de una política pública unificada respecto a la descentralización de la educación superior, lo que se traduce en un desarticulado sistema educativo, impidiendo así relaciones de empalme entre la educación media y la superior⁷. Y aunque el estudio “Antioquia: retos y prioridades del departamento 2016-2019” indica que las tasas de cobertura de la educación superior en el departamento son más altas que las nacionales, también señala la pervivencia de una marcada brecha entre las posibilidades de acceso de las poblaciones en las zonas urbanas en contraste con las que cuentan las subregiones o zonas rurales. Esto se debe, en efecto, a los profundos problemas de desarticulación entre la educación básica y la superior en los territorios.

Lo anterior ocasiona que el sistema educativo mantenga continuamente debilidades en las competencias básicas que faciliten a las poblaciones los mínimos para la inserción a la vida universitaria. Esto sigue sucediendo a pesar de la implementación de cursos, programas u oferta de nivelación por parte de la Universidad de Antioquia, lo cual es claro ejemplo de la necesidad de aunar fuerzas para no sólo mantener dichas acciones, sino también ampliarlas. Así pues, faltan políticas claras y estrategias efectivas de permanencia que involucren recursos para la educación superior en los territorios. Estrategias además que hagan de la regionalización un proyecto a largo plazo, dentro de las cuales se pueda revertir la poca participación y contribución de entes territoriales y municipales en la sostenibilidad de este tipo de proyectos.

2.3 Escuchando la voz de la historia: Inicio y desarrollo de la Universidad Pública en Colombia.

“La autonomía hace parte del concepto de universidad desde sus orígenes” (Soto Arango, 2002, p, 17).

“En Colombia, la mayoría de las universidades públicas han surgido por intereses particulares, primando las decisiones económicas de las élites locales por encima del interés general, allí lo público está supeditado a lo privado” (Figueroa, 2001, p, 55).

⁷ Precisamente el trabajo “Universidad-Región: Resignificando el sentido de la regionalización de la universidad pública colombiana desde un enfoque crítico-vivencial” del doctor Gerardo Montoya de la Cruz aborda esta problemática.

En la América Colonial se edificaron 32 universidades más de 400 años después de la construcción de la primera de su tipo en la Europa de finales del siglo XI: La universidad de Bolonia en el año 1088. Aquellas universidades de la colonia contaban con la facultad de otorgar grados académicos a eclesiásticos y civiles. Se destaca por su antigüedad la universidad de Santo Domingo de 1538: primera en fundarse en los terrenos del “nuevo mundo” con Bula papal del 28 de octubre de ese mismo año (Soto Arango, 2002), y cuyas actividades estaban consolidadas bajo el modelo Convento-universidad⁸. Sin embargo, es necesario resaltar el hecho de que la organización de las universidades en América Latina se logró gracias a la iniciativa de congregaciones religiosas, obispos, altos funcionarios de la corona, cabildos seculares o benefactores particulares; por ello es posible afirmar que sus orígenes fueron múltiples y diversos dados los diferentes propósitos de las comunidades eclesiales, los arzobispos y los filántropos burgueses.

Aclarado lo anterior, para la época de la colonia, en la zona geográfica de lo que ahora es el territorio colombiano, los estudios superiores estuvieron atravesados por, según Soto Arango (2002), dos etapas de organización educativa a lo largo de más de dos siglos de historia: una de formación y otra ilustrada. Respecto a la primera, la autora pone de manifiesto la importancia de la Real Audiencia de 1550 (órgano supremo de justicia que en las indias tuvo el objetivo de reafirmar la supremacía del rey sobre los gobernantes), dado que, gracias a ésta, 30 años después iba a ser posible fundar la primera universidad en la llamada Santafé de Bogotá⁹ (p, 4). Así, el periodo que va desde 1580 hasta 1736 es denominado como “Etapa de la formación” (p, 3), porque dentro de este lapso fue posible lograr un incipiente ordenamiento de las primeras universidades habilitadas para otorgar grados¹⁰, cuyas enseñanzas estaban dirigidas exclusivamente a la élite criolla y española con el objetivo de formarla en los saberes del derecho o del sacerdocio.

⁸ Respecto a este punto la profesora Soto Arango (2002) indica la injerencia directa de otro tipo de construcciones para que las universidades pudieran existir y llevar a cabo su propósito primigenio: formar al clero. En consecuencia, las universidades debían contar con un “modelo híbrido” (p, 5), el cual podía ser: “Convento-universidad, colegio-universidad, seminario-universidad” (p, 5). Por tanto, sólo la coexistencia y colaboración de estas dos instituciones permitieron sedimentar las bases a las nacientes universidades en la América Colonial.

⁹ En efecto, la primera universidad de Colombia fue la que regentó la Orden Santo Tomás en Santafé de Bogotá (1580), creada por iniciativa y bajo dirección de la comunidad de Santo Domingo. Se organizó desde el convento de Nuestra Señora del Rosario que, a partir de 1571, había establecido los estudios de Artes y Teología. Esta universidad fue de las instituciones educativas con mayor poder político y económico en el virreinato de la Nueva Granada.

¹⁰ Tener la potestad para otorgar grados era *conditio sine qua non* para que la universidad pudiera ser nombrada de esa manera. Las cinco primeras universidades que se lograron establecer en el territorio fueron: la universidad Santo Tomás, bajo el modelo convento-universidad. La Universidad Javeriana, que pertenece a los padres jesuitas y que se organiza desde el modelo colegio-universidad. La universidad de San Nicolás del Mira que mezcla el modelo convento-colegio-universidad. La Universidad de San Buenaventura y, el colegio-universidad de San Pedro Apóstol, localizado en la villa de Mompox, Soto Arango (2002).

Ahora bien, es necesario precisar que, para ese momento, los únicos recintos a los que se les estaba permitido el título de universidad eran todos aquellos que poseían la facultad de conceder grados previa autorización del rey y del pontífice, o, en otras palabras, sólo con la Bula Papal o Cédula Real (o ambos) la universidad era reconocida en sus labores (p, 6). Sobre este punto, Soto Arango (2002) resalta la existencia de centros de estudios generales o particulares; nombrados con esta “categoría intermedia” dada precisamente su privación tanto de la Bula Papal como de la Cédula Real, o incluso se les otorgaba dicho rótulo sólo por la falta de alguno de los dos documentos (p, 6). Así pues, mientras los estudios generales correspondían a la enseñanza de las siete artes liberales, las leyes y los decretos establecidos por el papa o el rey¹¹; los estudios particulares eran todos aquellos “que no cumplían con una suficiente oferta de saberes, o se restringía localmente, por procedencia de escolares o maestros, o por la autoridad que lo había constituido” (p, 6), ya fuera un municipio, una orden religiosa o, incluso, el obispo. Empero, generalmente dichos estudios eran iniciativa del prelado o del consejo.

Dado lo descrito en las líneas anteriores, la segunda etapa de la que habla Soto Arango (2002) es aquella que comprende los años 1736-1826 y que en el ámbito académico ha llevado el nombre de “Etapa Ilustrada” (p, 3). Dicho periodo se consolidó, principalmente, por el arribo a las misteriosas tierras del reino de la Nueva Granada de la expedición geodésica¹² en la que participaron no sólo españoles y criollos, sino también un número importante de expertos extranjeros que se esforzaron por lograr significativos avances científicos en el campo de la botánica, la medicina, la astronomía y la cartografía. De modo que, fue este ambiente científicista fortalecido por la divulgación de las teorías de Newton y Copérnico junto con la filosofía natural ilustrada, lo que permitió que para 1783 se iniciara la expedición botánica bajo la dirección de José Celestino Mutis; recorrido que tuvo el propósito de registrar la mayor cantidad de especies vegetales, para con ello elaborar un estudio de la historia natural del nuevo reino que incluyera su flora y sus recursos naturales. En consecuencia, como bien lo afirma Soto Arango (2002) fue a lo

¹¹ De hecho, según Soto Arango (2002): “Para mediados del siglo XII se consideraba ‘Estudios Generales’ cuando los aprobaba el Papa y sus grados tenían validez para toda la cristiandad” (p, 7). Se entiende entonces porque originalmente antes del término “universidad” se empleaba la denominación de “estudios”.

¹² En efecto, se trató de una expedición que jugó un papel importante en la élite criolla interesada por el desarrollo del método científico moderno basado en la observación y la experimentación. Así, a partir de las actividades de la misión, se proporcionó una idea más clara sobre el lugar que ocupaba el virreinato de la Nueva Granada en la geografía americana (Arboleda & Soto Arango, 1998, p, 357).

largo de esas expediciones en “donde se concretó la formación ilustrada de un grupo de la élite criolla neogranadina” (p. 11).

Sin embargo, no solo las expediciones a cargo de una naciente y precaria comunidad científica consolidaron la llamada etapa de la ilustración en el marco de las instituciones de educación superior en la época colonial, ya que también fue preciso, conseguida la expulsión de los jesuitas en 1767¹³, la intervención del sector civil a través de la figura del Fiscal Moreno y Escandón (1736-1792), quien incidió directamente en las transformaciones de la época al proponer la actualización de la estructura administrativa de las universidades de la colonia. De esta misma manera lo señala Arboleda & Soto Arango (1998):

En el período comprendido entre 1768 y 1788, se presentaron numerosos proyectos de reformas y constituciones. Dentro de éstas merece resaltarse el primer proyecto presentado ante un organismo estatal, que se ha localizado hasta el momento en fuentes documentales, como es el de Francisco Moreno y Escandón que se expuso en la Junta de Temporalidades de Santa Fe de Bogotá, el 9 de mayo de 1768. Esta reforma y propuesta de erección de Universidad Pública para la citada ciudad se aprobó en la Junta de Temporalidades en septiembre de 1774 y de inmediato empezó a ejecutarse la reforma en los colegios de Santa Fe donde se enseñaron las teorías de Newton. Sin embargo, debido a la crucial polémica con los dominicos esta reforma se derogó en julio de 1779 (p, 353).

A propósito de las teorías científicas que inauguraron la modernidad en Europa, para esta época el rey Carlos III preconizaba “un nuevo espíritu” (Bernal, 2010, p, 3) en el orden del naciente pensamiento de las luces, dentro del cual “la idea de utilizar la nueva filosofía ilustrada para el desarrollo económico de la metrópoli y de las colonias” (Arboleda & Soto Arango, 1998, p, 1) influyó significativamente en las ordenanzas que reformaban los planes de estudio de su reino. Sin

¹³ Según Burgoa (2003), en el año 1767, el rey Carlos III tomó la decisión de expulsar a la Compañía de Jesús del reino de España y sus colonias porque los responsabilizaba del motín de Esquilache, dirigido en Madrid contra su ministro de hacienda el 23 de marzo de 1766, el cual reprodujo una serie de motines y revueltas en diferentes localidades de la Península en las que “aparecían pasquines satíricos, libelos anónimos, denuncias confidenciales y juicios sumarios que crearon el miedo y la desorientación en el pueblo” (p, 218). Dicha medida se ejecutó de forma inmediata, discreta y coordinada, lo que permitió iniciar con las reformas educativas en el marco de la propuesta de “la creación de las universidades públicas financiadas con el dinero de los expatriados” (Soto Arango, 2002, p. 17). Por tanto, a partir de ese momento se hace explícito el hecho de que “la aplicación de estos bienes (colegios, casas de residencia, misiones o doctrinas y cualquier otro establecimiento) se destinarían a la educación y bien público” (Soto Arango, 2002, p. 17).

embargo, como bien lo aclaran los profesores Arboleda & Soto Arango (1998): “este pensamiento ilustrado circuló en los claustros universitarios españoles hasta 1778 cuando el miedo del estado a la subversión hizo que dicha doctrina se reprimiera en la enseñanza universitaria” (p, 4).

Ahora bien, recapitulando lo descrito anteriormente, el rediseño del modelo bajo el cual se regía los estudios superiores en el territorio de lo que ahora es el país de Colombia se inicia a partir de la expulsión de la comunidad de Jesús. Dicho rediseño empieza con la propuesta de la creación de la primera universidad pública en el virreinato de la Nueva Granada a cargo del Fiscal Moreno y Escandón. Una propuesta novedosa en cuanto a la intervención del poder estatal, puesto que por primera vez el Estado tendría el control sobre la educación superior tanto en el orden de lo administrativo como en el ámbito de la supervisión de los estudios que se impartieran. Así mismo lo sostiene Soto Arango (2002):

La propuesta contó con el apoyo del Virrey Manuel Guirior y del Cabildo Secular y la junta de Temporalidades, que la aprobó y ordenó su aplicación de inmediato mientras se seguía el trámite reglamentario ante el consejo de Indias. El plan fue presentado a la junta el 12 de septiembre de 1774 y se aprobó el 22 del mismo mes y año. La propuesta se caracteriza por apoyarse en la política del “Patrono Real”. Es decir, el Estado controlaría la educación y no, como hasta ahora, las comunidades religiosas o el sector eclesiástico. Lo anterior significaba que el sector civil adquiriría el derecho a dirigir la educación, reduciendo de esta manera la influencia de las comunidades religiosas. Sin embargo, la propuesta se aplica por escasos 5 años¹⁴, entre 1774 a 1779 (p, 28).

No obstante, para este momento de la historia colonial, la calidad de “público” significaba simplemente el control por parte del Estado en cuanto al ámbito académico, financiero y administrativo. Aún en esta época no se llegaba a la consolidación de “lo público” en los términos del profesor Figueroa (2001): “lo abierto y el lugar de reconocimiento del otro, es decir el espacio en el cual los hombres se reconocen como seres sociales y libres a través de la acción política” (p, 55); y por ello mismo los estudios superiores se proponían para la élite neogranadina. Estas universidades de carácter “público” seguían siendo pensadas para educar a los blancos de la

¹⁴ Al respecto, la profesora Bernal (2010): “El Plan Moreno y Escandón no fue puesto en práctica por razones financieras, por insuficiencia de catedráticos y por razones políticas debido a la ambigüedad en voluntad de los reyes para implementarlas en América” (p, 5).

nobleza, pues “a la mujer, en el virreinato, le era vetado el ingreso a estas instituciones, al igual que a los mestizos, mulatos, indios y negros. En definitiva, la educación superior estaba reservada, bajo estrictos requisitos de ingreso en raza, religión y nobleza, solo para los españoles y criollos” (Soto Arango, 2005, p, 37). Por tanto, el concepto de lo público estaba plenamente restringido al control y financiación por parte de la corona, y se entiende a partir de ello porqué fue necesario esperar hasta la época de la Republica para que realmente se llevara a cabo la construcción de la primera universidad pública en Colombia¹⁵.

2.3.1 ¿Una lucha de nunca acabar? Centralistas y Federalista

Primer período 1810-1816

El origen de la discusión sobre el federalismo como forma adecuada de administración gubernamental en Colombia se puede rastrear en la época del proceso de independencia. Inmediatamente se siente la necesidad, por parte de la élite criolla -que precipitó las disputas independistas- de tomar las riendas de una nación en crisis, aún sin límites territoriales claros, devastada y posteriormente sin la estructura de la corona española como ejemplo a seguir, surgen nuevos modelos de gobierno en respuesta a la pregunta: ¿Y ahora que España no gobierna qué hacer ante una república naciente, sin recursos, con una educación precaria y dividida?

Las primeras respuestas se dieron entre 1810 y 1816. En este período muchas de las provincias que conformaban el Virreinato de la Nueva Granada tomaron conciencia de que se debían gobernar soberanamente, no acatando ninguna autoridad colonial, pero con obediencia al Rey la mayoría de las veces. Así, por ejemplo, Cartagena fue la primera en asumir su autonomía gubernamental en 1810 pero no la primera en declararse Estado Libre, condición que daba soberanía absoluta sin reconocer ninguna autoridad, incluso la del rey. Mompox fue la primera ciudad en declarar su autonomía y derecho de autogobernarse, aun perteneciendo a la jurisdicción de la provincia de Cartagena; este fue el primer síntoma del desorden de las provincias y ciudades

¹⁵ Siguiendo a la profesora Bernal (2010): “Mediante ley del 18 de marzo de 1826, [se] creó las universidades públicas de Quito, Bogotá y Caracas y el Decreto del 3 de octubre del mismo año reglamentó su funcionamiento. La universidad tendría cinco facultades: Filosofía, Jurisprudencia, Medicina, Teología y Ciencias Naturales. El plan de Estudios cambió substancialmente la orientación de la universidad para hacerla menos escolástica y anacrónica, de mejor nivel académico y más preocupada por las condiciones del país” (p, 4).

que se irían declarando libres de manera arbitraria y sin una organización que diera luces sobre la mejor manera de proceder, lo que tuvo como resultado enfrentamientos bélicos entre provincias para el sometimiento de jurisdicciones y una primera federación que fracasó administrativamente y fue interrumpida por la reconquista española.

Las provincias que se declararon Estado Libre empezaron a ser parte de Las Provincias Unidas de la Nueva Granada (1811-1816) lo que constituyó la primera federación que reconocía la autonomía territorial de las provincias declaradas libres. Contaban con un sistema administrativo propio y eran reconocidas como iguales por las otras provincias. Esta organización gubernamental no desconocía la idea de un congreso que se encargaba de la defensa general de Las Provincias Unidas de la Nueva Granada, algunos cobros de rentas, además de cohesionar la fuerza común que implicaba la unión de Estados Libres.

Lo anterior quiere decir que, a pesar de la autonomía adquirida, había un poder que unía ciertas funciones para mantener vigente la nueva nación y su respectivo ordenamiento. Este período llamado La Patria Boba, fue realmente un proceso de reorganización y reorientación, donde se hizo clara una conciencia identitaria territorial definida por una geografía quebrada, de difícil acceso y con grupos poblacionales diversos y aislados. A pesar de ello, en ese período se dieron guerras intestinas en las cuales influyeron de manera determinante las ideas contrapuestas de sistemas de gobierno, centralismo o federalismo, y si bien había una idea de soberanía local, había quienes miraban todavía con buenos ojos la influencia que instaló España.

Dado este panorama, el Federalismo, como sistema de gobierno, está inspirado en el modelo gubernamental norteamericano; propone una repartición de poderes económicos y administrativos de manera igualitaria basado en la delimitación territorial, en pro del crecimiento autónomo de las regiones y en sinergia entre ellas, para evitar el monopolio del poder y el beneficio arbitrario sobre unos estados o regiones específicas, situación que se da en sistemas menos democráticos. Se fundamenta en la idea de autonomía de cada organismo que conforma la federación, así cada ente gubernamental cuida su funcionamiento económico, administrativo y jurídico, y está íntimamente ligado con la idea de participación política por los habitantes del territorio. Y aunque el mercado está regulado por el gobierno nacional, los gobiernos subnacionales (departamentales o provinciales) son autónomos y a su vez influyen sobre los gobiernos de tercer rango (alcaldías, municipios).

El centralismo, por el contrario, aboga por un sistema de gobierno que concentra el poder y decide qué regiones reciben mayores recursos acorde a sus parámetros administrativos, lo que restringe la autonomía de las regiones. De modo que, las decisiones administrativas, económicas, de seguridad y demás actividades que pueda tener un gobierno dependen de un centro de poder, razón por la cual bajo este sistema de organización política se han fundamentado las monarquías y las dictaduras.

En el marco del periodo del que se viene hablando, los mayores exponentes de estos dos sistemas de gobierno fueron Antonio Nariño y Camilo Torres. El primero de ellos centralista, quien defendía la idea de un estado fuertemente cohesionado, en donde las riendas de la nación estuvieran establecidas en Santafé de Bogotá. Al respecto, Jorge Orlando Melo (2017) lo plantea en los siguientes términos:

En Santafé muchos pensaban que, habiendo sido la capital, debía seguir ejerciendo una autoridad central. Esto llevó a un debate sobre el federalismo y el centralismo: los cartageneros, antioqueños, socorranos y payaneses, y algunos bogotanos, impulsaron la idea de un Congreso Federal, mientras que otros bogotanos, como Antonio Nariño, querían garantizar la supremacía de Bogotá y evitar las dificultades de coordinar un gobierno central subordinando las provincias a este. (p. 107).

Esta cita resume la idea de que no todas las provincias se adscribieron a Las Provincias Unidas de la Nueva Granada¹⁶, como fue el caso de Cundinamarca, liderada justamente por Antonio Nariño. En consecuencia, esta decisión conllevaría derramamiento de sangre entre patriotas por intentar someter y obligar a obediencia a los nuevos gobiernos que no se ponían de acuerdo, al punto de que preferían llevar al campo de batalla sus idearios de organización política. Sobre este hecho es valioso el aporte de David Bushnell (2004):

Pero Nariño no poseía los medios para exigir que las otras provincias aceptaran sus ideas y, al mantener a su Cundinamarca fuera de la unión porque ésta no tenía un gobierno lo suficientemente fuerte, simplemente aumentó su debilidad. Para empeorar la situación,

¹⁶ Como era de esperarse el primer presidente de las Provincias Unidas de la Nueva Granada fue el político y académico Camilo Torres.

Nariño intrigó con agitadores en varios lugares para tratar de derrocar a las autoridades locales y obligarlas a unirse a Cundinamarca. De esa manera desencadenó un estado de guerra civil entre los dos gobiernos, que se inició en 1812 y continuó esporádicamente hasta 1814, cuando las tropas federales de las Provincias Unidas finalmente conquistaron Bogotá con la ayuda de un auxiliar venezolano, Simón Bolívar, que había sido temporalmente expulsado de su país natal. Para esa época, Nariño ya no estaba en la capital. Había partido con un ejército hacia el sur para aplastar a los realistas de Pasto, se había adelantado demasiado a sus hombres y había sido capturado por el enemigo. Posteriormente fue enviado a prisión en España, donde permaneció por seis años. (p. 66).

En síntesis, en el lapso de seis años hubo un gobierno federado reconocido por algunas provincias menos las que seguían bajo el régimen español por no hallar ninguna dificultad, puesto que, más que un sometimiento, el poderío de la corona era visto como un sistema de protección; para el caso de Pasto, que no quiso pertenecer a la federación ni declaró su independencia, paradójicamente siendo uno de los lugares que concentró la mayor población indígena en la época, deja por pensar hasta qué punto los intereses de los criollos que iniciaron la revuelta tenían una visión que representaba unos beneficios más de clase que de etnia.

Así pues, fracasada esta primera discusión debido al derramamiento de sangre que generaron los conflictos entre centralistas y federalistas, (y que a su vez fue truncado por la pacificación de Morillo en 1816, y después de la batalla de Boyacá), aparece un balance de Francisco de Paula Santander (1983) sobre dicho período; balance que dejó claro el primer fracaso de la federación y, por ende, el rumbo que tomaría el siguiente gobierno desde 1819 hasta 1827, del cual Santander fue vicepresidente y, pocos años después, presidente entre 1833 y 1837:

Seis años empleamos ensayándonos con el gobierno federal, y bien a costa de nuestro honor y muchas vidas, probamos que no era para el caso... contentos con nuestra acta federal, y muy satisfechos de los talentos de nuestros políticos, el país fue subyugado y la sangre corrió a torrentes. Esta experiencia ha confirmado en el general Bolívar la persuasión de que pueblos en revolución, a quienes era desconocido hasta el nombre de libertad, no pueden gobernarse por un sistema federal, sino por un gobierno enérgico cuyas providencias no admitan observaciones ni contradicción (p. 12-13).

En aquellas persuasivas líneas se puede leer una de las causas por las cuales el sistema federado fracasó, junto con el hecho de que el contexto y la experiencia del Virreinato de la Nueva Granada como un sistema monárquico no podía ser reemplazado de buenas a primeras por otro sistema donde no había una idea mínima de democracia. Adicional a esto, es necesario resaltar la importancia del general Santander en tanto es el personaje reconocido por la historiografía como el encargado de organizar la administración de la naciente república independiente y quién cimentó las bases de la educación pública en Colombia. Por tanto, su notoria influencia en la historia del país sugiere hasta qué punto sus ideas fueron seguidas y debatidas. Sin embargo, sea el caso que fuere, vale anotar que sus propuestas están circunscritas a su contexto y por ello mismo no es sorprendente que se transformen a corto plazo. En efecto, por este motivo la actitud de Santander, después de romper lazos con Bolívar, se inclina a los fueros federalistas en contraposición a la idea dictatorial que respaldaba los arreglos que el libertador venezolano quería hacer a la constitución (Melo 2017).

De este modo, las discusiones alrededor del federalismo y el centralismo siguieron vigentes a lo largo de todo el siglo XIX en la esfera política del país. Cuando se pudo establecer mínimamente cierta organización, o idea de organización social, después de las guerras de Independencia, surgen los partidos políticos, llevando a otro estadio las guerras civiles. Ya el conflicto no se veía restringido a imponer una forma de gobierno descentralizada o cohesionada militar, política, administrativa y económicamente. Es importante tener esto claro ya que se ha llegado a popularizar la hipótesis de que los conservadores son centralistas y los liberales federalistas, lo cual conlleva una generalización problemática.

Esta idea, puede tener su fundamento en la experiencia de los años 1840 cuando el liberalismo, influenciado fuertemente por las ideas de Santander se orienta por una organización federalizada; en ese período se empieza a definir el proyecto conservador con Mariano Ospina Rodríguez de tendencia centralista. Igualmente, con el "Olimpo Radical", período político que instauró la constitución de 1863,¹⁷ se pudo reafirmar dicha idea, pues esta carta política duró hasta 1886 cuando La Regeneración de Núñez y Caro unificó el poder tras la guerra civil de 1885 que tuvo como resultado la unión del gobierno central y el cambio de nombre del país por República

¹⁷ Gracias a esta constitución el país se organizó como una federación, llevando por nombre: Estados Unidos de Colombia, y cuya administración y gobierno estuvo a cargo de los políticos liberales.

de Colombia. En dicho período los conservadores mantuvieron el poder central por cerca de cuarenta años. Tal vez por estas razones se ha llegado a la confusión de asociar indiscriminadamente el federalismo con el liberalismo y al conservadurismo con el centralismo, pero este juicio pierde validez cuando se analiza con detenimiento las inclinaciones de los gobiernos y de los partidos. Jorge Orlando Melo (2017) pone más claridad al tema al diferenciar someramente los proyectos de ambos partidos:

En cierto modo, el conservatismo tenía un programa moral y de civilización, mientras el liberalismo planteaba una propuesta más política, basada en la defensa de las libertades individuales contra el autoritarismo. En general, el liberalismo se inclinó por el federalismo y la participación de la ciudadanía en el gobierno local, lo que contradecía a los ideólogos conservadores que deseaban un gobierno central fuerte; sin embargo, ante el temor de un gobierno central liberal, enemigo de la Iglesia, muchos conservadores, en el Cauca y Antioquia, se inclinaron por el federalismo y en 1856 un congreso de mayoría conservadora aprobó una Constitución federal; entre 1863 y 1886 los conservadores de Antioquia y Tolima, federalistas por pragmatismo, controlaron estos estados (p. 136-137).

Segundo período: 1853- 1886

El período político en que se pudo efectuar un segundo gobierno federado fue el llamado Olimpo Radical, el cual se caracterizó por un mandato liberal amparado en la constitución de Rionegro de 1863. El período de vigencia de esta constitución (Estados Unidos de Colombia) coincide con la puesta en práctica de muchas ideas que se estaban discutiendo sobre los poderes del estado, la influencia de la iglesia en el mismo, la protección económica de la producción local y el comercio exterior, la posibilidad de soberanía de los estados que componían la nación, la distribución del poder representado en bienes, tierras, fuerza militar; el sufragio, los derechos individuales y el ejercicio de ciudadanía, entre otras ideas que, si bien venían planteándose en el panorama político de los treinta años anteriores a la carta constitucional del 63, empezaron a tomar mucha más fuerza en los últimos diez años y allanaron el camino para el gobierno federal de la constitución de Rionegro. Así mismo lo afirma Angie Pacheco Rodríguez (2016) en su artículo “Balance histórico sobre el Federalismo en Colombia desde 1810 a 1886”:

Tampoco se niega que las discusiones acerca del federalismo de mediados del siglo XIX se venían dando desde la década de los 40, pero su primera aparición formal se da a partir de 1853 y con más fuerza en la constitución de 1858, donde inicia la descentralización administrativa y se da la posibilidad, a través del artículo 12, de la creación de Estados soberanos. Esta situación sería tan solo un punto de partida para la conformación real del federalismo en el país... (p. 9).

Así pues, entendido como un proceso, la aplicación del federalismo tuvo varios puntos de apoyo según lo expresa en la cita la profesora Pacheco. En 1853, al ser elegido José María Obando como presidente, se firmó una nueva constitución que “dio a las provincias el poder de escribir sus constituciones y elegir a los gobernadores” (Melo 2017, p. 141). Lo que de facto es propiamente un intento por la autonomía regional que promueve el Federalismo y, más tarde, punto crucial de la descentralización. Dos años después de esta constitución se empiezan a crear los Estados soberanos, con la idea de afrontar retos regionales y locales, lo que al parecer tuvo buen resultado, pues en un lapso de dos años, surgieron nueve Estados soberanos, principiando por Panamá y Antioquia, después Santander, Cundinamarca, Boyacá, Bolívar, Magdalena y Cauca, que expidieron también sus constituciones. (Melo 2017).

Este suceso y la presidencia de Mariano Ospina Rodríguez (1857-1861) prepararon el camino para la constitución de 1858; curiosamente y en palabras de David Bushnell (2004): “en cierto sentido los conservadores impulsaron el programa liberal, puesto que bajo su auspicio la nación adoptó, en 1858, la primera Constitución netamente federalista, bajo el nombre de Confederación Granadina” (p. 164). Es por este motivo que no se puede asociar estrictamente el Federalismo al liberalismo: “En concordancia con esto, autores como Ricardo Zuluaga Gil y Álvaro Tirado Mejía, hacen énfasis en que la constitución de 1858 nació en el seno de un parlamento cuya mayoría era del Partido Conservador” (Pacheco 2016, p. 10).

Así se llega a la constitución de 1863, en términos de progreso federal; sin embargo, es por la guerra de las soberanías desatada en 1860, debido a las reformas que quería hacer Mariano Ospina Rodríguez a la constitución de 1858, intentando ampliar los derechos del gobierno central sobre las federaciones, lo que lleva a la sublevación de los liberales a la cabeza de Tomás Cipriano de Mosquera, con el objetivo de deponer la presidencia de Ospina que de igual forma finalizó en

medio de esta guerra. Con el poder en manos de los liberales se firma entonces la constitución de 1863:

El siguiente objetivo de los reformistas liberales fue el propio Estado central. En 1863 se reunió en Rionegro (Antioquia) una convención constituyente, la cual redactó una nueva Constitución que llevaba el concepto del federalismo a mayores extremos que cualquier otra carta fundamental del hemisferio. El nuevo nombre del país fue Estados Unidos de Colombia, pero los estados recibieron poderes mucho más amplios que los que les confiere el modelo angloamericano (Bushnell 2004, p. 173).

Las principales reformas le dieron la garantía a los Estados de definir su propia ley de elección, lo que desató cierta desconfianza entre ellos mismos, dado que, éstos en la mayoría de los casos, intervinieron en favor de la continuidad del poder de las élites gobernantes; en palabras del profesor Edwin Cruz Rodríguez (2011): “contrario a lo que podría pensarse, el federalismo fue enemigo del poder local, del municipio o distrito, en la medida en que favoreció los poderes regionales intermedios, que eran federalistas hacia afuera, pero no hacia adentro” (p.109). Adicionalmente, se respetó la gobernación conservadora de Antioquia y más tarde la del Tolima y Cundinamarca. En tanto la iglesia, ésta se vio amenazada con políticas de desamortización de bienes para generar recursos al erario nacional.

En este sentido, puede afirmarse que el territorio fue realmente un Estado nacional débil, aunque con gobernaciones muy fuertes que no lograron establecer una economía local, sino que fortalecieron élites regionales. Respecto al ámbito educativo, que igualmente estuvo en manos de los gobiernos subnacionales, vale resaltar el caso de Antioquia, en donde, al igual que por parte del gobierno nacional, se respetó la gobernación conservadora de Pedro Justo Berrío, internamente la iglesia mantuvo su poder y se generó un buen grado de escolaridad frente al resto de los Estados soberanos, que tomaron modelos laicos. En este mismo sentido, al llegar las décadas finales del siglo XIX la educación tomó un impulso importante en todo el país:

“La medida clave a este respecto fue un decreto expedido en 1870 por el presidente Salgar y su secretario del Interior, Felipe Zapata, en el cual se establecía la instrucción primaria gratuita y obligatoria en todo el territorio nacional, además de darle un carácter de neutralidad religiosa”. (Bushnell 2004, p. 179).

Ya para 1867 se había creado la Universidad Nacional de Colombia; lo que demostraba el interés por adquirir un mejor nivel educativo que diera continuidad a la federación. La idea de los liberales radicales era modernizar el sistema educativo buscando con ello la modernización del país. Bajo el nombre de Reforma Instruccionista el programa liberal quería descargar la educación del fuero religioso que implantó el catolicismo, poniendo en manos del gobierno nacional y los estados la organización, dirección, control y financiamiento del sector educativo. Desde esta perspectiva puede considerarse como un primer intento de descentralización de la educación en la historia de Colombia. Cuyos orígenes de la reforma iniciaron en Santander:

Las asignaturas que contenían aquellos saberes modernos eran principalmente de tres tipos: el primero agrupaba las materias que desarrollarían las habilidades comunicativas - principalmente la comunicación oral y escrita- y que resaltaban el valor de la lengua española (la lectura, la escritura, la gramática y la caligrafía); el segundo tipo, por su parte, agrupaba los contenidos directamente relacionados con la ciencia moderna (las matemáticas y las ciencias naturales), y el tercer tipo, en fin, estaba conformado por lecciones cuya principal intención era reglar o normalizar las acciones y actitudes humanas (la urbanidad, la historia y la geografía, la cívica, la gimnasia y la religión) (Arévalo 2011, p. 62).

Para la época, y dado el nivel de enseñanza pública en el país, era un gran logro generar un pénsum de contenidos tan diversos. La Reforma Instruccionista proponía un programa coherente con el modelo de gobierno liberal de la época, sumado al hecho de que esta tarea fue encargada a la Misión pedagógica alemana, logrando poner en práctica el modelo de Pestalozzi en el país. En esta reforma se logró instruir a los profesores, lo cual era necesario dado el bajo nivel educativo. Como decreto del gobierno nacional, se extendió en todos los Estados soberanos, pero tuvo mayor resultado en Bogotá donde se destinaron mayores recursos dada la concentración demográfica y porque históricamente concentraba el desarrollo cultural más importante del país (González s.f. p. 172).

Desafortunadamente en 1876 se desata una nueva guerra civil en el país, debido a la inconformidad de la facción conservadora frente a la orientación de pénsum que le dio la reforma Instruccionista, desacreditando la educación como blasfemia, que atentaba contra la moral,

promulgaba el ateísmo y doctrinas que iban en detrimento de la iglesia. De fondo estaba la rivalidad bipartidista por parte de una élite que veía cada vez más afectados sus intereses y que ya necesitaba ratificarse en el poder. Esta guerra terminaría en 1877, sin embargo, marca el fin de uno de los proyectos educativos más importantes que se han realizado en el país en términos democráticos. Al respecto, González (s.f.):

Aunque de manera formal, el desmonte de la reforma educativa de 1870 se ubica con la obra del primer gobierno de Rafael Núñez, a partir del 1° de abril de 1880. Puede señalarse a esta guerra como el comienzo del fin de una de las reformas educativas más extensa e integral, con la que se intentó dar una orientación diferente a la cultura colombiana. A la postre estos esfuerzos se vieron frustrados por la fuerza de los principios tradicionalistas que sumieron al país en un ambiente de confesionalismo (p, 183).

Así pues, el año en que cesa la guerra, es también el año en que el programa liberal empieza a venirse a pique y con él la puesta en práctica de la federación. Ya en 1885 se desata una nueva guerra civil y para el año siguiente se firma la constitución que le pone fin a los Estados Unidos de Colombia y se crea la actual República de Colombia, con un sistema fuertemente centralizado administrativamente, amparado en una constitución altamente conservadora, cuya vigencia se mantuvo hasta 1991, la cual:

[...] se basó en la noción de soberanía popular y separación de Iglesia y Estado, se avanzaron los temas de la descentralización, cuando la elección de alcaldes había puesto bases limitadas a las autonomías municipales. La elección de gobernadores y las transferencias territoriales completaron el cuadro de una nueva estructura estatal menos centralizada pero aún con una gran concentración de recaudos tributarios, de decisiones políticas y judiciales en el poder central (Kalmanovitz 2003, p. 1).

En la actualidad la discusión sobre el federalismo es recurrente, pero en términos de descentralización, pensado más como un proyecto social debido al impulso que han tomado los grupos regionales con el objetivo de ser visibilizados y tenidos en cuenta en términos de participación política, económica y administrativa, para potenciar con ello el crecimiento de los

territorios; más aún cuando se encuentran bajo el amparo de una constitución que marca el camino jurídico para garantizar que los reclamos exigidos por estas comunidades sean efectivos. Sin embargo, en materia de cumplimiento de derechos está claro que todavía falta mucho camino por recorrer.

2.4 Cuando la autonomía se convirtió en un problema: El Movimiento de Córdoba

“Para las universidades públicas de América Latina y el Caribe, la autonomía universitaria ha sido y es como el aire que respiran; lo sienten vibrar, aunque no la vean, lo escuchan como un murmullo o a veces como un griterío de miles de voces, aunque a menudo solo sea como un silencio y algo tan etéreo que permanece incólume, aunque cambia, se transmuta y aparece de múltiples formas y expresiones. Es como el oxígeno para el ser humano, indispensable y vital” (Fragmento del Manifiesto Liminar de la Federación Universitaria de la Universidad de Córdoba, 1918).

Para inicios del siglo XX se gestó en Córdoba, ciudad argentina situada en la región central del país, un movimiento estudiantil que desde las puertas de su universidad promovía la reivindicación del derecho a la autonomía universitaria, vinculado en ese entonces a la libertad de cátedra e investigación y al liderazgo administrativo libre de influencias o directrices ajenas a la universidad que atentaran contra sus propios intereses. El movimiento buscaba la democratización de la educación y la participación de los estudiantes en la gestión universitaria. También abogaba por una educación más secular, crítica y científica, y se oponía al control eclesiástico de la educación. Además, el Movimiento de Córdoba tenía una fuerte dimensión política, y sus líderes también luchaban por la reforma del sistema político y la ampliación de los derechos civiles y políticos. Junto con este reclamo se sumó, además, el requerimiento de la financiación de la Universidad por parte del Estado y del ejercicio de un gobierno participativo que incluyera los pensamientos y las voces tanto de los docentes como de los estudiantes, quienes se consideraban los actores principales de la educación. De modo que, para el año 1918, estos reclamos fueron

recogidos en un documento titulado “Manifiesto Liminar de la Federación Universitaria de la Universidad de Córdoba, Argentina” (Didriksson, 2017, p.13), el cual tenía como propósito alzar la voz para modificar las dinámicas anquilosadas y anacrónicas en las que la Universidad de Córdoba se encontraba inserta:

Nuestro régimen universitario es...anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se lanza para luchar contra ese régimen y entiende que con ello le da la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes (Fragmento del Manifiesto Liminar, citado en Didriksson, 2017, p.14).

Por tanto, siendo estas palabras el objetivo principal del manifiesto se hace patente con ellas las inconformidades de los estudiantes universitarios que se basaban en el derecho al acceso a la educación con libertad de cátedra y la construcción de conocimiento, el cual necesariamente debía estar amparado por una Universidad laica y democrática financiada por el Estado. Dichas inconformidades alcanzaban a resonar en la sociedad de la época, especialmente en la clase obrera, pues justamente a los dirigentes políticos y religiosos que detentaban el poder, es decir, “las cofradías conservadoras y religiosas que dominaban las escasas disciplinas que se impartían en la Universidad de Córdoba” (Didriksson, 2017, p.16), eran a las que se les atribuía el nulo avance en materia de educación profesional, ya que se consideraba que sus posturas y acciones eran contrarias “al espíritu de la búsqueda científica de la verdad y de la enseñanza crítica que empezaba a cavar hondo entre los estudiantes, amén de las carencias presupuestales, de infraestructura y de altura de la docencia” (Didriksson, 2017, p.16).

Así pues, con el Manifiesto Liminar se empieza a hacer consciente la profunda necesidad de actualizar las dinámicas académicas y administrativas que no permitían un verdadero ejercicio de adquisición de conocimientos útiles para atender a las problemáticas de la época, dado el fuerte arraigo “de la idea monárquica y decimonónica de Universidad” (Didriksson, 2017, p.16). De modo que, la posibilidad del cambio iniciaba a partir de la noción de autonomía universitaria como condición central para el funcionamiento de la Universidad misma, entendida como Institución

Social, en donde dicha autonomía fuera más allá de “la mera concesión formal de un gobierno, de una clase o de un poder determinado” (Didriksson, 2017, p.13) y su aplicación trascendiera la referencia a la libertad académica en abstracto, para vincularse directamente con las complejidades en las que ocurría el trabajo de docencia e investigación, junto con los momentos y coyunturas históricas que estuviera atravesando la Universidad de Córdoba.

Por consiguiente, para hacer posible esta idea de autonomía universitaria era fundamental y necesario el fortalecimiento de la “capacidad para establecer un autogobierno -expresado como gobierno de los claustros, con participación de los estudiantes y de los profesores como mínimo- y, también en buena medida, de contar con una base de autonomía financiera para administrar sus recursos” (Didriksson, 2017, p.17). Sólo bajo estas condiciones se hacía real el sueño de transformar “una universidad tradicional y clerical en una universidad autónoma, con la participación de sus actores en la toma de decisiones, así como la reforma de los planes de estudio y la instalación de profesores por medio de concursos de oposición” (Marsiske, 2018, p.22).

Finalmente, al lograrse este objetivo, la Universidad de Córdoba logró impulsar la “consolidación de una política pública a favor de una sociedad democrática del conocimiento” (Didriksson, 2017, p.14), en donde los docentes y los estudiantes contaran con una directa y real injerencia en el manejo de las dinámicas académicas y administrativas de la universidad. De modo que, este ejercicio no quedaba excluido de propuestas que pretendían significativos cambios sociales, pues como bien lo señala Marsiske (2018), “los actores de estos movimientos estudiantiles [...] reivindicaban su capacidad de transformación democrática no sólo de la universidad pública, sino de la sociedad en su conjunto y de su país, dos procesos íntimamente ligados” (p.3). Por tal razón, aunque haya pasado un poco más de un siglo, es pertinente seguir reflexionando acerca de este evento, puesto que “su importancia y sus consecuencias siguen presentes y las universidades del continente continúan luchando en muchos lados por su independencia” (Marsiske, 2018, p.2).

2.4.1 Un momento clave en la historia de la educación y la sociedad latinoamericana

Este movimiento estudiantil y social, liderado por un grupo de estudiantes universitarios buscaba reformar el sistema educativo y político de Argentina. Se convirtió en un catalizador para el cambio social en el país y sentó las bases para una educación más democrática y autónoma en

todo el continente. Dicho Movimiento tenía tres demandas principales: Primero, la democratización de la educación la cual abogó por una educación autónoma, en la que los estudiantes tuvieran un papel más activo en la gestión universitaria y en la toma de decisiones. Esta Reforma Universitaria de 1918 sentó las bases para una educación libre de influencias políticas y religiosas, y tuvo un impacto significativo en la educación superior en toda América Latina. Una de las grandes luchas consistía en los derechos civiles y políticos, en tanto no sólo se trataba de la búsqueda de procurar un mejor servicio de la educación superior, sino que también tocaba las fibras mismas del terreno de la participación política.

En efecto, el movimiento tuvo una dimensión política, y sus líderes lucharon por la reforma del sistema de gobierno y la ampliación de los derechos civiles y políticos. La lucha por la igualdad y la justicia social es una causa que ha inspirado a muchos otros movimientos sociales, y el Movimiento de Córdoba es un ejemplo de cómo la movilización estudiantil puede contribuir a la lucha por este tipo de derechos, por ello mismo, precisamente, tuvo un gran impacto en otros movimientos estudiantiles y sociales en todo el mundo¹⁸. El ejercicio de reivindicar la democratización de la educación y la participación estudiantil se ha convertido en una causa común para los movimientos estudiantiles, y esto ha inspirado a generaciones de estudiantes y activistas.

Segundo, se enfatizó en la importancia de la participación estudiantil en la vida universitaria, incluyendo la necesidad de representación en los órganos de gobierno de la universidad. Esta demanda fue fundamental en la Reforma Universitaria de 1918. Como resultado de ella se estableció la elección de autoridades y la creación de órganos de gobierno estudiantil en las universidades, lo que permitió una mayor participación, la cual fue fundamental para su

¹⁸ Un ejemplo de ello fue la relación que se puede encontrar entre el movimiento estudiantil colombiano *La séptima papeleta* y el Movimiento de Córdoba. La Séptima Papeleta fue un hecho que ocurrió en Colombia en 1989, cuando se llevó a cabo un proceso electoral para renovar las corporaciones públicas del país. Sin embargo, los ciudadanos que se identificaban con el Movimiento Estudiantil Universitario (MEU) consideraban que la constitución que regía en aquel momento no permitía una representación justa de las minorías políticas, y decidieron incluir una séptima papeleta en la votación en la que se pedía una Asamblea Nacional Constituyente. Este hecho fue fundamental en la historia política de nuestro país, pues dio lugar a la convocatoria de una Asamblea Nacional Constituyente que redactó la nueva Constitución Política de 1991, que dio paso a un nuevo orden constitucional en el país (González, 2005). El Movimiento de Córdoba fue la primera muestra de que los estudiantes podían ser una fuerza política que genera cambios positivos para sus naciones, que tienen en sus manos la fuerza para reclamar una reforma en el sistema educativo y lograr cambios a nivel de las políticas públicas y de acceso a derechos en un país.

desarrollo y éxito. Los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de Córdoba jugaron un papel central en la organización y articulación de las demandas y propuestas del movimiento.

Los estudiantes cordobeses buscaban una reforma profunda de la educación superior, criticando el modelo obsoleto y autoritario que prevalecía en ese momento. Sus principales demandas incluían la autonomía universitaria, la participación estudiantil en la toma de decisiones, la libertad de cátedra y la vinculación de la universidad con los problemas y necesidades de la sociedad. A su vez, consideraban que todos los actores que participaban del ambiente universitario debían tener voz en la configuración de un espacio pedagógico incluyente que tuviera diversas voces y permitiera la pluralidad tanto del pensamiento como del saber:

Conducida democráticamente y por el esfuerzo mancomunado de profesores, egresados y estudiantes, la universidad puede llegar a ser ese vigoroso centro de irradiación que siempre hemos anhelado, en el que se elabore la peculiaridad de nuestra cultura —sin triviales deformaciones nacionalistas— y en el que se preparen despaciosamente las soluciones que el país aguarda para sus problemas fundamentales (Romero, 1955, p. 373).

Por tanto, la participación estudiantil se manifestó a través de asambleas, debates, publicaciones y acciones de protesta. Los estudiantes ocuparon la Universidad de Córdoba y establecieron un sistema autogestionado de gobierno universitario, conocido como la Reforma Universitaria. Este sistema se basaba en los principios de cogobierno, participación estudiantil y libertad académica.

Tercero la innovación pedagógica, los estudiantes demandaron una mejor educación y se enfocaron en la investigación y la producción de conocimiento. Esto llevó a una mayor innovación en la educación y al desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas y la oposición al control eclesiástico en los currículums y en lo que se determinaba como saber. Estos ideales fueron motivados por la creencia de que la educación debería ser libre, crítica y científica, y no estar subordinada a intereses políticos o religiosos. Esto condujo a la necesidad de la lucha contra la influencia extranjera. Adicionalmente, el Movimiento también cuestionó esta influencia en la educación en América Latina, especialmente en la enseñanza de la historia y la cultura. Los

estudiantes exigieron una educación que fuera más relevante y representativa de la región, lo que llevó a una mayor valoración de la cultura y la historia latinoamericanas en la educación:

El manifiesto del 18 da la bienvenida a una hora americana: será América la encargada, como señala Saúl Taborda, de rectificar a Europa para garantizar el fuego sagrado de la civilización. Y frente a esta tarea todo es entusiasmo. Se trata de pueblos jóvenes para los cuales el pesimismo es anacrónico. Su problema, el problema de América, se resume en la ausencia de maestros que puedan señalar nobles direcciones para el pensamiento y para la acción moldeando hombres americanos. El pasado se desvanece, sí, y lo hace sin presentar batalla, pero es necesario encontrar con urgencia nuevos arquitectos dispuestos a construir sobre las ruinas de aquello que afortunadamente se desmorona. Los reformistas consideran que es necesaria una revolución de los espíritus que permita rectificar el rumbo del continente (Galfione, 2002, p. 3).

Los estudiantes no solo buscaban reformas estructurales en la universidad, sino que también cuestionaban los métodos de enseñanza tradicionales y promovían enfoques más participativos y centrados en el estudiante. Dentro del movimiento, se planteaba la necesidad de una educación más dinámica, abierta, crítica y conectada con la realidad social. Pugnaban por superar el modelo de educación pasiva, basado en la transmisión unidireccional de conocimientos, y fomentaban en su lugar métodos más activos, colaborativos e interdisciplinarios. Se luchaba por una universidad en la que los estudiantes fueran considerados sujetos de aprendizaje, capaces de participar en la construcción del conocimiento y en la toma de decisiones académicas. Esta visión pedagógica innovadora se plasmó en las propuestas de la Reforma Universitaria, que abogaban por una enseñanza basada en la investigación, la experimentación y la práctica, así como por la apertura de espacios de diálogo y debate entre estudiantes y docentes.

En consecuencia, estas ideas inspiraron a otros movimientos estudiantiles y reformas educativas en América Latina, que también buscaron incorporar enfoques pedagógicos más innovadores y participativos. En muchos casos, estos movimientos lucharon por la implementación de currículos flexibles, métodos de evaluación alternativos, mayor interacción entre teoría y práctica, y una mayor apertura a la diversidad de enfoques y perspectivas en el aula.

Así pues, el Movimiento de Córdoba dejó una serie de legados significativos para la universidad latinoamericana: la lucha por la autonomía universitaria que enfatizó la capacidad de las instituciones educativas de tomar decisiones de manera independiente, sin interferencias políticas o externas. Esto permitió que las universidades fueran espacios de debate y reflexión crítica. La importancia de resaltar el papel fundamental de los estudiantes como actores clave en la vida universitaria. Promovió la participación estudiantil en la toma de decisiones, la gobernanza universitaria y la formulación de políticas académicas, lo cual ayudó a fortalecer la voz y la representación estudiantil en los procesos de transformación de la educación superior.

En efecto, se trató de una reunión de esfuerzos por una reforma académica en la que se cuestionaron los métodos de enseñanza tradicionales y promovieron la adopción de enfoques pedagógicos más innovadores. En los que se buscaba una educación más dinámica, participativa e interdisciplinaria, que promoviera el pensamiento crítico, la investigación y la conexión con la realidad social. Y más importante aún, la vinculación con la sociedad, la idea de que la universidad debe estar en sintonía con los problemas y necesidades de ésta para poner en práctica el conocimiento y así contribuir al desarrollo y transformación del país teniendo en cuenta a todos los sectores sociales. Estos puntos claves que se generaron a partir del movimiento contribuyeron a la internacionalización de estas ideas, inspiró a otros movimientos estudiantiles y reformas educativas en América Latina, generando un impacto en toda la región. Las ideas y principios del movimiento se difundieron y promovieron una visión más amplia de la universidad latinoamericana, influyendo en futuros cambios y transformaciones.

De modo que, con el Manifiesto de la Universidad de Córdoba publicado en 1918, se hicieron evidentes unas peticiones que daban cuenta de “los intereses de la clase media de la época de buscar un modelo de libre acceso, de financiamiento por parte del Estado y de cuotas bajas para todos” (Didriksson, 2017, p.17), en donde toma mayor relevancia el imperativo de postular de manera universal los derechos de los profesores y los estudiantes, puesto que ellos se constitúan como los actores sociales sin los cuales la existencia de la universidad no tendría sentido. Por esa razón, tenían el completo derecho de tener una más directa y real injerencia en el manejo de la universidad, toda vez que la reivindicación de la autonomía universitaria se los permitía. En suma, el Movimiento de Córdoba dejó un legado de mayor democratización, participación estudiantil, innovación pedagógica y compromiso social en la universidad latinoamericana. Su influencia

perdura hasta el día de hoy y continúa inspirando movimientos estudiantiles y reformas educativas en toda la región.

2.4.2 ¿De qué se habla cuando se habla de autonomía?: Aproximación teórica desde el marco de la filosofía

Si se estudia la autonomía universitaria desde la perspectiva kantiana se da cabida a una serie de encuentros y desencuentros que permiten, bajo la óptica del ejercicio filosófico, construir un análisis que socave con las raíces de lo que se está entendiendo por autonomía en las universidades. Kant es importante en este sentido, primero porque es el exponente más enfático en la idea del *sapere aude*: ¡atreverse a pensar por sí mismo! y segundo porque su búsqueda estaba dirigida a emancipar el pensamiento filosófico de su minoría de edad, es decir, liberarla de su esclavitud metafísica y teológica. En este intento, la autonomía jugó un papel decisivo en la construcción del pensamiento emancipatorio Kantiano, pero ¿cómo se relaciona esto con la autonomía universitaria?

Para responder la pregunta es necesario adentrarse inicialmente en las concepciones generales de la autonomía universitaria en Colombia. Aquí es importante señalar la pertinencia de este tema, ya que a lo largo de las últimas décadas ha sido uno de los principales objetos de debate en el país, sobre todo por las mesas estudiantiles, asambleas y partidos políticos que defienden la libertad de pensamiento o de cátedra, junto con el libre desarrollo al interior o exterior de sus claustros.

En este sentido, la idea de que las universidades deben tener la libertad de gobernar y administrar sus propios asuntos, sin la intervención del Estado o de cualquier otra entidad externa, se ha convertido en un principio fundamental de la educación superior en el país. Sin embargo, ¿qué significa realmente la autonomía universitaria? Primero es indispensable entender cómo el Estado oficializó una definición de autonomía universitaria para todas las instituciones de educación superior en Colombia gracias a la constitución política de 1991 en el artículo 69, en el cual se establece que: "las universidades son instituciones autónomas con régimen especial, conforme a la ley".

Dado lo anterior, es importante recordar que el énfasis de este proyecto de investigación se ubica en el valor de la autonomía universitaria como condición de posibilidad de la libertad

académica y de la capacidad de las universidades para determinar sus propias políticas y objetivos. Al respecto, el profesor de la Universidad Nacional de Colombia, Carlos Eduardo Vasco, destaca la importancia de la autonomía universitaria como una garantía para la libertad de cátedra y la pluralidad académica. Según Vasco (2019), la autonomía universitaria permite que las universidades puedan cumplir con su función social de manera independiente y sin interferencias políticas o ideológicas.

Por otro lado, el analista político Eduardo Pizarro señala que la autonomía universitaria no debe entenderse como una carta blanca para que las universidades hagan lo que quieran sin rendir cuentas a la sociedad. Según Pizarro (2018), las universidades deben ser responsables de sus decisiones y estar abiertas al diálogo con la sociedad para garantizar su relevancia y pertinencia.

Dentro del marco de estas ideas, Kant creía que la autonomía es la capacidad de una persona para tomar decisiones por sí misma, sin estar sujetos a la influencia de otros ¿se cumple en el estado colombiano entonces un respeto por la libertad universitaria y el libre obrar del individuo? Esta pregunta se soslaya cuando se expone la idea basada en el concepto de la razón práctica kantiana, en tanto establece que los seres humanos tienen una facultad innata que les permite distinguir el bien del mal y actuar en consecuencia. Según Kant, esta capacidad de la razón es lo que hace posible la libertad y, por tanto, la autonomía. Así, si esto se analiza dentro del contexto de la educación superior en Colombia, la autonomía universitaria emerge como un principio fundamental en la búsqueda de la excelencia académica y la formación de ciudadanos críticos comprometidos con la sociedad.

En efecto, la autonomía universitaria se refiere a la capacidad de las universidades para gobernar y administrar sus propios asuntos, sin la intervención del Estado o de cualquier otra entidad externa. Esto incluye no sólo la libertad de establecer programas académicos, contratar profesores, administradores y demás personal que se requiera, sino también la capacidad de gestionar los recursos financieros sin intervención de agentes o entidades externas. Así pues, la autonomía universitaria es un principio fundamental en la educación superior en Colombia y se relaciona directamente con la filosofía de Kant en términos de la capacidad de las personas para tomar decisiones por sí mismas y actuar con libertad.

Sin embargo, la realidad política desde la década de los 60s hasta nuestros días ha manifestado lo contrario, puesto que financieramente el país se ha llevado los recursos universitarios a despilfarros y no ha garantizado, en este sentido, una independencia sólida, lo que

ha conllevado una permanente amenaza para la educación superior en todo el territorio. Por otro lado, la intervención militar, policial y estatal en sus claustros es un hecho no sólo del siglo XX sino también una cruda realidad que aún aqueja al país. Dado este panorama, se analizará en los siguientes párrafos si es posible o no el cumplimiento del principio de autonomía en las universidades colombianas a la luz de la filosofía Kantiana.

2.4.3 Recuento histórico del concepto de autonomía

Para entender este término en materia filosófica y sobre todo a lo que interesa en el proyecto de investigación (la autonomía universitaria en Colombia), es menester hacer un breve recorrido acerca de los modos en los que se ha entendido; ver además sus cambios y correlacionar en cuáles momentos, ideas y maneras se está manifestando la autonomía universitaria en el contexto colombiano, o, en otras palabras, ¿realmente la autonomía universitaria se entiende como un concepto anclado a las realidades y mentalidades de este país?

En la filosofía griega, el concepto de autonomía estaba estrechamente relacionado con la idea de autarquía, es decir, la capacidad de satisfacer las necesidades propias sin depender de otros. Sócrates, por ejemplo, consideraba que la autonomía es la clave de la sabiduría y la felicidad, cuyo principal requisito para alcanzarla es el conocimiento sobre sí mismo, junto con la reflexión permanente de las propias decisiones. En sus diálogos, Sócrates insiste en que la verdadera sabiduría radica en la capacidad de tomar decisiones autónomas, y no en la posesión de bienes materiales o de poder. Así mismo lo señala Platón en su obra "Protágoras" (360 a.C.):

"Para Sócrates, la autarquía y la libertad consisten en que cada uno pueda obrar y disponer de sí mismo y de sus bienes sin la ayuda de otros, y que sepa hacer uso de ellos de la mejor manera posible" (Platón, Protágoras, 350c).

En este orden de ideas, otro filósofo de la época clásica de Atenas, Aristóteles, entendía la autonomía como la capacidad de actuar en conformidad con la razón y la virtud, sin estar sujeto a la influencia de las pasiones o de la voluntad ajena. En su obra "Ética a Nicómaco" (350 a.C.), Aristóteles sostiene que la verdadera libertad se encuentra en la autodeterminación y en la capacidad de elegir el bien por sí mismo:

"La libertad, por tanto, es el poder de hacer aquello que se quiere hacer y que uno puede hacer por sí mismo. La libertad verdadera se da cuando el hombre es dueño de sí mismo y

no está sujeto a la voluntad de otro, y cuando obra de acuerdo con la razón y la virtud" (1113b).

Por otra parte, en la filosofía moderna, el concepto de autonomía ha sido desarrollado de manera más sistemática por Immanuel Kant en su obra "Fundamentación de la metafísica de las costumbres" (1785). Para Kant, la autonomía es una condición necesaria para la moralidad, ya que implica la capacidad de seguir las leyes que uno mismo se ha dado, en vez de someterse a la voluntad de otros. Así mismo lo indica el filósofo alemán:

"La autonomía de la voluntad [...] es la propiedad de la voluntad por la que ésta se da a sí misma su ley. El principio de la autonomía es, por tanto: no obrar de acuerdo con otra máxima sino aquella que a la vez pueda ser una ley universal" (4:440).

Así pues, Kant sostiene que la moralidad no puede estar basada en la tradición, la autoridad externa o las pasiones, sino que debe estar fundada en la razón y en la capacidad de autodeterminación. Según el pensador, la autonomía no solo es una condición necesaria para la moralidad, sino que es también una característica esencial de la dignidad humana. En suma, Kant, como uno de los principales defensores de la autonomía en la filosofía moderna, sostiene que la autonomía es una condición necesaria para la moralidad. Dicha moralidad consiste entonces en actuar de acuerdo con la ley moral, cuya ley es dada por la razón práctica, es decir, por la capacidad que tenemos de darnos a nosotros mismos nuestras propias leyes: "La autonomía es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional" (p, 71).

Ahora bien, en la filosofía contemporánea el concepto de autonomía ha sido objeto de diversas interpretaciones y críticas. Por ejemplo, para el filósofo francés Michel Foucault, la autonomía es una ilusión que oculta las formas de poder que se ejercen sobre los individuos. Según Foucault, el poder no se ejerce solamente a través de la coerción o la represión, sino también a través de la producción de saberes y de la regulación de las conductas. En su obra "Vigilar y castigar" (1975), Foucault sostiene que la autonomía no es más que una forma de sujeción, ya que los individuos que se creen autónomos están en realidad sometidos a las normas y los discursos dominantes:

"La autonomía, la espontaneidad, la libertad son elementos de esta sujeción infinita, y se vuelven su principal instrumento: cuanto más creemos que somos autónomos, más estamos sometidos al poder" (Foucault, 1975, p. 319).

Por su parte, la filósofa alemana Hannah Arendt sostiene que la autonomía no puede ser entendida simplemente como una capacidad individual, sino que tiene que estar relacionada con la acción política y la participación en la vida pública. Según Arendt, la autonomía no puede ser separada de la libertad y de la responsabilidad, y solo puede ser alcanzada en un contexto de pluralidad y de diálogo:

"La libertad es la condición necesaria para la acción, y la acción es la expresión de la libertad. Pero la libertad no puede ser entendida simplemente como una capacidad individual, sino que tiene que estar relacionada con la acción política y con la participación en la vida pública. Solo en la comunidad de los hombres la libertad puede ser plenamente realizada" (Arendt, 1958, p. 199).

Sin embargo, hay filósofos que critican la idealidad del concepto de autonomía y la dificultad que conlleva su aplicación en la vida cotidiana. El filósofo alemán Theodor Adorno, por ejemplo, sostiene que la autonomía es un ideal inalcanzable en la sociedad moderna, en la que los individuos están sometidos a una serie de fuerzas sociales y económicas que limitan su capacidad de elección y de acción: "La autonomía es hoy en día una idea abstracta, puesto que la totalidad del mundo social está configurada para impedirlo" (Adorno, 1997, p. 345).

Por otra parte, el filósofo francés Jean-François Lyotard critica la idea de que la autonomía pueda ser entendida como una capacidad individual y la sitúa en un contexto político más amplio. Según el pensador, la autonomía solo puede ser alcanzada a través de la lucha contra las formas de dominación que operan en la sociedad, como el capitalismo y el patriarcado: "La lucha por la autonomía es una lucha por la emancipación de toda forma de dominación que impide la realización de la libertad y la igualdad" (Lyotard, 1997, p. 119).

En conclusión, la cuestión de si la autonomía es un concepto ideal o aplicable a las acciones humanas sigue siendo un tema de debate en la filosofía contemporánea. Mientras algunos filósofos defienden la importancia de la autonomía como condición para la moralidad y la dignidad humana, otros critican su idealidad y ponen de relieve las dificultades que conlleva su aplicación en la sociedad actual. En todo caso, el concepto de autonomía sigue siendo un tema relevante no sólo en el campo de la reflexión filosófica en materia de libertad y responsabilidad individual, sino también en las áreas de la educación que se interesan por el cuestionamiento de las estructuras organizacionales que se califican a sí mismas como autónomas, en donde, precisamente, el saber filosófico permite ordenar y profundizar dicho cuestionamiento.

2.4.4 La autonomía universitaria en Colombia: Diversas acepciones

La idea de autonomía universitaria en Colombia tiene una relación estrecha con el concepto de autonomía en la filosofía de Kant, ya que se basa en la idea de que las universidades deben ser autónomas en su gestión y en su toma de decisiones. De hecho, Kant defendió la autonomía universitaria en su obra "¿Qué es la Ilustración?" (1784), en la que afirmó que "una universidad debe ser un estado dentro del estado, donde se permita la libertad de pensar" (p, 35).

En el contexto colombiano, la autonomía universitaria es un principio fundamental que se encuentra establecido en la Constitución Política de 1991 y en la Ley 30 de 1992, en donde se determina el régimen de la educación superior en el país. Según esta ley, las universidades tienen la libertad de crear y desarrollar programas académicos, de investigar y de difundir sus resultados, y de gestionar sus recursos económicos y administrativos de manera autónoma.

Sin embargo, el concepto de autonomía universitaria en Colombia ha sido objeto de críticas y controversias en los últimos años, especialmente en lo que se refiere a la relación entre las universidades y el Estado. Algunos sectores han argumentado que el Estado debe tener un mayor control sobre las universidades y sus recursos, con el fin de garantizar la calidad de la educación superior y de prevenir la corrupción y el mal uso de los recursos públicos.

Desde la perspectiva kantiana, la autonomía universitaria en Colombia debería ser entendida como una condición necesaria para el desarrollo de una educación superior de calidad, que permita el libre desarrollo del pensamiento crítico y de la investigación científica. Según Kant (1784), la libertad de pensamiento es una condición indispensable para el desarrollo de la razón y la formación de individuos autónomos y responsables:

La Ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable, porque no se debe a la falta de entendimiento, sino a la falta de decisión y de valor para servirse por sí mismo de él sin la tutela de otro" (p, 36).

En suma, desde la perspectiva de Kant, la autonomía universitaria en Colombia es una condición necesaria para la formación de individuos autónomos y responsables, capaces de

desarrollar el pensamiento crítico y la investigación científica de manera libre e independiente. Y aunque el concepto de autonomía universitaria en Colombia ha sido objeto de controversia en los últimos años, su importancia como principio fundamental de la educación superior no debe ser subestimada.

Respecto a esto último, algunos autores han argumentado que la autonomía universitaria debe ser entendida como una condición necesaria para el desarrollo de la educación superior en Colombia, mientras que otros han señalado la necesidad de establecer límites al poder de las universidades y de garantizar la transparencia en su gestión. A propósito de esta discusión, el filósofo colombiano Fernando Vallejo (2016) ha afirmado que "las universidades públicas en Colombia son cotos cerrados que se creen dueñas de todo y no rinden cuentas a nadie" (p, 36). Según él, la autonomía universitaria ha sido utilizada como una excusa para justificar la falta de transparencia y la corrupción en la gestión de las universidades públicas en Colombia. Sin embargo, otros autores han defendido la importancia de la autonomía universitaria como principio fundamental para el desarrollo de la educación superior en Colombia. Por ejemplo, en palabras de la filósofa colombiana Diana Maffía (2017), "la autonomía universitaria es la garantía de que la universidad no está al servicio de intereses externos, sino que su función es el desarrollo del conocimiento y la formación de individuos críticos y autónomos" (p, 17).

En este sentido, es importante señalar que la autonomía universitaria en Colombia no implica una total independencia de las universidades con respecto al Estado, sino que se basa en la idea de que estas instituciones deben ser libres para desarrollar su función social y académica sin interferencias externas. Como señala el jurista colombiano César Rodríguez Garavito en su artículo "La autonomía universitaria en Colombia" (2009), indica que "la autonomía universitaria implica la capacidad de las universidades para definir sus propios objetivos y estrategias, en función de los intereses de la sociedad y de los valores de la comunidad académica" (p, 29). Además, dado su análisis sobre la relación entre las universidades y el Estado, Rodríguez Garavito llega a afirmar que la autonomía universitaria implica una relación de diálogo y colaboración entre las universidades y el Estado, en la que se respeten los objetivos y valores de la comunidad académica.

Ahora bien, en los párrafos anteriores se mencionaba que, parafraseando a Kant, la autonomía es la capacidad de pensar y actuar por uno mismo, sin dejarse guiar por la autoridad de otros. Por consiguiente, es acertado afirmar que la autonomía universitaria se basa en la idea de que las universidades deben ser libres para desarrollar su función social y académica sin

interferencias externas. Al respecto, uno de los autores que ha abordado el tema es el filósofo colombiano Eduardo Mendieta, quien en su libro "Autonomía y resistencia" analiza la relación entre la autonomía universitaria y la resistencia a la opresión política y social. Según Mendieta, la autonomía universitaria debe entenderse como una forma de resistencia a la homogeneización y la uniformidad cultural impuestas por el poder político y económico.

En este mismo sentido, otro autor colombiano que ha estudiado el tema de la autonomía universitaria es el filósofo y educador Bernardo Toro. En su obra "La autonomía universitaria en Colombia", Toro argumenta que la autonomía universitaria es un principio fundamental para el desarrollo de la educación superior en Colombia. Según el profesor, la autonomía universitaria implica la capacidad de las universidades para definir sus propios objetivos y estrategias, en función de los intereses de la sociedad y de los valores de la comunidad académica.

Por su parte, el filósofo colombiano Carlos Gómez ha analizado la relación entre la autonomía universitaria y el sistema democrático en Colombia. En su artículo "Autonomía universitaria y democracia", Gómez argumenta que la autonomía universitaria es un principio fundamental para la democracia en Colombia, puesto que, la autonomía universitaria implica la capacidad de las universidades para ser autónomas y críticas frente a los poderes políticos y económicos que buscan controlar la educación superior en Colombia.

En esta misma línea de análisis, otro autor que ha abordado el tema de la autonomía universitaria en Colombia es el educador colombiano Jorge Orlando Melo. En su artículo "La autonomía universitaria: un principio fundamental de la educación superior en Colombia", Melo argumenta que la autonomía universitaria es la condición de posibilidad para el desarrollo de la educación superior en Colombia. Según Melo, la autonomía universitaria implica la capacidad de las universidades para definir sus propias estrategias y objetivos, y para ser autónomas y críticas frente a los poderes hegemónicos representados en los agentes políticos y las entidades económicas que buscan de una u otra manera dirigir y controlar la educación superior en Colombia.

En conclusión, gracias a todos los estudios anteriores, se pone en evidencia cómo, en el contexto colombiano, la discusión sobre la autonomía universitaria ha estado marcada por la relación entre las universidades y el ente de control gubernamental, o, en otras palabras, para el caso de Colombia, el concepto de autonomía universitaria ha sido de gran importancia en la definición del papel de las universidades y su relación con el Estado y la sociedad en general, especialmente lo referido a la gestión y la financiación de las entidades de educación superior de

carácter público. Los autores citados en este apartado han analizado la autonomía universitaria desde diferentes perspectivas y enfoques, pero todos ellos destacan su importancia para el desarrollo de la educación superior en Colombia.

2.5 ¿Qué es eso de la descentralización?: Aproximación conceptual desde Sergio Boisier

El concepto descentralización, como concepto complejo, puede ser entendido desde tres ámbitos: el político, económico y administrativo u operativo, los cuales, en la práctica, dan como resultado un proyecto de descentralización que impacta directamente las regiones o las localidades en función de un devenir positivo socialmente. Como la descentralización supone desplazamiento de la institución descentralizada, para que se dé en la realidad, dicho desplazamiento del ente institucional requiere autonomía, independencia, gestión y, como condición de posibilidad, participación que se traduciría a una de las formas de la democracia. Así, la descentralización es posible en tanto existe la elección y la voz de un territorio o comunidad que identifica unas necesidades y elige no sólo cuáles son las soluciones sino también de qué manera llevarlas a cabo. En consecuencia, como lo que se pretende es buscar un concepto de *descentralización territorial* aplicado a una institución de educación superior, en este caso la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia, será necesario hacer una revisión del concepto descentralización y enfocarlo precisamente hacia al ámbito educativo.

En el libro *Territorio, Estado y Sociedad* (1990) Sergio Boisier profundiza en el concepto de descentralización y señala cuatro tendencias a nivel mundial que apuntan a favorecer un panorama propicio para un proyecto descentralizador: a) Revolución científica y tecnológica. b) Reestructuración política del Estado y administrativa del gobierno. c) Creciente y universal demanda de cuerpos organizados de la sociedad civil. d) Privatización. A continuación, se describe de manera general cada una de dichas tendencias:

a) *Revolución científica y tecnológica*. Asegura Boisier (1990) que el desarrollo científico y tecnológico impacta tres esferas concretas, producción, información y transporte, los cuales están cambiando la geografía industrial del globo al desplazar los centros de producción hacia las regiones (p, 65). Aquí se dan procesos de deslocalización y desconcentración, y aunque ambos son grados de un proyecto descentralizador, no por ello se les debe confundir con la descentralización

propriadamente dicha, pues el traslado territorial de un centro de producción de una industria alemana a una región como Antioquia, no supone un acto de descentralización como tal si estructuralmente esta industria aún depende de su centro administrativo.

Es cierto que ese traslado, que podemos llamar deslocalización, influye en las dinámicas de la región y no necesariamente de manera positiva, dado que, con regularidad, conlleva impactos ambientales que a su vez afectan de manera directa la esfera social, política y económica. Por ende, todas estas problemáticas implícitas y explícitas deben ser considerados profunda y responsablemente, ya que la descentralización busca un impacto regional más allá de los intereses monetarios de una industria. Respecto a estas tres esferas, en el marco de la información y el transporte, vale agregar que la revolución científica y tecnológica está disminuyendo, cada vez con mayor claridad, los tiempos de comunicación y desplazamiento de un lugar a otro, lo que se traduce en interconectividad inmediata y obtención de productos de manera mucho más eficiente.

b) *Reestructuración política del Estado y administrativa del gobierno.* Como consecuencia de la revolución científica y tecnológica en la economía internacional se da un debilitamiento en la capacidad fiscal del Estado tradicional, que necesita reestructurar sus políticas de acumulación monetaria, pues se va quedando atrás frente a la capacidad de generar recursos de industrias globales, o, en palabras de Boisier (1990):

La reestructuración del orden económico, a través de la aplicación intensiva de las nuevas tecnologías y la internacionalización de las operaciones del capital a escala internacional, corre paralela al proceso de pérdida de confianza y funcionalidad del Estado, tanto en su papel de productor de bienes y servicios como de agente que posibilita la reproducción del sistema económico. El nuevo orden económico parece estar caracterizado, por una parte, por la coexistencia de una alta concentración de la propiedad y el poder económico en un número reducido de empresas gigantes y un modelo de extrema descentralización en la producción (la economía difusa), en el cual la fricción del espacio está dejando de ser un obstáculo para la acumulación (p, 70).

En este orden de ideas, si bien la necesidad del Estado de replantear sus políticas en el plano económico se hace vigente en un mundo en constante cambio en las dinámicas de producción, el enfoque económico debería orientarse más que a la acumulación y producción de bienes y prestación de servicios, hacia la redistribución en regiones y la potenciación de economías

regionales, lo que a su vez reafirma una forma específica de gobierno político; así mismo lo indica Boisier (1990):

[...] la reestructuración del Estado no obedece sólo a la necesidad de poner a tono el Estado (y el gobierno) con las nuevas formas de acumulación y de inserción internacional, también ella obedece a la necesidad de legitimar un nuevo orden político reemergente en todo el mundo: la democracia. (pág 71).

c) *Creciente y universal demanda de cuerpos organizados de la sociedad civil.* El surgimiento de organizaciones civiles puede leerse como una fuerza de reacción contra la hegemonía de un Estado centralizado, que se fundamenta bajo ideologías de exclusión, clase, sexo, religión y el cual no ha hecho hincapié en la integración de los grupos sociales que comparte en su jurisdicción territorial. Esta crisis institucional acrecienta la brecha de participación política y social que se traduce en la invisibilidad de estos sectores, truncando las posibilidades democráticas. Precisamente para Boisier (1990), las iniciativas de grupos civiles organizados se dan por la falta de políticas territoriales enfocadas en los problemas y necesidades de grupos vulnerados y no tenidos en cuenta, que reclaman espacios de autorrealización o descentralización administrativa (cesión de poder) y autonomía o descentralización económica (campos específicos de competencia) (p.71). En este punto empiezan a ser claras las necesidades de la descentralización territorial, autogobierno y auto-representación, que requieren de los tres ámbitos señalados anteriormente (administrativo, político y económico) para que se dé la descentralización como proyecto.

d) *Privatización.* Para que exista la privatización debe existir una personería jurídica independiente, dotada de capacidades para ejecutar funciones que traspasa el ente que normalmente se encarga de la producción y prestación de bienes y servicios (p. 73). Es decir, para que sea posible la descentralización como privatización, en el ámbito jurídico deben haber mínimo dos personalidades jurídicas, una Estatal (centralizada), y una privada que tenga la facultad de ejecutar operativamente las funciones de un ente estatal; dicha personería jurídica descentralizada debe tener una naturaleza que responda a fines sociales y políticos sin ánimo de lucro, pues de lo contrario habría un beneficio cerrado donde no se garantiza el provecho comunitario sino individual y circunscrito a un grupo hegemónico de poder.

De modo que, la personería jurídica descentralizada implica independencia frente al Estado, autonomía política y decisional, y su impacto se extiende a lo largo de toda la comunidad. En términos de desarrollo regional, podemos pensar que las corporaciones sin ánimo de lucro, que pueden ser organizaciones civiles, son entidades más aptas al acto descentralizador, pues dado el hecho de tener precisamente una naturaleza sin ánimo de lucro, se espera que los recursos operen en función de la comunidad, cosa que no pasa con los entes estatales, dado que estos no sectorizan las necesidades contextuales de los grupos sociales. Esta misma idea la expresa Boisier (1990) con las siguientes palabras:

En tal sentido, un receptor que detenta una personería jurídica de derecho público, como, por ejemplo, gobiernos locales u organizaciones territoriales sin fines de lucro (corporaciones de desarrollo, juntas de vecinos), confiere, por este solo hecho, un alcance esencialmente de descentralización territorial y en algunos casos, política también, al acto privatizador. Tal situación habría que valorarla muy positivamente desde el punto de vista del desarrollo regional (p.74).

Ahora bien, como corolario de estas cuatro tendencias y en función de la descentralización territorial, es importante señalar una conclusión que Boisier (1990) anota: “[Sensato] es tratar de aprovechar positivamente tales tendencias para ponerlas al servicio de objetivos en torno a los cuales hay poca discusión: más democracia, mejor balance geográfico del desarrollo y más confianza en las capacidades de la sociedad civil.” (p.74). Así sin independencia económica, sin autonomía administrativa y sin una comunidad que identifique sus necesidades y escoja sus representantes no es posible hablar de descentralización, pues la falta de alguno de estos puntos sugiere grados diferentes de descentralización, mas no la descentralización como tal.

Dado lo anterior, es necesario explicitar la existencia de una serie de conceptos que se pueden llegar a confundir con la descentralización y que más bien suponen grados de ella, a la vez que clarifican los ámbitos de descentralización administrativa, política y económica. Estos conceptos: deslocalización, desconcentración y delegación¹⁹, son profundizados en los trabajos *“Territorio, Estado y sociedad: Reflexiones sobre descentralización y desarrollo regional en*

¹⁹ Respecto a dichas conceptualizaciones, Boisier (1990) señala a la privatización como uno de los grados de un proyecto descentralizador. No obstante, este concepto (abordado en los párrafos anteriores) se refiere más a una de las tendencias que propician actos descentralizadores, por lo que no sería uno de sus grados, sino una de sus condiciones de posibilidad.

Chile” (1990), “*Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente*” (2004) y “*Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*” (2007), todos ellos del economista Sergio Boisier. Trabajos en los que se da a la tarea de definir cada uno de los conceptos dado, precisamente, los equívocos que pueden suponer sus usos indiscriminados. De modo que, con el objetivo de comprender sus evoluciones y delimitaciones conceptuales, en los párrafos posteriores se realizará un análisis general de las definiciones que plantea el doctor Boisier.

Deslocalización: En “*Territorio, Estado y sociedad: Reflexiones sobre descentralización y desarrollo regional en Chile*” (1990) Boisier presenta la deslocalización como un concepto bastante simple, el cual se mantendrá en los siguientes trabajos sin alterar mucho su significado; así “la deslocalización aparece como el acto de trasladar desde un lugar a otro del territorio actividades productivas, de servicio o de administración.” (p.75). No obstante, dicha definición obtiene un marco de referencia más amplio en el trabajo posterior “*Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente*” (2004), en donde señala que la probable confusión entre conceptos depende del contexto cultural latinoamericano, el cual ha tenido un trasegar político ampliamente centralizado, con intentos de gobiernos federados; la historia política de Colombia, por ejemplo, es una clara muestra de ello.

En consecuencia, este pensamiento del profesor chileno sugiere que la descentralización no es un asunto nuevo, sino que, por el contrario, vuelve en momentos de la historia donde se amplía el debate acorde a las dinámicas que atraviesa la organización geopolítica latinoamericana y global, pues no se debe olvidar que el desarrollo científico y tecnológico es uno de los factores que determinan las condiciones de posibilidad de un proyecto de descentralización actual. A propósito, las palabras de Boisier (2004):

En verdad la descentralización, por lo menos entre nosotros en América Latina, se presenta como un concepto de elevada ambigüedad cotidiana, ya que es frecuente que se hable indistintamente de descentralización o de desconcentración; incluso a veces se confunde la mera deslocalización (el cambio de ubicación geográfica de un ente) con la descentralización, tal como se podía apreciar en Chile con relación al traslado del Congreso Nacional desde Santiago a Valparaíso. (p. 28- 29).

Por último, en su tesis doctoral "*Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización: entre la geografía y la gobernabilidad*" Boisier (2007), vuelve a la definición simple de la deslocalización: "Desconcentración sería un traspaso de poder de decisión a un nivel determinado dentro de una organización sectorial y deslocalización el simple traslado de actividades productivas, de servicios o de administración, sin poder de decisión." (p. 39). Siendo claro que deslocalización supone un desplazamiento de lugar, no intervienen en dicho proceso el ámbito político, pues no hay una cesión de poder; ni administrativo, porque tampoco sugiere autonomía decisional; ni mucho menos el económico, ya que sin autonomía política y administrativa no hay posibilidad de autogestión.

Desconcentración: Propiamente en el ámbito administrativo, la desconcentración refiere al traslado de un poder decisional a entes con un rango administrativo inferior al que normalmente tomaba estas decisiones dentro de determinada organización, esto de forma exclusiva y permanente. (Boisier 1990, p.75). Aquí se trata de jerarquías asumidas dentro de una misma entidad y si bien hay un cambio en la estructura organizativa, este cambio se registra en términos de decisión, mas no en el ámbito político ni económico, pues la autonomía de estas decisiones va a la saga de una rendición de cuentas frente funcionarios de un rango superior. Así mismo lo indica el economista chileno:

Debe ser claro que aun cuando los procesos de desconcentración y descentralización se encuentren frecuentemente en un mismo continuo, el primero de ellos alude a una cesión de capacidad de decisión desde un nivel jerárquico dado a otro inferior dentro del mismo organismo, tratándose en consecuencia de una cuestión interna que no requiere sino la voluntad del nivel jerárquico superior... (Boisier 2004, p. 29).

Desde una perspectiva más amplia, Boisier (2007) retoma el concepto de desconcentración y lo orienta sobre el ámbito político para poner de manifiesto la importancia de no confundirlo con la descentralización: "[...] lo decisivo para diferenciar entre descentralización y desconcentración sería el origen del poder y a quien deben responder los funcionarios: en el primer caso, a los electores, en el segundo, a la autoridad central que los designó" (p. 38). Como se dijo anteriormente, la dimensión democrática de la descentralización garantiza, de una u otra forma, hacia dónde van dirigidos los beneficios de las instituciones descentralizadas, las cuales obtienen su poder a partir del voto y la representación, lo que se traduciría en un impacto en la comunidad que ejerce la

elección. De este modo desconcentrar, si bien puede entenderse como un estado de la descentralización, carece de naturaleza democratizadora pues aún está supeditada a jerarquías institucionales que de una u otra forma coaccionan su poder decisonal.

Delegación: Bastante similar a la desconcentración, delegar implica un paso más allá, en tanto la cesión de derechos se orienta a organismos semiautónomos, no totalmente dependiente del gobierno central, pero responsables frente a este. (Boisier 2007, p. 38). Lo que no quiere decir que dichos organismos carezcan de autonomía o de gestión, siendo esta última posible muchas veces gracias al gobierno central, pero no únicamente desde allí.

Ahora bien, con estas puntualizaciones conceptuales construidas en los párrafos anteriores, se hace necesaria una delimitación de los ámbitos político, administrativo y económico de la descentralización para con ello entrar, posteriormente, a los tipos de descentralización estudiadas por Boisier: la territorial, la funcional y la política.

Así pues, en el ámbito político, la relación entre democracia y descentralización es estrecha. El ejercicio formal de la democracia: repartición de poder; representación, participación, voz y voto de las minorías; relevo constante en los puestos públicos; garantía de derechos humanos, es indispensable para un sistema gubernamental de oportunidades donde los habitantes de un territorio sean vinculados sin discriminación alguna, y para que, a partir de un sistema así organizado, la descentralización pueda darse como proyecto en términos de participación social, decisonal, representación, estado garante y presente en los lugares del territorio. Como condición ideal de la descentralización, se tendría entonces que esta solo es posible en un Estado altamente democrático en su organización, pero a la vez la descentralización permite la ampliación de la democracia siempre y cuando la distribución del poder llegue a las comunidades o a los diversos territorios, de lo contrario se seguirán replicando sistemas hegemónicos de poder.

De este mismo modo, Boisier (2007) clarifica, de manera comparada, la diferencia entre descentralización política y administrativa:

En efecto: si bien desde un punto de vista exclusivamente administrativo descentralización sería la transferencia por norma legal de competencias decisorias desde una administración central a otras administraciones, lo fundamental de la descentralización sería su dimensión

política, es decir, el constituir una redistribución espacial del poder democrático en provecho de las comunidades locales. (p. 38).

Dicho esto, es bastante clara la relación entre desconcentración, delegación y descentralización administrativa, puesto que las tres requieren cesión de poder decisional, de ahí que los primeros dos conceptos se pueden entender como grados para la descentralización; la diferencia radica en que el poder decisional sea cedido democráticamente para ejercer con autonomía, y no se tenga más obligación que frente a la comunidad que dota de ese poder decisional, lo que no sucede con la delegación y la desconcentración, pues en ambos hay grados de dependencia hacia entidades gubernamentales.

Por último, en el ámbito económico de la descentralización aparece la privatización como fenómeno garante de la descentralización propiamente económica, ya que la facilidad de producción de bienes y servicios no se circunscribe directamente al Estado, pero este debe regular que la acumulación no sea sectorizada en monopolios y que llegue a la comunidad mediante entes con autonomía jurídica. En efecto, respecto a este punto Boisier (2007) señala que:

[...] tanto la transferencia de competencias administrativas a órganos no electos como la privatización serían formas de descentralización. Según Christian von Haldenwang el concepto de descentralización sería aplicable no solamente al sistema de legitimación política sino a otros dos, adicionales, que también hacen parte de la gestión pública: el administrativo y el económico. (p.40).

Finalmente, para cerrar el tema de la descentralización, no desde la perspectiva de los ámbitos que la atraviesan explicados en los párrafos anteriores, sino, precisamente, en términos de descentralización como tal, es decir, como concepto general, Boisier (2007) habla de tres formas de descentralización: funcional, territorial y política. En las siguientes líneas unas breves descripciones aclaratorias.

Funcional: o “reconocimiento de competencias específicas o delimitadas a un solo sector de actividad (incluida la privatización de empresas)”. (p.39). Aquí es muy importante el anterior recuento, en tanto la descentralización funcional interviene el poder decisional (operativo) y el ámbito económico para efectos de una operatividad sin riesgo de coacción con fines hegemónicos.

Territorial: o “traspaso de poder decisional a órganos cuyo ámbito de actuación o cuya jurisdicción

está constituido por un territorio o localidad” (p. 40), aclarando que tanto en este caso como el anterior los respectivos órganos mantienen dependencia jerárquica respecto al poder central.

Por consiguiente, ésta se diferencia de la deslocalización en virtud de que la descentralización territorial ya implica autonomía económica, un rango circunscripto de operatividad (región o localidad); además independencia jurídica, pues requiere una personería independiente a entes gubernamentales y si bien se mantiene una dependencia frente al poder central, ésta no supone que sus acciones se orienten hacia dicho poder, sino que estén direccionadas al territorio. Y *Política*: “cuando el cuerpo descentralizado se genera mediante procesos electorales” (p.40). Aquí se trata de autonomía de gobiernos locales, los cuales pueden decidir, respecto a la provisión de bienes, hacia dónde direccionar el beneficio y las inversiones de tales bienes.

Llegados a este punto, es prudente clarificar que, para los fines de este trabajo, se hace indispensable retomar la descentralización territorial en su dinámica regional, por lo que ahora el siguiente paso será comprender el marco funcional de la regionalización en aras de la construcción social del territorio desde la perspectiva de la educación superior.

2.5.1 Entre la descentralización, la desconcentración y la pedagogía crítica.

“[Pensar otras alternativas de organización institucional...] en especial de las universidades para recobrar su capacidad crítica, sacudir su mundo departamentalizado, tedioso y rutinario, y llevar a estudiantes y profesores a un mayor contacto con los problemas de la vida real” (Fals Borda, 1999, p.75).

Como se decía en los acápites anteriores, el tema de la descentralización universitaria aparece en el marco de los estudios latinoamericanos de finales del siglo XX que buscaban alternativas para la estructura y el despliegue de nuevas instituciones interesadas en cualificar herramientas, ideas y prácticas de las comunidades más vulnerables a lo largo de la historia,

comúnmente encontradas en las periferias de los territorios cercanos a los entes de control gubernamental. Dicha cualificación se realiza con el objetivo de que sus habitantes puedan ser parte en la toma de decisiones y partícipes de las actividades que los involucran de forma directa o indirecta, para con ello hacerse cargo de su propio desarrollo territorial.

En efecto, el profesor chileno Sergio Boisier (1990) sostiene que la descentralización significa “reconocer determinadas competencias a organismos que no dependan jurídicamente del Estado. [... por lo cual] los organismos descentralizados necesitan tener personalidad jurídica propia, presupuesto propio y normas propias de funcionamiento” (p.76). Al tener claro este sentido del concepto, el autor logra despejar algunas dudas generadas por la habitual confusión de equiparar diversos términos como sinónimos de descentralización. Tal es el caso de los términos deslocalización y desconcentración. Mientras el primero hace referencia al “acto de trasladar desde un lugar a otro del territorio actividades productivas, de servicio, o de administración” (p.75), el segundo tiene que ver con “un acto mediante el cual se traspasan capacidades para tomar decisiones desde un nivel determinado de la estructura administrativa a otro nivel de rango inferior dentro de la propia organización en forma exclusiva y permanente” (p.75). Dadas estas definiciones, para Boisier, la descentralización se presenta como un concepto mucho más complejo y completo que trasciende el simple traslado de las dinámicas institucionales centralizadas a los lugares de periferia y remueve la anquilosada jerarquización de las ideas.

Ahora bien, aunque el autor se refiere a la descentralización de carácter regional, pues su principal preocupación se centra en la necesidad de construir políticamente las regiones para que ellas mismas se apoderen de su propia configuración y desarrollo social, toda vez que “no hay desarrollo regional sin el paso de regiones objeto, dominadas y manipuladas, a regiones sujeto, interdependientes y autodeterminadas” (p.36); no por ello serán excluidos sus análisis acerca del concepto en cuestión, ya que la descentralización universitaria no se encuentra en contradicción con el fenómeno de la descentralización regional, por el contrario, la complementa en la medida en que el primero centra su enfoque en una institución específica dentro un espacio geográfico local, mientras el segundo se enfoca en el desarrollo de la totalidad de un territorio particular, sin embargo, ambos se dirigen hacia el mismo propósito: generar un “proyecto político” (Boisier, 2004, p.37) y cultural que agrupe y movilice a la comunidad en busca de sus intereses colectivos en la medida en que tejen lazos de autoidentificación, de cuidado y de pertinencia territorial.

Por otro lado, los profesores Marcelo Cevallos y Claudio Rama también abordan y analizan el fenómeno de la descentralización, pero lo hacen desde el marco conceptual de la universidad, puesto que lo entienden como una de las dos orientaciones que caracterizan el proyecto de regionalización de la educación superior en el hemisferio sur del continente americano. En efecto, para lo profesores, la descentralización universitaria se expresa “por medio de nuevas instituciones [que] tienden a promover mayores empoderamientos socioacadémicos y, por ende, potencialmente mayores niveles de pertinencia y, por ende, también de calidad” (2016, p.103).

Además, como Boisier (1990), Cevallos y Rama (2016) también señalan marcadas diferencias entre la descentralización y la desconcentración (aunque en estos autores la problemática se encuentra mucho más marcada dentro de la universidad que del territorio), pues para ellos este último fenómeno se expresa “en sedes y filiales que no transfieren poder educativo y tienden a menores niveles de pertinencia y calidad. [...]. Tiende a sistemas menos diversos e instituciones centrales más grandes y con mayores escalas y tamaños” (103). Dichas dinámicas, por tanto, se alejan claramente de aquellas que se dirigen hacia la construcción de nuevas instituciones y mecanismos alternativos, puesto que los procesos de desconcentración universitaria priorizan la centralidad del poder académico y administrativo en detrimento de la pertinencia del trabajo realizado por la universidad.

En este orden de ideas, los profesores ecuatorianos afirman que la regionalización, en términos de desconcentración universitaria, es la modalidad dominante en América Latina, toda vez que las dinámicas comúnmente realizadas en las ciudades más grandes de los países de esta parte del continente han sido el establecimiento de sedes y subsedes de las universidades tradicionales que se encuentran al interior de dichas ciudades, lo que, en efecto, ha dejado en evidencia “una desconcentración universitaria con baja diferenciación institucional, escaso empoderamiento local y cuyas ofertas tienden a tener escasa pertinencia regional” (p.104). Esta situación resulta problemática porque, en muchos casos, “la mera desconcentración limita la pertinencia de los programas de las subsedes, pues sus programas académicos no están estructurados en función de su pertinencia local, sino que son copia de los programas académicos diseñados para las capitales” (p.105).

Así pues, aunque Cevallos y Rama (2016) reconocen que “la expansión pública [de las universidades] a partir de sedes reduce las desigualdades e inequidades regionales” (p.105), no dejan de señalar las desventajas que este tipo de proyecto trae consigo para la educación superior,

dado que en su ejecución implica “limitados niveles de pertinencia y empoderamiento regional, pues funciona como una mera desconcentración administrativa de la prestación del servicio” (p.105). Esto se debe a que los procesos de dicho proyecto, según los autores, “se realizan con las mismas ofertas y docentes que se trasladan desde las capitales y, por ende, mantienen la concentración de los recursos con escaso empoderamiento y reducida cantidad de recursos humanos y económicos que se desconcentran” (p.105). Es esta entonces la forma en que las universidades públicas de América Latina han empleado sus esfuerzos para cumplir con su objetivo de extensión o proyección social en los territorios más alejados.

Sin embargo, en América Latina también se ha podido pensar las formas en las que el conocimiento es construido, junto con las implicaciones políticas que dicho conocimiento trae consigo tanto para los sujetos que hacen parte de su construcción como para la comunidad en general inserta dentro de un territorio específico. Este tipo de ejercicio reflexivo en el marco de la educación ha sido llamado como Pedagogía Crítica, la cual, en palabras de Ramírez Bravo (2008):

Es pensar en el para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. Es también pensar el marco político de la educación, es decir, fortalecer la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social (p. 109).

Por consiguiente, pensar en términos de pedagogía crítica es hacer del campo político y social escenarios de “análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia, [... y de interpretación] pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela” (Ramírez Bravo, 2008, p.109); lo cual pone de manifiesto la necesidad de hacer del conocimiento el vehículo que posibilite “empoderamiento y pertinencia” (Cevallos & Rama, 2016, p.112), para con ello lograr “mayor valorización de la territorialidad en las prácticas pedagógicas” (Cevallos & Rama, 2016, p.112). En consecuencia, gracias a los esfuerzos de la pedagogía crítica es posible pensar en la “construcción de enfoques regionales específicos en los currículos, las prácticas educativas y las articulaciones laborales del proceso de enseñanza” (Cevallos & Rama, 2016, p.113).

Dado lo anterior, es posible ver los modos en que la pedagogía crítica entra en diálogo con el proceso de descentralización universitaria, y, por ello mismo, no es descabellado afirmar que la

participación, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización y contextualización de los procesos educativos, junto con la transformación de la realidad social: todos estos “supuestos teóricos de la pedagogía crítica” (Ramírez Bravo, 2008, p.109), bien podrían ser los fundamentos teóricos y prácticos de los procesos de descentralización universitaria adelantados en América Latina, toda vez que ambos proyectos apuestan por “una sociedad de conocimiento [... que] debe cambiar radicalmente la forma en que un territorio se plantea e interviene sus propios procesos de cambio, crecimiento y desarrollo” (Boisier, 2004, p.36).

En efecto, una sociedad del conocimiento es un proyecto que convoca no solo a la descentralización, sino también a la pedagogía crítica; y aunque la “naturaleza y alcance exactos dependen más de la casuística que de normas generales” (Boisier, 2004, p.37) está claro que el funcionamiento de ambos proyectos se apoya en la endogeneidad, es decir, en aquella capacidad que posee el territorio de “apropiarse de una parte creciente del excedente económico [cultural y político] generado allí para ser reinvertido in situ (a fin de dar soporte temporal a un crecimiento basado en una matriz productiva [cultural y política] más y más diversificada)” (Boisier, 2004, p.38). Por tanto, el territorio local, como bien lo decía Chomsky (2002) al referirse a los estudiantes de la escuela nueva, no será entendido “como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente” (p.12).

En síntesis, los esfuerzos por lograr procesos de descentralización universitaria que faculten y empoderen a los actores regionales para que tomen parte en la generación, transmisión y socialización de conocimientos de manera autónoma, aún siguen siendo muy reducidos, toda vez que los procesos de desconcentración universitaria son los que se han implementado a lo largo y ancho del territorio latinoamericano. Dicha situación limita la calidad en la construcción de capacidades comunitarias, dado que reduce las articulaciones locales en la medida en que fortalece los vínculos académicos y administrativos con la sede central en las capitales, lo que a su vez promueve enfoques academicistas de los programas con baja pertinencia local. Una posible alternativa sería entonces vincular los propósitos de la pedagogía crítica con los objetivos del proyecto de descentralización universitaria, a partir de lo cual se podría hacer evidente una meta común: agrupar esfuerzos que contribuyan a la construcción de una sociedad del conocimiento.

2.5.2 El concepto de región en el marco de la construcción social del territorio a través de la universidad

“Necesitamos construir paradigmas endógenos enraizados en nuestras propias circunstancias que reflejen la compleja realidad que tenemos y vivimos” (Fals Borda & Mora-Osejo, 2004 p.3).

Como consecuencia lógica de un desarrollo económico centralizado, basado en una idea de Estado-Nación que tiene esa misma característica (como ha sido tendencia en América Latina), además de un capitalismo hegemónico cerrado a una reducida clase social y una inserción de pocas empresas en la economía global, es natural preguntarse cómo la descentralización territorial de los centros de conocimiento ayuda a potenciar el desarrollo regional en dicho contexto, ya que existe una necesidad de participación política, social y económica de diferentes sectores invisibilizados por el Estado y que actualmente reclaman mayor autonomía; pues bien, dado este panorama, los siguientes párrafos del trabajo se enfocan en comprender cómo la descentralización territorial de las universidades ayuda a la construcción social de una región.

Diferentes ámbitos del conocimiento han teorizado, y por ende definido, el concepto de región según el marco de su operatividad, por ejemplo, existen conceptos de región comprendidos desde procesos históricos, donde el factor determinante es la construcción temporal; desde concepciones económicas, donde se hace hincapié en la influencia generada por las dinámicas de producción; desde la antropología, definida a partir del territorio habitado por una cultura y delimitado significativa y simbólicamente por los elementos de cohesión de esa cultura; entre otras. Y todas estas visiones de región se circunscriben a una espacialidad atravesada por dinámicas sociales, gubernamentales y culturales. Así, el concepto de región presupone un territorio, el cual se entiende dinámico, es decir, mutable en el devenir histórico y atravesado por las actividades que desarrollan los seres humanos en el rango que geográficamente lo delimita. Dentro de él se encuentran comunidades diferenciadas, grupos sociales, tradiciones, ritos, actividades económicas y de recreación; en suma, es el espacio en el cual se manifiestan las estructuras implícitas y explícitas de una sociedad.

Adicionalmente, el territorio también está compuesto por el entorno natural en donde se desarrollan esos procesos de relacionamiento, por lo cual, los lugares físicos (urbano y rural) intervienen en las interacciones que se registran en ese espacio geográfico específico. Trayendo a colación el estudio *Universidad y región. Modelo de universidad para el desarrollo regional, de la Universidad de Ibagué* (2020), aparece dicha definición del concepto:

El territorio es un lugar delimitado geográfica y jurídicamente, ya sea marítimo, terrestre o aéreo, y es ocupado por personas con características comunes que, además de compartir una historia y cultura, adquieren derechos y deberes. Es pues, un espacio en el que se configuran las relaciones productivas, sociales, económicas, políticas y ambientales entre los sujetos que allí habitan; un espacio en donde se ubica la comunidad y se establece una región [...] (Vallejo Mejía, C. et al. p. 13-14).

Así pues, esta definición, desde la lógica del paradigma del desarrollo territorial, se enfoca en cómo las actividades efectuadas en determinado territorio están en función de una construcción social del mismo, es decir, cómo hay un beneficio democratizado, que no es más que un poder repartido, entre las diferentes comunidades que integran dicho territorio. Por consiguiente, esto presupone que la descentralización de las universidades debe operarse teniendo en cuenta una visión de la región y un reconocimiento del territorio al que se descentraliza, puesto que la capacitación de recurso humano impacta directamente en él; es aquí precisamente donde se justifica la importancia de construir un pénsum pertinente a las necesidades del contexto.

En efecto, como lo señala la cita anterior, en el territorio se consolida una región, esto quiere decir, en términos generales, que la construcción regional está atravesada por los fines comunes que constituyen una o varias comunidades unidas bajo un mismo propósito, siempre desde un espacio geográfico específico. Por tanto, indistintamente, hay una naturaleza espacial y concreta en el territorio, el cual se convierte en el escenario en el que se dan los procesos de regionalización. En consecuencia, mientras la construcción de región se define por su cualidad simbólica, la de territorio se delimita a partir de su cualidad espacial. Así mismo lo sostiene Vallejo Mejía, et al. (2020):

Una región representa la unión entre territorio y tradición como sujeto colectivo en un territorio limitado por un sistema de recursos disponibles y que, de manera consciente, se propone construir un futuro orientado al alcance del bien común. Es un referente común que sirve para identificar a una comunidad respecto de otras regiones como un reflejo de sus condiciones sociales, culturales, políticas, socioeconómicas, y lingüísticas, al igual que de las características territoriales en su ecosistema, su topografía y su clima (p. 22).

En este orden de ideas, la construcción de región, o regionalización, no es un sistema simbólico cerrado, y si bien el territorio sirve para establecer procesos regionales, dichos procesos no se constituyen individualmente, es decir, en un territorio pueden darse (de hecho se dan), puntos de convergencia entre varias regiones, y se establecen vasos comunicantes o interseccionalidades que desdibujan los rasgos marcados de una región; por lo general esas convergencias se dan en lugares marginales donde la fuerza de los caracteres regionales se difumina al estar alejados de los centros donde son más marcadas sus características. De ahí la importancia de comprender la regionalización como un organismo dinámico que está en diálogo con otras regiones, ya sea a partir de rasgos culturales, de posibilidades económicas, alianzas políticas o fines comunitarios.

De este modo, una de las características fundamentales de la región es su sentido colectivo y de identificación de quienes la integran, su historia y su apropiación de la tradición, junto con la manera en cómo se expresan a través de sus costumbres. La región entonces se consolida como subjetividades en función de un fin mancomunado, un beneficio común, un proyecto político en el cual todos los agentes sociales que la integran tienen la autonomía y capacidad para autodeterminarse según convenga al camino proyectado por la comunidad. Es por esto que en la construcción de región hay una visión de horizontalidad en tanto se establece con el otro y se manifiesta como un cohesionador de lo social.

Sin embargo, si bien el objetivo es la consolidación de la región, una de las principales dificultades desde la perspectiva del desarrollo, sea cual sea la meta (nunca acabada) es el problema de la participación de entidades externas a la región, ya sea intervenciones del estado, instituciones universitarias, bancarias, etcétera, que entran a formar parte de las regiones. En efecto, el problema que subyace tiene qué ver con la pertinencia de las instituciones exógenas a la región y si la decisión surge desde el seno de ella misma. Según Vallejo Mejía, C. et al. (2020), el objetivo del desarrollo

regional es alcanzar una sociedad: “[...] próspera, justa y equitativa donde todos sus integrantes contribuyan al progreso de la región y, a la vez, participen en los beneficios de ese progreso, con criterios de sostenibilidad que no les resten posibilidades a las generaciones futuras” (p. 27).

Nótese que esta concepción de desarrollo regional va a tono con la idea de descentralización del Estado que propone Sergio Boisier, desde la idea democrática de la participación y repartición del poder de manera equitativa, desde la concepción económica del beneficio y desde la autonomía de la comunidad para tomar las decisiones. En consecuencia, estas mismas características deben darse en la estructura de los sistemas universitarios para lograr una descentralización real. Ahora bien, de una u otra forma es el Estado el que garantiza el ambiente para que el desarrollo regional sea un hecho, pues, aunque la comunidad como actor principal sea quien se encargue de la planificación, es decir, del proyecto de desarrollo, es el ente estatal el encargado de crear las posibilidades de que la proyección se efectúe materialmente, en términos de prestación de servicios, presencia, educación, salud, alimentación, regulación económica, etc.

De esta manera, es innegable que el papel de la universidad en la construcción social es determinante en el territorio en que se sitúa; de hecho, son las universidades, su calidad en el servicio educativo, uno de los factores de capacitación de recurso humano que tiene resultados inmediatos en el ambiente social, puesto que, a través del desarrollo de investigaciones, formación integral de saberes y valores, procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con la proyección de sus egresados, se consolida el impacto universitario en la región. Sin duda la producción de conocimiento y tecnología que procede de los centros de enseñanza superior se proyectan en virtud de las falencias de una localidad respecto al entorno global (por lo menos esta es una idea intrínseca en la descentralización universitaria²⁰). Por tanto, la región como organismo vivo está en diálogo con otras regiones, y a mayor escala, cumple un rol en una delimitación territorial nacional o continental; la región entonces está supeditada a un contexto globalizado y el reto de la descentralización de la educación superior es poner en sinergia la localidad con la globalidad.

En este orden de ideas, es importante revisar cómo se han construido los procesos de regionalización universitaria en América Latina para entender los retos y falencias de una educación que se cuestiona cada día más por su autonomía y pertinencia, y por grupos sociales que

²⁰ Por ejemplo, así mismo aparece plasmado en el Plan Estratégico de Regionalización (PER) de la UdeA.

reclaman soberanía, participación y respeto en tanto su pertenencia a un territorio. Con relación a este punto, Claudio Rama y Marcelo Ceballos (2016) en el texto *Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina* han estudiado el problema político y los conflictos de interés que subyacen a la educación descentralizada, y afirman que:

La regionalización de la educación superior siempre ha sido en América Latina el resultado de una dinámica política de negociación y conflicto que ha derivado en distintas formas de desarrollo institucionales, en función de cómo se han procesado las tensiones alrededor de la construcción del capital humano y de las luchas políticas alrededor del empoderamiento de las regiones (p. 104).

Aquí intervienen los paradigmas políticos que han movilizad a las sociedades a lo largo de su recorrido histórico. Si América Latina está atravesada por una historia de oligarquía, de mejor educación para las clases pudientes²¹, es porque quienes han detentado el poder han construido las normas y manejan la economía, en consecuencia, determinan los fines de la educación. De modo que, este centralismo de poderes, en términos geográficos, se traduce en calidad educativa, capacitación del recurso humano y por ende desarrollo del conocimiento en la tecnología, pero exclusivamente para los lugares donde se asientan las capitales económicas, replicándose así un sistema de desigualdades regionales, que desde hace algunas décadas se viene cuestionando con mayor intensidad, y ha dado como resultado dinámicas de desconcentración y descentralización en las regiones en donde se han desplazado instituciones de educación superior.

Respecto a esta problemática, Rama & Ceballos (2016) hablan de dos tipos de orientaciones de regionalización universitaria. La primera, marcada por dinámicas de desconcentración, se manifiesta como reproducción de sistemas homogéneos a través de sedes y filiales que no transfieren poder educativo, además de estar supeditadas administrativamente a las sedes centrales (p. 103.); la segunda orientación descentralizadora en su dinamismo, se caracteriza por la creación de nuevas instituciones que “tienden a promover mayores empoderamientos socioacadémicos y, por ende, potencialmente mayores niveles de pertinencia y, por ende, también de calidad...” (p.

²¹ Fenómeno que se evidenció en el apartado sobre la historia de la universidad pública en Colombia.

103), repartiendo así la funcionalidad institucional en varios actores y metodologías según criterios de pertinencia local.

En este sentido, para el caso de la regionalización universitaria a partir de la desconcentración administrativa por medio de la creación de sedes, se tiene como consecuencia una cobertura educativa mucho más amplia, reduciendo significativamente la desigualdad en este ámbito. Sin embargo, la falta de autonomía administrativa se ve reflejada en la homogeneización de los pénsum y su poca pertinencia en tanto que no son pensados para las dinámicas propias del contexto regional; se dan traslados de profesores de las capitales a las sedes desconcentradas, mas no hay apropiación territorial, es decir, se limita el “empoderamiento regional” en términos de Rama y Ceballos. Además, en materia de gestión y autonomía política se repite el problema señalado anteriormente por Boisier respecto a la desconcentración, pues la dependencia a las sedes centrales no soluciona el problema del impacto del desarrollo regional a partir de una educación contextual o significativa, sino que simplemente las sedes se ven supeditadas a las decisiones que se toman en un nivel jerárquicamente superior, es decir, desde la centralidad.

Otro caso supone la regionalización a partir de la creación de universidades, la cual posibilita independencia administrativa, disminución del monopolio universitario centralizado, mayor pertinencia en la concepción de los programas educativos y mayores posibilidades de educación contextualizada, autonomía en gestión de recursos y no dependencia.

Parafraseando a Rama & Ceballos (2016, p. 109), en las últimas décadas con distinta intensidad, en varios países, ha habido un cambio y se ha asistido a una dinámica de regionalización universitaria, no sobre la base de la expansión interna de unidades académicas o administrativas, sino mediante la creación de nuevas universidades. Ello está contribuyendo a conformar sistemas universitarios públicos o privados más diversificados y complejos, con múltiples instituciones, aun cuando (en algunos casos) se presentan niveles de autonomía diferenciados entre las nuevas y las viejas instituciones. Por tanto, la descentralización limitó de manera indirecta la prestación exclusiva del servicio de educación superior por las llamadas macrouiversidades tradicionales, las cuales han reducido su participación en la matrícula total. Al tiempo, en algunos casos, esta reducción de la incidencia en la cobertura ha estado acompañada por un aumento en la calidad, en la oferta de posgrados y en una mayor investigación.

Así pues, esta idea de los profesores ecuatorianos ilustra muy bien la diferencia y pertinencia del modelo descentralizador a partir de la creación de nuevas universidades. Lo que supone (para fines de este trabajo, y siguiendo la idea de descentralización de Boisier, junto con las ideas de Rama y Ceballos), que las fallas de una institución dependen de la estructura de su expansión, los presupuestos de poder que subyacen a dicha expansión y el conflicto regional, expresado en términos de desigualdad, réplica de sistemas opresores y educación no significativa, que conlleva no contextualizar la institución al territorio.

En este sentido, el desarrollo regional como reto de las universidades es estudiado por Julián Ricardo Díaz Ochoa (s.f) en el texto “*La regionalización de la educación superior frente al desarrollo regional: su importancia e impacto*”, quien, desde una metodología de investigación cualitativa, se centra en el caso colombiano, lo cual permite aterrizar el problema de la descentralización y la regionalización a nuestro contexto inmediato, pero entendiendo que las dificultades de cobertura en dicho contexto han estado marcadas históricamente por comunidades rurales alejadas y, como consecuencia, educativamente excluidas. Dado esto, para el caso colombiano de regionalización de la educación superior, Díaz Ochoa (s.f) trae a colación dos directrices del Ministerio de Educación Nacional, expresadas a partir de la creación de:

CERES: Los Centros Regionales de Educación Superior que permiten reducir las brechas de acceso y permanencia en el campo de los estudios superiores en el país, a través de la oferta académica pertinente a las necesidades socioeconómicas de las regiones. Se trata de espacios dotados de infraestructura tecnológica en los cuales la comunidad puede acceder a programas de educación superior (p. 29), y

Estrategias de regionalización de las IES: tienen como objetivo fortalecer la capacidad institucional de las entidades territoriales y actores regionales, con el fin de promover políticas de cobertura, permanencia, calidad y pertinencia de la educación superior con el fin de aportar a los procesos de desarrollo regional (p.29).

Estas estrategias se componen de cuatro ejes: a) La creación de una sede principal en municipios fuera de la capital, y no una subsele supeditada a la central. b) La creación de seccionales en otras regiones no metropolitanas. c) Promoción y creación de Centros de educación

a distancia. d) Articulación de la educación media con educación superior. Según el mismo autor, estas estrategias basadas en modelos descentralizadores han permitido que Colombia no desentone con la creciente tendencia latinoamericana de regionalización universitaria, y ha permitido, por el camino de la descentralización política-educativa, un mejoramiento de autonomía regional, desarrollo local y poder decisorio al interior de las comunidades. Sus ventajas se traducen en mayor cobertura, en conocimiento diversificado en función de la apropiación territorial, consolidación del pasado histórico, revitalización de saberes locales y regionales, educación al servicio de los problemas y necesidades de la región, capacitación del recurso humano enfocado en modelos propios, búsqueda de identidad, cohesión social y economía inserta en la demanda global (Díaz Ochoa, s.f., p.27).

Ahora bien, aunque la universidad juega un papel protagónico en procesos de regionalización como agente que capacita para una vida en democracia, incluyendo todas las ventajas señaladas en las líneas anteriores, la responsabilidad no se concentra de manera exclusiva en su seno, ya que la idea de regionalización contiene intrínsecamente a la comunidad como agente activo del proceso, incluso la necesidad de una institución universitaria en una localidad específica debe nacer del seno de la comunidad y no ser una directriz impuesta por el estado. Esto tampoco quiere decir que la universidad sea la “panacea” del desarrollo regional. El Estado y la Empresa también juegan un papel protagónico, pero la ventaja y mayor relevancia de la educación superior radica en que hay un sentido cultural y un respeto por el territorio y los saberes, incluyendo las prácticas autóctonas que revitalizan dicho territorio. Es esto precisamente lo que hace de la universidad un factor indispensable para el desarrollo regional. Aquí una observación de Díaz Ochoa (s.f) que bien puede servir de conclusión:

Al considerar la educación superior como un elemento dinámico y de construcción de la realidad humana, casi siempre se van instaurando nuevos modelos de pensamiento que, de forma reiterada, permiten que las personas o los individuos desarrollen nuevas ideas y así mismo, formas de sociabilidad o de comunicaciones más complejas y también rápidas (p. 5).

Así pues, este enfoque permite entender el rol de la educación no como una idea de progreso, adelantada por el proyecto de la Modernidad en el seno del pensamiento económico e

industrial y que invadió la esfera del fenómeno político, sino como un proyecto que posibilita comprender el papel de la educación circunscrito a un ideal de devenir humano centrado en su entorno natural y social, de ahí la importancia del territorio como espacio geográfico y de la región como interacción cultural (en cualquiera de sus manifestaciones: económica, antropológica, política...). La universidad entonces es un motor del cambio de estructuras sociales; y la universidad territorial precisamente permite la inserción de la comunidad en la toma de las decisiones de cómo quieren que se genere ese cambio.

A modo de recuento y para ir concluyendo esta delimitación conceptual, se realizó una descripción en términos generales del desarrollo de la idea de descentralización según el pensamiento de Sergio Boisier, donde se comprendieron los grados de descentralización de las instituciones, a saber, *la deslocalización*, como desplazamiento de una institución a un territorio, la cual inicia un grado de regionalización, pero se vuelve un proceso más complejo en tanto la regionalización implica tácitamente descentralización, no mera reubicación de un sistema institucional; *desconcentración*, como la cesión de un poder decisional a estructuras de un rango jerárquicamente inferior al que normalmente tomaba las decisiones, sobre el cual podemos decir que ha sido un modelo de regionalización de las instituciones universitarias tradicionales con la creación de sedes y filiales, pero que ha replicado sistemas hegemónicos y homogéneos de educación sin pertinencia contextual, pues no hay independencia económica ni política; *delegación*, un paso más allá de la desconcentración pero no aplicable al caso de los procesos de regionalización de las instituciones de educación superior; y *privatización*, como la posibilidad de una entidad nueva con total independencia del Estado y con la capacidad de administrar esos bienes.

Respecto a los tipos de descentralización, se consideró la funcional que se da en el ámbito administrativo, es decir, autonomía de decisión sin rendición de cuentas a estructuras superiores; política en tanto los procesos descentralizados están en el marco de un ejercicio de democracia como repartición del poder en la comunidad y la posibilidad de elección y, territorial que implica autonomía administrativa, económica y política, la cual está a la saga de la regionalización en tanto en dicho proceso descentralizado intervienen relaciones de interacción social en función del impacto positivo a las comunidades que habitan un territorio, contribuyendo a consolidar o reforzar una identidad histórica, cultural, antropológica... en beneficio de la constitución de una región.

Con Rama, Ceballos y Díaz Ochoa se habló de los procesos de regionalización de las universidades según la desconcentración como creación de sedes y de la regionalización descentralizada que implica la creación de nuevas instituciones de educación superior. Aquí vale resaltar la convergencia entre las ideas de Boisier y los tres autores mencionados recientemente, en tanto la privatización posibilita independencia y autonomía a partir de la creación de personalidad jurídica sin ánimo de lucro (de lo contrario no se daría descentralización Estatal), la creación de nuevas universidades en los territorios más apartados de la centralidad permite de igual forma que no se monopolice la educación trayendo como consecuencia (y como se ha procedido a lo largo de la historia de la educación superior en Colombia) un pénsun poco contextualizado que contribuye directa o indirectamente a la desigualdad regional.

También se consideraron las ventajas de la regionalización universitaria descentralizada y su papel en el desarrollo regional, que se traduciría en más oportunidades, educación contextualizada, cobertura, respeto y continuidad de saberes tradicionales, visibilidad política, integración comunitaria e inmersión en los procesos globales. Son entonces estos los retos que enfrenta la educación en nuestro contexto y en donde todavía la desigualdad social es un problema latente a nuestro alrededor en el que subyacen problemáticas políticas e ideológicas. Por tanto, la tarea de la universidad es contribuir a superarlos siempre de la mano de los habitantes de los diferentes territorios.

2.5.3 La territorialización como proyecto de la universidad²²

El principio de autonomía universitaria ha sido un importante logro alcanzado gracias a la lucha de docentes y estudiantes que tuvieron el valor de reclamar por unas condiciones dialógicas y constructivas alrededor de los diferentes saberes profesionales de la época, sin embargo, aún se encuentra pendiente una lista amplia de características que puedan hacer de la universidad un verdadero espacio con “sentido social, democrático y dialógico” (Fals Borda, 1999, p.82), que apueste por “alcanzar claridad comunicativa, justicia social y avivamiento cultural” (Fals Borda, 1999, p.79). Por tanto, siendo el conocimiento el suelo primigenio sobre el que se fundamenta la

²² Gran mayoría de las ideas que se desarrollan en este apartado las socialicé el mes de octubre del año 2022 en el Segundo Congreso Internacional la Tarea de las Humanidades en la Universidad, con la presentación de la ponencia titulada “Consideraciones generales sobre una Universidad Diferente: una alternativa pensada en términos de universidad regional”.

universidad, se hace necesario prestar profunda atención a las maneras en que éste es concebido, puesto que de ello depende la dirección de sus propios intereses, valores y objetivos.

En este orden de ideas, el sociólogo Fals Borda (1999), al hablar de las características de la Investigación Acción Participativa (IAP), menciona un elemento clave que bien se puede ajustar a uno de los propósitos mismos de la universidad: Las gentes del común merecen conocer más sobre sus propias condiciones vitales para defender sus intereses, que aquellas otras clases sociales que han monopolizado el saber, los recursos, las técnicas y el poder mismo, es decir, que debemos prestar a la producción del conocimiento tanto o más atención que a la producción material (p.78). Está claro que uno de los lugares más importantes en donde se produce conocimiento es precisamente la universidad, no obstante, es necesario tener sospechas sobre el concepto de producción, dado que la “producción del conocimiento [...] se dirige obviamente a mantener y fortalecer este sistema [capitalista e industrial]” (Fals Borda, 2014, p.303), en tanto dicho proceso trae consigo las dinámicas propias de una fábrica: tecnificación, explotación de recursos, procedimientos automatizados y recelo frente al pensamiento autónomo y crítico.

En consecuencia, el enfoque de la universidad que se describe en este sucinto apartado procura cambiar el proceso de producción de conocimiento por un ejercicio participativo y dialógico en la que éste pueda ser construido por la mayor cantidad de personas posibles. En efecto, la universidad que se presenta como alternativa social, dialógica, participativa y cultural, apuesta -tal como lo hace la IAP de Fals Borda (1999)-, por la “obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas” (p.77), dado que la expresión más genuina y cercana del espacio en el que se encuentre la universidad son las problemáticas que lo atraviesen.

Por ende, la principal labor es “tratar de teorizar y obtener conocimientos a través del involucramiento directo, la intervención o la inserción en procesos concretos de acción social” (Fals Borda, 1999, p.79), es decir, que la universidad se esfuerce por lograr una directa y verdadera injerencia en la resolución de los conflictos y las dificultades que presente el territorio. En este sentido, el profesor Fals Borda (1999), al hablar de la necesidad de implementar y desarrollar una investigación que se vinculara con las necesidades y las voces de las propias comunidades, realiza un pertinente llamado de atención: “En especial a las universidades para recobrar su capacidad crítica, sacudir su mundo departamentalizado, tedioso y rutinario, y llevar a estudiantes y profesores a un mayor contacto con los problemas de la vida real” (p.85).

Por ello, se trata entonces de que la universidad piense dinámicas y objetivos distintos que ayuden a las comunidades a resolver dialógica y pacíficamente los conflictos que se les presenta en su territorio, dejando atrás la asepsia académica, la burocratización absurda y el análisis crítico de situaciones teóricas que hasta al momento caracterizan a la gran mayoría de las universidades en Colombia. Dado esto se explica entonces porque Fals Borda (2004) afirmaba que: “necesitamos universidades democráticas y altruistas que estimulen la participación creativa de los estudiantes en la búsqueda de nuevos conocimientos, y en tal medida consideren la investigación como herramienta pedagógica del mayor valor, sustentadora de la autonomía académica” (p.6); pues un ejercicio investigativo que reciba y valore las voces de todos aquellos que rodean la universidad, es decir, que aprecie los saberes residentes más allá de los libros y las aulas de clase, genera una enorme posibilidad de acercamiento al territorio, en la medida, además, en que se reivindica la lucha estudiantil de 1918.

En consecuencia, la universidad interesada por construir conocimiento a partir de valores y objetivos diferentes debe esforzarse por brindar una “investigación científica, educación y acción política” (Fals Borda, 1999, p.88), para el beneficio de las personas más vulnerables y no para favorecer y preservar las dinámicas opresoras, porque son precisamente ellas quienes históricamente han estado relegadas de las oportunidades y ayudas que ofrece la universidad. Por tanto, ésta debe comprometerse realmente con la “construcción de un ethos etnogenético y emancipativo” (Fals Borda, 1999, p.88), lo cual no es más que, una consciente y rigurosa preparación conceptual, junto con una práctica local enraizada en los deseos y las preocupaciones de los habitantes del territorio en donde se ubique la universidad.

Así pues, estas características descritas en los párrafos anteriores se pueden constituir en hechos reales en tanto se lleve a cabo un trabajo conjunto entre directivos, docentes, estudiantes y pobladores del territorio, que permita “la multidisciplinaria y la transformación institucional” (Fals Borda, 1999, p.87), en donde sea posible considerar la tradición fundada en la oralidad y los saberes ancestrales como conocimientos válidos para la sociedad actual, y que, además, la educación brindada sea gratuita, laica, democrática e inclusiva. En suma, pensar la transformación de la universidad implica necesariamente la reunión de todas las fuerzas, ideas y sentires de los agentes sociales que habitan no sólo este recinto académico, sino también el propio territorio.

Un tipo de universidad que se ha interesado por la búsqueda de valores y objetivos diferentes es la universidad que centra sus esfuerzos en el logro de la “territorialización”, es decir,

en recoger aquella “acción humana que se soporta sobre un sistema de valores para producir el territorio, [... aquellos] valores a partir de los cuales es asumido el territorio [...], la territorialización actualiza los valores y produce el territorio” (Jolly, 2012, p. 11); es, en últimas, “el territorio socialmente organizado que constituye la base física y psíquica del desarrollo” (Dirección de Regionalización 2020, p. 15). Esto es posible toda vez que la tarea de la universidad “está focalizada en la construcción de región con programas y acciones específicas que se derivan de los conceptos de región y de desarrollo regional” (Vallejo at. el, 2020, p.11).

Precisamente por ello, dicho concepto de región es entendido en este proyecto de maestría como un lugar imprescindible, ya que ahí es:

[...] donde ocurre el desarrollo, donde el ser humano se realiza como individuo y como ser social, con sus enormes posibilidades y sus numerosas limitaciones; donde expresa su proyección, individual y colectiva, hacia su realización, donde vence su incapacidad de comunicarse y se reconoce en su relación con los otros, hasta converger con ellos en propósitos comunes, en un proyecto colectivo alimentado de una historia compartida, una geografía propia y un modo de ver el mundo que los identifica como sociedad (Vallejo at. el, 2020, p.10).

Ahora bien, para que este concepto pueda trascender aquella caracterización abstracta que le otorga ciertos límites y propiedades, pero que en absoluto expresa realmente lo que significa la región en términos de cotidianidad en voz de sus propios habitantes, es fundamental tener presente que ésta (tal como el concomimiento del que se hablaba en líneas anteriores) también debe ser construida. Proceso que es posible llevar a cabo cuando “las comunidades que habitan un territorio convergen en la formulación y ejecución de un proyecto colectivo de largo plazo con el que esperan llegar a niveles deseados de bienestar, acordes con las características culturales, sociales y económicas de sus integrantes” (Vallejo at. el, 2020, p.73). De modo que, al realizarse con éxito esta causa común, la región será entonces un territorio palpable, material y hospitalario.

Así, el punto de partida para desarrollar un proyecto comunitario que traslade la región de un concepto vacío a una entidad cargada de significado, experiencias y vida, se ubica en “los recursos naturales del territorio, su geografía, su paisaje y medio ambiente, el capital humano, social, institucional y tecnológico disponible” (Vallejo at. el, 2020, p.73). Por ello mismo, el

desarrollo regional (segundo concepto imprescindible a la hora de hablar de universidad) es entendido en esta investigación no sólo como “un conjunto complejo de políticas, programas y proyectos que buscan mejorar la calidad de vida de las personas” (Vallejo at. el, 2020, p.73), sino también como decisión vital en la que se lucha todos los días por lograr “sostenibilidad, sustentabilidad, equidad, justicia social, desarrollo de capacidades, libertad, autonomía [y, principalmente, emancipación de cualquier forma opresora]” (Vallejo at. el, 2020, p.73).

Por consiguiente, todas estas aspiraciones se alejan de esa visión capitalista y neoliberal del desarrollo que invita a la explotación desmedida de los recursos naturales y a la acumulación de riquezas en detrimento de las poblaciones más vulnerables, condenándolas inexorablemente a condiciones extremas de miseria. Por el contrario, se trata de construir una ruta de trabajo en armonía con la cultura, el medio ambiente y la economía en donde se mejoren las condiciones de la región, y con ello, las oportunidades de cambio que desean los habitantes, o, en palabras de Díaz (s.f.): “el desarrollo regional no es únicamente desarrollo del espacio físico o geográfico, también implica, necesariamente, un desarrollo de y para las comunidades locales que construyen sus procesos de empoderamiento, [favoreciendo] la conquista de intereses comunitarios allí pensados y focalizados” (p.36).

En este sentido, el desarrollo regional implica mejorar la calidad de vida de todos los habitantes del territorio, permitiendo “satisfacer las necesidades humanas fundamentales en dos niveles: existenciales (del ser, tener, hacer y estar), y axiológicas (de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad)” (Vallejo at. el, 2020, p.36). Dicho desarrollo conlleva entonces un conjunto de elementos que no deben tomarse por separado para evitar caer en despropósitos que perjudiquen el bienestar de la comunidad por causa de intereses particulares y privados que no piensan en el valor de lo público como aspecto indispensable para la convivencia social.

Por el contrario, el desarrollo regional al que se hace referencia “utiliza los bienes como medios que potencian la creación de satisfactores sinérgicos, es decir, acciones colectivas que permitan satisfacer en simultáneo diversas necesidades” (Vallejo at. el, 2020, p.36), en donde el horizonte se constituye a partir de los sueños, problemas y deseos de las propias comunidades, integrantes de la región. Dado esto, la universidad preocupada por la territorialización (que apuesta por el desarrollo descrito en las líneas anteriores) tendrá unas funciones claramente direccionadas hacia la construcción de un proyecto educativo territorial basado en “un proceso educador,

participador y generador de conciencia crítica” (Vallejo at. el, 2020, p.36), o, dicho de otro modo, la universidad comprometida con el desarrollo del territorio apostará por construir región a través de una “actitud ética con el entorno, [priorizando] sus acciones de formación, investigación y proyección social [...], para que el sujeto colectivo se apropie de la ciencia [hegemónica y no hegemónica] como un bien en favor de su despliegue humano” (Vallejo at. el, 2020, p.37).

En efecto, es precisamente en este punto donde la universidad con foco en la territorialización toma vital importancia, toda vez que se preocupa por estar a la base de los modos específicos en los que sus estudiantes habitan la región, o, en otras palabras, una universidad que piense dentro de su propio contexto, que exprese lo que realmente es el territorio, está fundamentada en:

Geopedagogía, la forma de existencia de la pedagogía en el lugar, es decir, considerando la tierra, el mundo -y en él, la escuela [-universidad] y el maestro-, como objetos de educación. Al hablar de geopedagogía nos referimos a las formas particulares que toman la escuela, el maestro y la pedagogía en ciertas zonas del país, demarcadas y delimitadas cultural y territorialmente, donde se ponen en escena las nociones de región, cultura y tierra, que por sí mismas remiten a lo particular y a lo específico de cada lugar (Reflexiones de Gabriela Messina, Humberto Quiceno & Alberto Martínez, citados en Espinosa Gómez & Calderón Serna, 2020, p.141).

En consecuencia, al tener esta postura geopedagógica, la universidad que “transita hacia la territorialización” (Dirección de Regionalización, 2018) también se involucra de manera directa con las emociones y sentires de sus estudiantes, en tanto los valora como elementos sin cuales no es posible realizar algún tipo de construcción de conocimiento, y por ello mismo procura “generar procesos de formación como lugares de encuentro, de significación colectiva, de intercambio en la interacción” (Sepúlveda, 2009, p.95). Por ende, para que exista una correlación de subjetividades genuina es imperativo tener presente los modos en los que las personas sienten las emociones propias y ajenas, pues una verdadera universidad territorializada entiende “que nuestra humanidad se erige a partir de la interrelación entre la afectividad y la razón, y que tiene como horizonte la existencia” (Guerrero, 2010, p.5). En suma, una institución diferente en términos de universidad con miras a la territorialización apostará por “la construcción de una academia comprometida con

la vida, que no puede dejar de lado la dimensión cultural y política que juegan las emociones, la afectividad” (Guerrero, 2010, p.13).

Finalmente, siguiendo los planteamientos del Modelo de Regionalización (2020), la universidad que se preocupa por el proceso de territorialización “se centra en el desarrollo endógeno de las comunidades académicas territoriales, articuladas al territorio, a sus actores, valores, cosmovisiones, [sueños] y saberes” (p. 15), y, además:

[...] contribuye a las dinámicas de empoderamiento local al interior de los contextos comunitarios, dado su rol protagónico en la formación de capital social y humano. [...] es una alternativa para que la oferta educativa superior se haga extensiva, visible y materialmente concreta en los lugares donde nunca ha llegado, [y ...] disminuye el poder concéntrico que acaparan las grandes ciudades, lo que contribuye a una nueva dimensión del “quehacer universitario”, dirigido a la atención de las demandas sociales y culturales presentes en territorios con baja densidad poblacional (Díaz, s.f., p. 34).

En donde se incluye, por supuesto, la importancia no sólo del ejercicio de la razón, sino también la de los afectos, pues quiénes construyen conocimiento son las personas de carne y hueso que piensan y sienten en la misma medida. Unas personas que habitan un territorio específico configurando una región, a partir de la cual una universidad diferente que pueda ser nombrada como territorial es capaz de constituir comunidad, en tanto reconoce en ella la representación de “una forma de empoderamiento capaz de lograr sus propias transformaciones y generar su propio capital humano, [... procurando] de esa forma que las comunidades [tengan] mayor poder de decisión y autonomía, en beneficio de su desarrollo local” (Díaz, s.f., p.35).

2.6 El movimiento de la población: Dinámicas territoriales en el Oriente Antioqueño

El Oriente antioqueño es una de las nueve subregiones en que está actualmente dividido el departamento de Antioquia, las otras son: Bajo Cauca, Magdalena medio, Nordeste, Norte, Occidente, Suroeste, Urabá y Valle de Aburrá. Para el caso de Oriente, su importancia en el departamento es fundamental en tanto es la segunda zona que concentra mayor cantidad de población: 706,477 habitantes, un 10,4 % del total departamental (Cámara de Comercio de

Medellín para Antioquia, 2021); en términos del PIB también es segundo con un 9% del total zonal del cual un 17,5 % lo genera la actividad agropecuaria (agricultura, ganadería, caza, pesca, silvicultura); el 23,1 % depende de servicios prestados (electricidad, gas, agua, gestión de desechos y saneamiento ambiental); el 10,7 % depende de la industria manufacturera; un 10,1 % de servicios inmobiliarios; un 8,7 % de la producción interna depende de actividades artísticas, entretenimiento y recreación, y otras actividades y servicios de similar naturaleza (Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia, 2021, p.20).

Los otros puntos porcentuales no son tenidos en cuenta puesto que no están relacionados con el análisis de este trabajo. Así pues, en todas estas actividades señaladas la región Oriente es segunda en cantidades porcentuales, superada por el Valle de Aburrá en todo lo que tiene que ver con sectores productivos, menos el agropecuario en el cual la región Norte es primera. La importancia económica del Oriente está relacionada en gran medida con la riqueza natural de la zona, teniendo uno de los suelos más fértiles de todo el departamento.

A su vez, el Oriente está dividido en cuatro zonas: El Altiplano conformado por Rionegro, La Ceja, Guarne, Marinilla, El Santuario, San Vicente, La Unión, El Carmen de Viboral y El Retiro. Esta zona concentra el 60 % de la población; con la mayor tendencia a urbanización e industrialización y proyectada como zona metropolitana por parte de grupos económicos del Valle de Aburrá, dada su cercanía. La zona Embalses o Aguas está integrada por Alejandría, Concepción, Granada, Guatapé, El Peñol, San Carlos y San Rafael, enfocada especialmente en una economía agropecuaria y el turismo. La zona denominada Bosques, de la cual hacen parte los municipios de Cocorná, San Francisco y San Luis, es la que mayor población rural presenta con un 70,7 % de sus habitantes. Por último, la zona Páramo compuesta por Sonsón, Argelia, Abejorral y Nariño, de gran riqueza natural y producción agropecuaria (INER, 2020, p. 15-16). En total el Oriente antioqueño está conformado por 23 municipios y alrededor de 980 veredas, contando con un 40,2 % de población rural equivalente a 284,547 personas de los 706,477 habitantes.

Sin lugar a duda el Oriente antioqueño es fundamental para el desarrollo económico del departamento y del país, y por este motivo es una región en la que se proyectan diferentes intereses de grupos de poder e instituciones con fines contrapuestos o en tensión, lo que se define como territorialidades superpuestas (INER, 2020, p.18). Dos tendencias en el modelo de desarrollo económico proyectado en el Oriente ilustran bien las territorialidades que se confrontan en la subregión:

[...] uno de carácter extractivista, interesado en la acumulación y el crecimiento económico, la búsqueda de lucro y utilidades desmedidas, sacrificando la naturaleza y el bienestar colectivo. El otro modelo, denominado de desarrollo humano, integral y sostenible, pone el centro en los seres humanos y las comunidades, y propende por un desarrollo que signifique bienestar. (INER, 2020, p.45).

En el primer modelo, de orden extractivista, entran las actividades minero-energéticas, el crecimiento urbano e industrial, la ampliación de zonas para actividades agropecuarias, cultivos ilícitos y el aumento desmedido del turismo. Este modelo considera la naturaleza como un producto o mercancía, lo cual genera grandes afectaciones en el medio ambiente, la estabilidad social y económica de los habitantes de la región. Dicha problemática se ha acentuado a partir de los proyectos que visionan el Oriente como área metropolitana, intentando extender el modelo del Valle de Aburrá. En el trabajo de investigación *“Actualidad socioeconómica del Oriente antioqueño y su proyección de crecimiento articulado con el papel de la Universidad de Antioquia seccional Oriente antioqueño”* del año 2016 se ilustra dicho panorama:

Actualmente, los ojos de los inversionistas de todos los sectores están concentrados en el Oriente antioqueño y esto podemos verlo reflejado en acciones de grandes inversores con intenciones de asentar sus fábricas en la región como Nova venta S.A.S., Nacional de Chocolates – Grupo Nutresa S.A., Compañía Global de Pinturas–Pintuco S.A., dando apertura así como nuevas sedes de almacenes de cadena como el Éxito, ubicado en la Ceja y en Rionegro, Jumbo, D1, Justo y Bueno, Home Center, así como los centros de desarrollo estratégico como el Aeropuerto José María Córdova, zona franca, Aeronáutica Civil, entre otros. Proyectos inmobiliarios como la ampliación de la cobertura en operaciones del hotel Royal Decamerón en el Club Campestre La Macarena, el montaje del MRO de Avianca y de otras aerolíneas como Airlan, así como el centro de producción de Auteco. El paisaje para invertir en el Oriente antioqueño se muestra próspero y aventajado frente a otras regiones, ya que invierte en su futuro y es una zona que augura tener una potente capacidad de crecimiento económico a mediano y largo plazo (Marulanda & Martínez, 2016, p.370).

En este mismo sentido, es visible en la zona Altiplano el crecimiento urbano acelerado que ha mostrado en las últimas tres décadas y que ha hecho que los pueblos que lo conforman cambien su vocación agricultora por actividades referidas a la construcción de urbanizaciones, implementación de floristerías, que traen un consecuente daño de suelos cultivables y afluentes de ríos, dado el monocultivo y los desechos químicos. Actualmente se vive una crisis respecto al uso de suelos, antes era común encontrar fincas tradicionales campesinas, productivas en escala menor y de productos comercializados entre vecinos; ahora esas fincas tienden a la desaparición y son reemplazadas por fincas de recreo y descanso, sin cultivos y de las cuales sus propietarios son por lo general ciudadanos.

Como consecuencia, los campesinos han ido migrando hacia los centros poblados, virando su actividad económica a otras de naturaleza urbana. Otro hecho que anotar a este respecto es que la intensificación de la presencia de las fincas de recreo y descanso ha aumentado el costo de los suelos, volviendo no solo inaccesible la compra de tierras para los habitantes de la zona sino también encareciendo la renta de impuestos de los predios y de los cultivos campesinos. Sumando a esto, el establecimiento de las actividades de comercio, almacenes de cadena e industrias, han aumentado el costo de vida en detrimento de los moradores.

Dado lo anterior, la resistencia a este tipo de intereses económicos se ha hecho manifiesta a partir del surgimiento de colectivos, defensores de derechos humanos, Juntas de Acción Comunal (JAC), movimientos sociales con enfoque en la conservación del medio ambiente, colectivos de mujeres y campesinos que han participado activamente protestando a las concesiones mineras e hidroeléctricas, mayoritariamente. A estos últimos corresponde el enfoque humanista que busca una autonomía y protección del territorio, organizados a partir de iniciativas populares dado el descrédito en que han caído instituciones defensoras del medioambiente:

La subregión Oriente se ha caracterizado por la histórica participación activa de agentes sociales e institucionales en la configuración territorial, evidenciando una búsqueda permanente de dinamización de procesos de gobernanza que posibiliten una producción conjunta del territorio subregional, que no se limite a las lógicas políticas y económicas dominantes sino que involucre percepciones, conocimientos, experiencias e imaginarios de las poblaciones locales tendientes a desactivar la inequidad territorial existente. Un antecedente de este tipo de procesos, que no puede obviarse en este núcleo estratégico,

corresponde al Movimiento Cívico del Oriente Antioqueño que (...) demandaba, entre otros asuntos, mayor descentralización, incremento de la oferta de servicios públicos por parte del Estado y, en general, respeto por la construcción de un modelo de desarrollo propio (INER, 2020, p. 83).

La protección del Estado a las iniciativas privadas de minería, industria, e hidroeléctricas, y en general a las grandes empresas y la falta de cobertura educativa ha acentuado el conflicto socioambiental que se vive en la subregión. Si bien es cierto que después de la firma de los acuerdos de paz con las Farc, en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, la violencia disminuyó en toda la región, aún existen lugares en las zonas rurales del departamento influenciados por organizaciones dedicadas al narcotráfico y zonas urbanas con influencia de estos grupos armados, que controlan el microtráfico en los pueblos. El campesino es quien lleva la peor parte pues es obligado a la siembra de cultivos ilícitos o es desplazado por la violencia. No está de menos recordar que la instauración de centrales hidroeléctricas y empresas mineras, ha generado pérdidas irreparables en las fuentes hídricas de la región, obligando a los pobladores (campesinos, indígenas, pescadores...) a desplazarse hacia centros urbanos. Además, muchos de estos proyectos han estado protegidos por la misma iniciativa del Estado y bandas organizadas que han asesinado sistemáticamente líderes opositores, generando detrimento ambiental y social, sin ningún tipo de reparación.

Este panorama es el causante de la desigualdad latente en la región, y a pesar de ser el Oriente una de las subregiones con menores índices de pobreza respecto al resto del departamento, debido al interés de inversionistas y la proyección de la zona del Altiplano, las riquezas concentradas no se representan en habitantes del territorio sino en foráneos. Así, por ejemplo, en términos de pobreza y desempleo, la tasa de informalidad es del 65,83%, la tasa de desempleo es del 6,88% y el índice de pobreza asciende hasta el 16,7% (ver tabla 1).

Sumado a lo anterior, la insuficiente cobertura vial en las zonas en que el desarrollo económico es menor que en el Valle de San Nicolás, y que posee vocación agropecuaria como Embalses, Bosques y Páramo, han dificultado la comercialización y rentabilidad económica de los productos, sumando a la falta de presencia estatal, generan lugares ideales para la proliferación de cultivos ilícitos y el fortalecimiento del narcotráfico como respuesta a las precarias condiciones de vida (INER, 2020, p.25).

Estas dificultades señaladas, centradas en la crisis ambiental y la pobreza de la región debido a la protección de iniciativas privadas, ausencia del estado, falta de cobertura educativa, son el reflejo de una cultura política en decadencia, y de una injusta distribución del poder económico. En el *Perfil socioeconómico de Antioquia 2021* de la Cámara de comercio de Medellín para Antioquia, se habla de la asimetría en la distribución de los recursos económicos del departamento:

En 2020 el Valle de Aburrá dio cuenta del 64,1 % de los ingresos de todos los municipios de Antioquia. Las subregiones de Oriente (10,6 %) y Urabá (7,5 %) son las que siguen en importancia, mientras que las restantes seis subregiones perciben en su conjunto el 17,8 % restante de los ingresos municipales de la región (p. 37).

Dadas estas cifras, es claro que el centralismo político representado por Antioquia en el Valle de Aburrá es nocivo para la actividad económica, social y ambiental de las subregiones del departamento mientras los grupos de poder ejercen intereses correspondientes a modelos extractivistas y sin un enfoque territorial igualitario.

Es esto precisamente una parte del panorama que debe asumir la Dirección de Regionalización de la Universidad de Antioquia en la subregión Oriente. Si bien el enfoque de los programas de la Seccional ha intentado responder a las necesidades presentadas por el territorio, en ofertas educativas respecto a programas como Ingeniería Ambiental, Industrial, o licenciaturas en Artes escénicas y Danza (debido a la fuerte actividad teatral de algunos municipios de la subregión como el Carmen de Viboral), Desarrollo territorial, Gestión Cultural, entre otros, aún la cobertura en educación superior es **reducida** y los procesos de descentralización en términos de autonomía del campus universitario de oriente aún son mínimos. Es, por ejemplo, desplazándose hacia las zonas rurales alejadas de los municipios en donde puede ser efectiva y real la educación en función del territorio.

Dado lo anterior, se evidencia cómo perviven los efectos de formas tradicionales y centralizadas que ponen en entredicho los esfuerzos del proyecto de Regionalización llevado a cabo por la Universidad de Antioquia, especialmente con las dinámicas desarrolladas en la Seccional Oriente. Es notoria la insuficiencia del programa, por tanto, es urgente cambiar los modos operacionales de la Seccional, sin embargo, dicha transformación es imposible de llevarse a cabo si antes no se realiza un ejercicio de construcción social de la autonomía académica, es decir, si

primero no se elabora un acuerdo conjunto que vaya más allá de una acción político-jurídica estatal o de intereses de agentes particulares que manipulan la organización de la estructura y el espacio a conveniencia. Se trata, en suma, de reunir los afectos, los sentidos de pertenencia, las identidades y las significaciones culturales que se generan en el territorio mismo (Zona del Altiplano, junto con el resto de las zonas de la subregión Oriente), para que éste se constituya en sujeto de su propio desarrollo de manera responsable e interdependiente, capaz de movilizarse tras proyectos educativos y políticos colectivos (Boisier, 2002).

Por consiguiente, se espera que la universidad pueda consolidar una organización universitaria con verdadera autonomía, es decir, “ofrecer de manera descentralizada y autónoma el servicio público de educación superior” (INER & Facultad de Educación UdeA, 2013, p.19), para seguir permitiendo cada vez más el acceso de este servicio a las poblaciones que en su mayoría son de escasos recursos, lo que a su vez generará una mayor intervención en el territorio, teniendo como eje una nueva universidad del Oriente; nueva en tanto se constituirá como punto de referencia en los procesos de desarrollo social de la zona del Altiplano, porque como bien lo dice el informe del INER y la Facultad de Educación: “es la presencia de la institución como un todo la que contribuye al desarrollo de los territorios” (2013, p.18). Finalmente, ya no se tratará de “extender la universidad” (INER & Facultad de Educación, 2013, p.22), sino de conformar unas nuevas maneras de comprenderla a partir de la construcción social de la autonomía académica.

2.7 Lineamientos y retos de la regionalización en la Seccional Oriente: el camino de la autonomía en la universidad

Los lineamientos y retos de la regionalización para la misión universitaria en las subregiones del departamento fueron pensados y construidos en el marco del Plan de Acción Institucional (PAI) 2018-2021, el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2027 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2030, con la intención de solucionar las carencias y dificultades encontradas en la gestión y desarrollo del programa de Regionalización más de 30 años después de su puesta en marcha²³. Así pues, estos retos educativos territoriales son los escenarios con

²³ El programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia se oficializa mediante Resolución superior 1280 del 30 de octubre de 1990. Para el año 1995 es adscrito a la vicerrectoría de extensión. Cuatro años más tarde se crea la Dirección de Regionalización gracias al acuerdo superior 156 de 1999 (Plan & Modelo de Regionalización, 2020).

proyección programática para que, en el plazo de la próxima década, pueda consolidarse de manera eficiente el proyecto educativo territorial pensado en términos de Regionalización universitaria.

Por tanto, dichos retos representan “el horizonte al que se quiere llegar para consolidar, fortalecer, mejorar, renovar o transformar los actuales procesos, acciones e intervenciones institucionales, articulados con procesos de escalas locales, regionales, subregionales, nacionales e internacionales” (Dirección Regionalización & INER, 2021, p. 11). Ahora bien, dicho horizonte cuenta necesariamente con unas rutas o directrices (lineamientos estratégicos) que deben ser recorridas o implementadas para avanzar y cumplir con éxito los retos propuestos. La Dirección de Regionalización (2021) las clasifica o diferencia en tres tipos: 1) Institucionales, 2) Misionales y 3) Organizativos.

Estos primeros lineamientos tienen que ver con las orientaciones directivas de carácter estratégico y político que van a desarrollarse en las sedes y seccionales del departamento. Los segundos hacen referencia a la orientación del quehacer universitario en función de los ejes misionales articulados con el área de bienestar y de internacionalización. Por último, los terceros son aquellos relacionados con el direccionamiento de los apoyos logísticos y operacionales que supone la implementación tanto de los lineamientos institucionales como misionales. Cabe aclarar que los retos amparados por estos lineamientos “son dinámicos y localizados, [...] complementarios, interdependientes y correlacionados, se comprenden sistemáticamente y no tienen un orden jerárquico” (Dirección Regionalización & INER, 2021, p. 12). A continuación, una breve descripción de cada uno de los retos planteados.

El primer reto es la “Consolidación de una gestión educativa descentralizada con gobernanza para la equidad territorial” (p. 12), dentro del cual se deja claro que la universidad está llamada a avanzar hacia una regionalización más estratégica, articulada y sistémica, para que se consolide efectivamente como un Proyecto Educativo Territorial (PET), en donde el eje de operaciones sea la gestión educativa descentralizada, integradora de lo académico y lo administrativo con gobernanza para la equidad en los territorios. Por supuesto, conservando con esmero su misión, visión y unidad de gobierno, puesto que la universidad, mediante el modelo de regionalización, “mantiene en todas sus sedes la misma identidad, misión, tipología y naturaleza de la institución, cumpliendo así con lo descrito en el artículo 2, numeral 2,3, literal h), del acuerdo CESU 02 del 2020” (Rectoría UdeA, 2021). Así pues, esto le permite orientarse como una sola universidad que se apropia de la sinergia institucional para el desarrollo misional articulado y el

reconocimiento de todos los actores involucrados, junto con el fortalecimiento del arraigo e identidad regional.

El segundo reto es el “Fortalecimiento de la autonomía universitaria mediante la construcción de proyectos educativos territoriales que potencien la formación integral” (p. 17), lo cual implica elaborar derroteros o guías que permitan desplegar acciones diferenciales en los campus subregionales, cuyo desarrollo esté en el marco de ejercicios flexibles de planeación estratégica. De esa manera, se atiende a la necesidad de agendas particulares que se ejecuten según los diversos grados de descentralización y autonomía de las seccionales y sedes, siempre en articulación con las políticas institucionales, los ejes misionales y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad.

El tercer reto es la “Resignificación de la calidad y reconocimiento de las particularidades territoriales en la configuración de la excelencia académica con base en la gestión del conocimiento territorial” (p. 22), cuyo propósito implica gestionar la experiencia educativa y territorial mediante un sistema de apropiación y divulgación del conocimiento que posibilite visibilizar y resignificar la calidad con criterios territoriales, con el objetivo de flexibilizar y renovar las prácticas pedagógicas y didácticas, incluyendo las formas curriculares e investigativas. Todo esto es posible gracias al reconocimiento de las diversidades epistémicas y la interacción entre los diversos actores, a partir de lo cual es posible poner en diálogo los conocimientos académicos y los saberes territoriales.

El cuarto reto es la “Consolidación de comunidades universitarias expandidas e inclusivas” (25), lo cual implica hablar de comunidades que se encuentren integradas por los profesores, los estudiantes, los investigadores, el personal administrativo y por quienes han finalizado su ciclo profesional o laboral (egresados, jubilados y pensionados), en el marco de los estamentos administrativo, docente y estudiantil. De igual manera, dichas comunidades no solo incluyen a las familias y a los grupos sociales que participan en la vida universitaria alrededor de los campus regionales, sino también a los sujetos residentes en lugares geográficos alejados de los campus regionales mediante el aprovechamiento de la virtualidad, de recursos tecnológicos de comunicación e integración territorial que permiten desarrollar propuestas académicas y universitarias incluidas en el Proyecto Educativo Territorial.

El quinto reto es “Fortalecer la gestión del ambiente y la biodiversidad desde los territorios con gestión y coproducción de conocimientos e innovación social” (p. 32), cuyo objetivo es integrar

prioritariamente las acciones relacionadas con la gestión del ambiente y la biodiversidad, la mitigación de los efectos del cambio climático y la contaminación, reuniendo esfuerzos por la construcción de entornos sanos, seguros e incluyentes en sus campus regionales y en todos los territorios del departamento, para, de esa manera, contribuir decididamente tanto a la generación de formas de vidas más sanas como a la consolidación de una cultura del cuidado y una ética universitaria basada en el respeto por el ambiente y la biodiversidad. Todo ello, por supuesto, en sinergia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2017-2027.

El sexto reto es el “Fortalecimiento institucional para la democracia, la convivencia y la construcción de paz territorial” (p. 36), cuyo principal objetivo es incorporar o potenciar en la gestión educativa de los campus regionales los espacios, los mecanismos y las condiciones para la convivencia y la resolución de conflictos en la vida universitaria, así como aunar esfuerzos que permitan dinamizar procesos que aporten a la construcción de paz en los territorios.

El séptimo reto es el “Reconocimiento de los campus situados en las fronteras estratégicas como dinamizadores de transformaciones supradepartamentales” (p. 39), a partir del cual la Universidad atiende, por ejemplo, al llamado imperante de reconocer que el Gran Urabá-Darién, el Magdalena Medio colombiano y el Bajo Cauca-Mojana demandan la configuración de campus de frontera, teniendo en cuenta el potencial y las complejidades que dichos territorios tienen asociados a sus procesos históricos, condiciones ecológicas y a su localización estratégica en el país. En efecto, dadas las dinámicas regionales, nacionales y globales de estos territorios, los campus de frontera serán entonces ejes articuladores de conocimiento y gestión para la formación, investigación e innovación.

El octavo reto es la “Reconfiguración universitaria en contextos socioespaciales transformados y en territorios rurales geoestratégicos” (p. 44), cuyo principal objetivo es monitorear de forma permanente los cambios en las condiciones socioespaciales y geoestratégicas de las subregiones de Antioquia, para con ello, consolidar proyectos educativos territoriales en contextos de transformación espacial que respondan a las condiciones particulares de cada uno de los territorios subregionales. Por consiguiente, la universidad debe asumir los cambios pedagógicos, epistemológicos y ontológicos necesarios para fortalecer sus dinámicas en las espacialidades rurales para buscar el incremento de su impacto territorial, junto con el mejoramiento del servicio y la calidad educativa. Todo esto, por supuesto, implicará transformar

no sólo sus estrategias académicas y administrativas, sino también los relacionamientos, las alianzas y los acuerdos colaborativos interinstitucionales.

El noveno y último reto es el “Fortalecimiento de la gestión del financiamiento y la administración de recursos financieros para la regionalización universitaria” (p. 47), en donde se tiene como meta lograr una capacidad económica en los campus regionales que sea garante de una gestión educativa localizada que se ajuste a la sostenibilidad fiscal universitaria. Esta capacidad económica permitirá el desarrollo adecuado e integral de las funciones misionales de la Regionalización, propiciando con ello la participación de múltiples actores articulados a los proyectos educativos territoriales que contribuya al desarrollo de las subregiones.

Dado este breve panorama de los retos planteados por la Dirección de Regionalización en colaboración con el Instituto de Estudios Regionales (2021), es importante resaltar aquellos retos planteados en el numeral 1, 2, y 9, puesto que abordan los temas centrales de este proyecto de investigación: el fortalecimiento del programa de regionalización, la autonomía académica de las seccionales y la gestión universitaria descentralizada. Precisamente, el primer reto entiende una gestión educativa universitaria descentralizada como “la delegación de funciones y responsabilidades para la gestión educativa en los actores regionales [...] para la transferencia de capacidades [y] para la toma de decisiones” (p. 13), lo cual implica transformar a los sujetos de la regionalización en gestores y agentes del Proyecto Educativo Territorial, en la medida en que se llevan a cabo dinámicas dialógicas y horizontales en el marco del “ser, hacer y crear” (Nussbaum 1996, p.47).

En este sentido, se apuesta por el desarrollo de una gobernanza que permita llevar a cabo un proceso de autonomía académica y administrativa en las subregiones, siempre y cuando se propicie desde la Dirección de Regionalización una gestión educativa descentralizada para que sea posible el funcionamiento de campus universitarios subregionales independientes, respaldados por una “coordinación intrainstitucional entre los diferentes sistemas universitarios” (Dirección Regionalización & INER, 2021, p. 14). Cabe destacar que el funcionamiento actual del Programa de Regionalización se encuentra mediado por la reglamentación institucional, por lo que es preciso

realizar las adecuaciones normativas pertinentes para llevar a cabo “la descentralización de la gestión educativa localizada”²⁴ (p. 14).

Por lo anterior, se planea entonces que a mediano plazo las direcciones de los campus subregionales tengan, gradualmente, “la facultad de tomar decisiones académicas, administrativas y financieras; incluyendo mayores capacidades para la planeación prospectiva”²⁵ (p. 15). Esto se encuentra sujeto a la “ampliación de la base presupuestal para la regionalización con recursos propios y externos” (p. 15), previa autorización de las directivas de la Universidad. Adicionalmente, se tiene bastante clara la necesidad de fortalecer la oferta académica con programas de pregrado y posgrado que se articulen con el desarrollo particular de los campus universitarios, las dinámicas territoriales y los intereses de los estudiantes.

Respecto al segundo reto, su pertinencia para la investigación viene dada porque en él aparece de forma explícita el modo en que la universidad de Antioquia concibe la autonomía de las seccionales:

En el marco de la descentralización de la gestión educativa universitaria, la autonomía se refiere a la capacidad de gobierno de los campus regionales para el ejercicio de los ejes misionales, articulando lo académico y administrativo. La autonomía es una variable territorial que depende, por un lado, del grado de descentralización de garantías institucionales que otorga el gobierno universitario a los agentes territoriales; y por el otro, de las capacidades para aprovechar esta oportunidad de gobierno en beneficio del desarrollo de los proyectos educativos territoriales (Dirección de Regionalización, 2021, p. 17).

Teniendo esto como base, se hace necesario no sólo el “diseño de proyectos educativos territoriales en las subregiones con flexibilidad pedagógica y curricular, pertinencia territorial y desarrollos diferenciales” (p.18) sino también el desarrollo de espacios institucionales para el diálogo de saberes (20). Así, se logrará fortalecer tanto los procesos de autoevaluación, con

²⁴ A propósito de este punto, gracias al trabajo de campo fue posible destacar algunos testimonios que remarcaban la necesidad de actualizar la normativa institucional, puesto que, a su modo de ver, en ella aún existen algunos vacíos en materia de funciones directivas en las diferentes seccionales de las subregiones, lo cual ha entorpecido el adecuado desarrollo y aprovechamiento del programa de regionalización (ver capítulo IV).

²⁵ Este punto es clave, ya que en el trabajo de campo una de las problemáticas reiteradas por varios de los agentes universitarios internos del ámbito de la administración era, precisamente, las limitaciones de las funciones directivas en materia de contratación docente y gestión de recursos. En efecto, los directores de las diferentes seccionales no pueden ser contratistas de personal docente ni mucho menos ordenadores de gasto.

criterios de localidad y pertinencia, de los currículos de los programas ofrecidos en las diferentes subregiones, como los procesos formativos y de investigación que dialoguen con las realidades y los saberes rurales. Este factor, por ejemplo, pudo ser evidenciado en el trabajo de campo al entrevistar a algunos egresados de la Seccional Oriente cuando manifestaban “la rígides curricular y la inconstante oferta de cursos” (Leidy, Contadora Pública, Diario de campo, 2022), “la visión del Oriente muy insular” (Sebastián, Licenciado en educación básica con énfasis en Lengua Castellana, Diario de campo, 2022) y la “escasez de planta docente. [Toca aprender con el que a uno le asignen]” (Frankin, Administrador de empresas, Diario de campo, 2022). En el cuarto capítulo se abordarán de nuevo estas ideas.

Finalmente, el reto del numeral 9 deja claro la necesidad de ampliar la base presupuestal de Regionalización, en la medida que sea posible llevar a cabo el fortalecimiento de las fuentes de financiamiento público “por medio de la incidencia en políticas públicas que amplíen la destinación de recursos por parte del Gobierno Nacional, los departamentos y los municipios como garantía para el acceso al derecho a la educación” (2021, p. 48) de todos los habitantes del país, pero especialmente de las zonas rurales. En consecuencia, es fundamental realizar modificaciones del estatuto general universitario; construir una “reforma educativa que permita redistribuir las cargas de los campus universitarios ampliando la base presupuestaria para el financiamiento de las iniciativas regionales vinculadas a los proyectos educativos territoriales” (p. 49). Es de notar que, en el trabajo de campo por medio de las entrevistas al personal directivo y administrativo, se menciona esta dificultad con relación al vacío normativo existente, lo que dificulta en varias ocasiones la labor directiva en las seccionales. En el capítulo IV se desarrolla en este punto en detalle.

Con esta descripción general de los retos y lineamientos para la orientación estratégica del programa de Regionalización, se tiene entonces una visión alentadora que da esperanzas a cerca de su proceso de cualificación y mejoramiento en las diferentes seccionales. El documento es la evidencia de un arduo trabajo colaborativo por parte de las diferentes dependencias universitarias, lo cual indica una clara intención de pensar en las posibilidades de mejora en el ámbito de la docencia, la investigación y la extensión regionalizadas. Sin embargo, es necesario continuar insistiendo en estos mismos temas y problemáticas, para que realmente pueda llevarse a cabo una acción efectiva que le permita a las diferentes seccionales, en este caso la Seccional Oriente, gozar

de autonomía académica, para posteriormente, apostar por la autonomía administrativa y financiera, pues, tal como lo reconoce el documento, la universidad:

[...] deberá asumir los cambios pedagógicos, epistemológicos, y ontológicos necesarios para fortalecer su accionar en especialidades rurales buscando incrementar el impacto territorial y el mejoramiento del servicio y de la calidad educativa. Todo lo anterior, implicará transformar sus estrategias académicas y administrativas, relacionamientos, alianzas y acuerdos colaborativos interinstitucionales (2021, p. 44).

2.8 Marco normativo de la regionalización y la autonomía universitaria en Colombia

Está claro que el desarrollo de los ejes misionales de la Universidad de Antioquia se encuentra orientado y delimitado por un conjunto de normas que se promulgaron no sólo en la constitución de 1991 sino también en los posteriores decretos que vendrían a modificar o actualizar alguna disposición previa. Por esta razón, para tener claro el campo y el horizonte en el que legalmente es posible brindar el servicio de educación superior con parámetros de excelencia, pertinencia, calidad e innovación, es de vital importancia enunciar de manera general las leyes que en Colombia amparan la regionalización educativa y la autonomía universitaria:

Artículo 69: “Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior” (Constitución Política de Colombia. Art. 69, 1991).

Ley 30 del 2 de diciembre de 1992

Esta ley es la que se encarga de reglamentar los estatutos del servicio público de educación superior en Colombia. En dicha ley se garantiza la descentralización y regionalización de las Instituciones de Educación Superior (IES) a través de los siguientes artículos:

Artículo 6: Por el cual se establece que las universidades deben promover el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional, además de promover

la descentralización, integración regional y la cooperación, con el fin de que las diferentes zonas del país puedan atender las necesidades educativas (ley 30, 1992).

Artículos 59 y 60: Mediante los cuales se reglamenta que la creación de Instituciones de Educación Superior debe hacerse previo convenio entre la Nación y la entidad territorial correspondiente, además de responder a las necesidades de la región y la nación (ley 30, 1992).

Artículo 83: Estipula que las universidades deben realizar planes de desarrollo institucional considerando las estrategias de planeación regional (ley 30, 1992).

Artículo 114: Reglamenta que la distribución de los recursos fiscales de la Nación destinados a becas o créditos educativos universitarios, debe ser por medio del ICETEX y que dicha distribución debe ser acorde al número de estudiantes por región (ley 30, 1992).

Artículos 133 y 134: Mediante los cuales, de acuerdo con la política de descentralización consagrada en la Constitución Política de Colombia, se crean los Comités Regionales de Educación Superior (CRES) que fungen como asesores del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y por ende trabajar mancomunadamente para el diseño de las políticas de regionalización de la educación superior (ley 30, 1992).

Decreto 1403 de julio 21 de 1993, reglamentación de la ley 30 de 1992: Establece que mientras se crean los programas académicos, la IES deben presentar al Icfes la información correspondiente al programa, ya sean pregrado o maestría, doctorado o posdoctorado. Así mismo, las IES deben informar al Icfes la extensión de los programas a otras regiones del país. (Decreto 1403, 1993).

Decreto 1478 de julio 13 de 1994: “Por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para el reconocimiento de personería jurídica de instituciones privadas de educación superior, la creación de seccionales y se dictan otras disposiciones”.

Artículo 6: Para el reconocimiento de la personería jurídica de una Institución de Educación Superior (IES), el estudio de factibilidad socioeconómica deberá presentarse teniendo en cuenta, entre otras cosas, la coherencia con las necesidades regionales y nacionales, el mercado de trabajo y oferta educativa (Decreto 1479, 1994).

Artículos 15, 16, 15, 19 y 20: Que versan sobre la creación de seccionales, establece que las IES pueden crear seccionales siempre y cuando soliciten al Ministerio de Educación Nacional a través del Icfes para su respectiva evaluación, quine en conjunto con el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), expedirá la resolución de autorización, además fijará el incremento

para efectuar dicha solicitud y garantizar el funcionamiento correcto de la seccional. También, autorizada la creación de una seccional, se dispone de un plazo de dos años para el inicio de labores académicas, de lo contrario el Ministerio de Educación Nacional procederá a su cancelación (Decreto 1479, 1994).

Decreto 2790 de diciembre 22 de 1994: “Por el cual se dictan normas para la inspección y vigilancia de los programas académicos de pregrado de educación superior” (Decreto 2790, 1994).

Decreto 1225 de 16 de julio de 1996: “Por el cual se reglamenta la publicidad y registro de programas académicos de Educación Superior”. Este decreto fue derogado por el Decreto 2566 de 2003 (Decreto 1225, 1996).

Decreto 916 de 22 de mayo de 2001: “Por el cual se unifican los requisitos y procedimientos para los programas de Doctorado y Maestría” (Decreto 916, 2001).

Ley 749 de julio 19 de 2002

“Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones”.

Decreto 2556 de septiembre 10 de 2003: “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones” (Decreto 2556, 2003).

Artículo 3: Entre la reglamentación de calidad de la IES, debe cumplir, en la justificación del programa educativo, el estado actual de formación en el área de conocimiento ofertada, en el ámbito regional, nacional e internacional (Decreto 2556, 2003).

Ley 1188 de abril 25 de 2008

“Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones”.

Ley 1286 de enero 23 de 2009

“Por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones”.

Artículo 2: El cual garantiza los derechos de los ciudadanos y los deberes del Estado en términos del conocimiento científico, desarrollo tecnológico e innovación, entre otras cosas,

para fortalecer el desarrollo regional a través de políticas integrales de descentralización e internacionalización de las actividades científicas (Ley 1286, 2009).

Artículo 3: Por el cual se estipulan las bases para la consolidación de una política de Estado en Ciencia, Tecnología e Innovación y su adecuado fomento, considerando, entre otras cosas, el desarrollo de estrategias regionales en esta materia, aprovechando las potencialidades de los recursos naturales, talento humano y biodiversidad para obtener mayor equidad, competitividad y productividad entre las regiones del país (Ley 1286, 2009).

Artículo 4: En el que se estipula que, entre los principios y criterios para el fomento, desarrollo y fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación, así como de las actividades de investigación que realicen las entidades de la administración pública, deben ser promotores de la descentralización territorial e institucional (Ley 1286, 2009).

Artículo 6: Será objetivo de Colciencias, fortalecer el desarrollo regional a través de los Consejos Departamentales de Ciencia, Tecnología e Innovación y políticas integrales novedosas y de alto impacto para las regiones, de manera descentralizada en dicha materia. Además de promover, articular e incorporar capacidad institucional de esquemas organizacionales del conocimiento en las regiones, departamentos y municipios (Ley 1286, 2009).

Artículo 20, párrafo 2: Las Asambleas Departamentales, los Consejos Distritales y Municipales podrán ordenar la creación de unidades regionales de investigación científica e innovación con sus fondos regionales de fomento (Ley 1286, 2009).

Artículo 26: “De los recursos de que trata el artículo 361 de la Constitución Política, que no hayan sido apropiados en el Fondo Nacional de Regalías a diciembre 31 de 2007, se destinarán cien mil millones de pesos (\$100.000.000.000,00), a la financiación de proyectos regionales de inversión de ciencia, tecnología e innovación, que beneficien a las entidades territoriales. Su distribución se realizará a través de convocatorias orientadas a fortalecer las capacidades de Ciencia, Tecnología e Innovación” (Ley 1286, 2009).

Ley 1324 de julio 13 de 2009

“Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES”.

Artículo 3: Es responsabilidad del Ministerio de Educación con el apoyo de ICFES realizar criterios de evaluación, promover la formación del recurso humano en el nivel territorial y local, de manera descentralizada (Ley 1324, 2009).

Artículo 8: Estipula que los docentes de instituciones educativas oficiales y privadas de distintas regiones del país participarán en la formulación de marcos teóricos y la construcción de criterios de evaluación, como uno de los procedimientos básicos para los “Exámenes de Estado” (Ley 1324, 2009).

Artículo 12: Es obligación del ICFES impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación mediante la difusión de los resultados del análisis y el desarrollo de actividades competentes a nivel regional, local y nacional (Ley 1324, 2009).

Decreto 1295 de 2010: “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”.

Ley 1530 de 2012

“Por la cual se regula la organización y el funcionamiento del Sistema General de Regalías”.

Artículo 2: Por el cual se estipula que uno de los objetivos del Sistema General de Regalías es promover la competitividad y el desarrollo regional de todos los departamentos, distritos y municipios dado el reconocimiento de los recursos del subsuelo como propiedad del Estado. Además de fortalecer la equidad regional en la distribución de los ingresos minero-energéticos a través de la integración de las entidades territoriales (Ley 1530, 2012).

Artículo 24: La planeación regional debe hacerse con un enfoque participativo garantizando la interacción de diferentes sectores en la generación y consenso alrededor de las iniciativas y proyectos enmarcados en el Sistema General de Regalías (Ley 1530, 2012).

Artículo 27: La aprobación y priorización de proyectos de inversión que se financien a partir de los recursos del Sistema General de Regalías deben, entre otras cosas, contribuir a la integración municipal, regional, nacional y fronteriza (Ley 1530, 2012).

Artículo 62: El sistema presupuestal del Sistema General de Regalías se rige, entre otros principios, por el desarrollo armónico de las regiones (Ley 1530, 2012).

Artículo 63: Los componentes del sistema presupuestal del Sistema General de Regalías deberá guardar consonancia con los ejercicios de planeación regional buscando integrar los planes de desarrollo de diferentes entidades territoriales y nacionales junto con los planes de vida de las

comunidades indígenas y los de etnodesarrollo de comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (Ley 1530, 2012).

Artículo 68: El sistema presupuestal del Sistema General de Regalías propenderá a la distribución equitativa de oportunidades y beneficios como estrategia del desarrollo regional (Ley 1530, 2012).

Decreto 1077 de 2012: “Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1530 de 2012 en materia presupuestal y se dictan otras disposiciones”.

Ley 1440 de diciembre 23 de 2014

“Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la constitución política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior, se modifica parcialmente la ley 30 de 1992 y se dictan otras disposiciones”.

Ley 1740 de 23 de diciembre de 2014

“Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la Educación Superior, se modifica parcialmente la ley 20 de 1992 y se dictan otras disposiciones”.

Artículo 1, 2, 3 y 21: Donde se garantizan, entre otras cosas, la autonomía universitaria en términos de normas de inspección y vigilancia de la Educación Superior, calidad del servicio, continuidad, formación y conservación de rentas. Además, se garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Ley 1740, 2014).

Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.

Artículo 1: Donde se establece el Ministerio de Educación Nacional como entidad cabeza del sector educativo, teniendo entre sus objetivos el de implementar mecanismos de descentralización, dotando al sector educativo de capacidad de ejecución de estrategias y metas de cobertura, calidad, potencia y eficacia (Decreto 1075, 2015).

Artículo 2: El Ministerio de Educación Nacional garantiza la correcta descentralización de entidades públicas que desean ser administradas por entidades territoriales sin despojarlas de su personería jurídica y patrimonio. Además de garantizar la viabilidad económica y administrativa del procedimiento (Decreto 1075, 2015).

Decreto 1280 de julio 25 de 2018: “Por el cual se reglamenta el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y

los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los Capítulos 2 y 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015-Único Reglamentario del Sector Educación”.

Artículo 2.5.3.2.2.6.3: La institución podrá solicitar ampliación del lugar de desarrollo de los programas de registro calificado a otro u otros municipios siempre que conserve la identidad de su estructura curricular y sea presentada la solicitud con 24 meses antes del vencimiento del registro calificativo; además, en la evaluación de ampliación, la condición asociada con profesores reconocerá los diversos modelos de regionalización existente; no será obligatorio vincular profesores de la región donde se pretende la ampliación (Decreto 1280, 2018).

Artículo 2.5.3.2.2.6.5: Las instituciones pueden solicitar un registro calificado de programas a ampliación de un programa académico que cuente con registro calificado en municipios de categorías 3,4,5 y 6 y aquellos priorizados para la Implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), para hacerlo se tendrá en cuenta la pertinencia de la oferta en el territorio, necesidades de formación de la región y el enfoque de desarrollo territorial rural (Decreto 1280, 2018).

Decreto 2389 de diciembre 24 de 2018: “Por el cual se modifica el artículo 3 del Decreto 1280 de 2018”.

Decreto 1330 de julio 25 de 2019: "Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación”.

Artículo 2.5.3.2.2.4: El registro calificado único podrá ser solicitado por las instituciones cuando pretendan implementar un programa en diferentes municipios o diversas modalidades, esto con el fin de incentivar la regionalización, flexibilidad, movilidad y desarrollo de rutas de aprendizaje (Decreto 133°, 2019).

Artículo 2.5.3.2.3.2.6: La institución deberá ofrecer programas para la formación en investigación, innovación creación artística y cultural con desarrollos disciplinarios e interdisciplinarios, teniendo en cuenta que la formación debe enfrentar retos para dar respuestas a transformaciones de los problemas locales, regionales y globales (Decreto 133°, 2019).

CAPÍTULO III

ELABORANDO EL TEJIDO: Diseño metodológico

“Los múltiples sentidos que pueden construirse sobre las diversas facetas de la realidad humana han de develarse mediante el esfuerzo conjunto de investigador y actores sociales” (Sandoval, 2002, p.33).

“[Al] combinar investigación bien hecha, con la acción (praxis) bien hecha y con la participación auténtica bien hecha, se ponen las bases de una nueva universidad y de una nueva sociedad” (Fals Borda, Archivo Digital).

¿Hacia dónde miran mis ojos?, ¿qué es aquello que miran y cómo lo miran? Está claro que hay un estado de cosas plurales que me rodean, una realidad constituida, no por cálculos exactos y leyes permanentes, sino por la infinita articulación de entramados simbólicos que configuran múltiples visiones de mundo, no por la imposición de las ciencias nomotéticas, sino, por la creación de las ciencias humanas, o, en términos de Berger y Luckmann (2003), por el entendimiento de “la sociedad como realidad subjetiva” (p.162) en contraposición a esa sociedad que se piensa como realidad objetiva. A propósito de esta idea, las simples palabras, aunque no por ello menos profundas y rigurosas, del maestro Galeano (1990):

El mundo no está hecho de átomos, está hecho de historias, [...] porque son las historias, las historias que uno cuenta, que uno escucha, que uno recrea, que uno multiplica; son las historias las que permiten convertir el pasado en presente, y las que también permiten convertir lo distante en cercano. Lo que está lejano en algo próximo, posible, visible (Entrevista CEDEP).

¿Con qué intención miran estos ojos?, ¿hay una intención? Resuenan con fuerza las expresiones “emancipación de sujetos vulnerables”, “transformación de las dinámicas sociales”, “praxis política”, todas ellas casi como un imperativo. Son propósitos en el marco de la utopía y la crítica, y por ello mismo, profundamente angustiantes. Sin embargo, la angustia no es una razón

que baste para, sencillamente, mirar para otro lado y no hacer nada. El simple hecho de siquiera pensarlo es un inicio alentador, es allanar el camino para que, en un continuo retorno, la teoría se convierta en acción y la acción en teoría, o, en otras palabras, “las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella; la constituyen. Esto significa que el código [el mensaje] no es informativo ni externo a la situación, sino que es eminentemente práctico y constitutivo” (Guber, p.43).

¿Cuál es el camino que recorren mis pies?, ¿es el camino correcto? “Resolver problemas prácticos y urgentes” (Colmenares & Lourdes, 2008, p.100), es el lema que se alcanza a leer al iniciar este recorrido. Se tiene entonces que no basta con la mera interpretación o explicación del problema, es menester ir más allá (de nuevo la intención de la mirada). El campo de la experiencia práctica revela “que existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetúa la dominación clasista sobre los pueblos” (Fals Borda, 1999, p. 69), y por ello mismo, se hace urgente una “reconstrucción emancipadora” (p. 77). Quizás estas últimas sean palabras mayores, pretensiosas y llenas de ambición, sin embargo, sin ser una excusa, son las palabras que necesariamente se desprenden del lema inicial. Quizás, al final del camino, la sentencia que pueda leerse sea aquella que invite a “alcanzar claridad comunicativa, justicia social y avivamiento cultural” (p. 80). Es, en otras palabras, posicionarse desde la reflexividad científica, en tanto, “resguardo que nos permita evadir las posturas etnocéntricas y epistemocéntricas, que no generan más que saberes parciales, infundados, empobrecidos y, en última instancia, enmascaradores de las relaciones de dominación que constituyen el mundo, tal como lo conocemos” (Hadad, 2012, p. 18).

¿Camino libremente?, ¿de qué manera muevo los pies?, ¿estoy descalzo?, ¿hay prisa, salto los charcos, chuto las piedras? Está claro que existe un “conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar la información” (Quiroz, et al., s.f., p.48). Hay unas técnicas que permiten recorrer el camino, no necesariamente pensadas con anterioridad a la caminata programada, de hecho, pueden aparecer inmediatamente después de haber caminado. Y aunque es probable que esto se aprecie como un gesto de carente planificación, no niega el hecho de que la mirada puede darse en múltiples espacios, direcciones y sentidos de manera simultánea, por lo que, por ejemplo, una conversación entre varios caminantes puede llegar a ser tal, justamente después de haberse realizado, y no por ello, ser una conversación menos válida que aquella que ya estaba acordada antes de dar el primer paso.

¿Llevo algo entre las manos?, ¿alguna bebida?, ¿zapatos de repuesto? Por supuesto, se hace indispensable contar con dispositivos, gracias a los cuales sea posible realizar adecuadamente el recorrido del camino, dispositivos que permitan caminar, como lo pueden ser no solo las muletas, los caminadores ortopédicos, los bastones, sino también el diario de campo, que nunca es uno ni en materialidad ni en forma, los formularios, engorrosos, pero bastante prácticos, las tarjetas y las listas de chequeo que ayudan al registro de las ideas y sus cuerpos.

¿Llevo cronómetro?, ¿es una contrarreloj? Decía el poeta Benedetti: “Cinco minutos bastan para soñar toda una vida, así de relativo es el tiempo”, quizás por eso mismo el cronograma se escurre, se estira, se encoje, nunca llega a estar realmente acabado y siempre, para esta caminata, ha sido un traidor y un mentiroso; aunque, pensándolo con calma, estos adjetivos no deben recaer en el cronograma mismo, sino en aquel que erróneamente se ha empeñado en realizarlo.

3.1 Los lentes del trabajo: Mirada epistemológica de la investigación

Este trabajo de investigación tiene una mirada epistemológica de tipo cualitativa. La investigación cualitativa tendrá entonces unos principios que la distingue de tipos cuantitativos que están directamente relacionados con: su historia, unos principios básicos que comprenden la realidad social, el investigador, el fenómeno u objeto de estudio, junto con unas estrategias en el orden del método, las técnicas y los instrumentos de investigación.

Al respecto, autores como Cano y Granja (s.f.) realizan una revisión historiográfica del inicio de la investigación cualitativa, en donde exponen varias de las hipótesis que sitúan los orígenes de este tipo de investigación en los inicios mismos de la etnografía, en los postulados Kantianos, e inclusive, en los pensamientos clásicos de la antigua Grecia. En efecto, se puede afirmar que la investigación etnográfica, desarrollada en el marco del siglo XV, está estrechamente vinculada con el orden de lo cualitativo en tanto el paso de una etnografía temprana a una etnografía posmoderna permitió no sólo la aparición del “otro” como objeto de estudio, sino también como “agente” de conocimiento, cuyo recorrido estará atravesado por diferentes fases en las cuales el aspecto ético y sociopolítico se entenderá de múltiples modos (Cano & Granja, s.f., 166-167).

Por otro lado, hay quienes sostienen que los postulados kantianos son la fuente de la investigación cualitativa moderna, en tanto Kant se erige como un hito de las ciencias sociales al formular novedosos planteamientos sobre el tema en la Crítica de la Razón Pura. En efecto, en este

texto rompe con el objetivismo cartesiano, oponiendo la razón pura a la razón práctica, ya que, según él, la primera es un fenómeno que se estudia en las ciencias naturales, mientras la segunda es materia de estudio de las ciencias humanas. A partir de esta diferenciación, se abre entonces un interesante debate al poner en contraste el ejercicio de cuantificar con el de comprender. Y es precisamente sobre esta problemática en donde los neokantianos encontrarán material suficiente para sus propias propuestas filosóficas. Por poner sólo un ejemplo, Dilthey, distingue ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu o humanas, proponiendo, a partir de ello, una distinción entre las formas de estudiar las dos disciplinas, en la conciencia aparece como un objeto de estudio que se adquiere por la comprensión (Cano & Granja, s.f., 165).

Sin embargo, existen otras posturas mucho más ambiciosas que ponen como punto de partida los postulados clásicos de la Grecia Antigua, en dónde ya existían posturas filosóficas “procuantitativas” y “procualitativas”, pero que no se excluían entre sí, ya que, de hecho, configuraban la filosofía de la naturaleza o filosofía natural. Posteriormente, en la Edad Media, se genera un movimiento sociocultural que favorece la matematización del mundo; situación que, siglos más tarde permitiría la división de las ciencias, a partir de lo cual los desarrollos científicos apostarían fuertemente por el aspecto cuántico, sustrato de la tecnificación del mundo.

Ahora bien, al hablar de los principios que atraviesan el tipo de investigación cualitativa, se hacen evidentes unas marcadas diferencias con la investigación de tipo cuantitativo en el orden de lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico (Cano & Granja, s.f., p. 177). En efecto, dichos principios aseguran que:

- a.** [Se] Parte de un sistema semiestructurado que admite cambios en el proceso.
- b.** Van de lo particular a lo general.
- c.** No se busca probar hipótesis, por el contrario, se crean y se afinan en el proceso.
- d.** Se basan en métodos de recolección no estandarizados.
- e.** No tiene un énfasis estadístico dado que no se basa en conocimiento cuantificable.
- f.** Los datos arrojados en la investigación cualitativa se trata de las perspectivas y puntos de vista de los participantes.
- g.** Tiene una perspectiva interpretativa que busca comprender y analizar.
- h.** No pretende generalizar sus resultados. (Cano & Granja, s.f., p.164).

Dado lo anterior, en términos generales, se pone de manifiesto una clara diferencia que se establece respecto a la investigación cuantitativa en tanto la figura del investigador inmerso en la realidad estudiada, los resultados esperables y emergentes que no son generalizables, su estructura flexible y una búsqueda de la comprensión de la realidad social. Respecto a esta última, Bonilla & Rodríguez (s.f.) la caracterizan a partir de tres principios: 1) producto cultural del ser humano que puede ser transformado; 2) la realidad social tiene además una dimensión subjetiva, a diferencia de la realidad natural que se compone de una dimensión es objetiva; 3) los investigadores sociales no pueden aislarse del problema que estudia, ya que son sujetos adheridos a sistemas de creencias, valores y prácticas; razón por la cual se requieren mecanismos que medien en los posibles sesgos (p. 73-75).

En este mismo sentido, Bonilla & Rodríguez (s.f.) proponen “abordar el conocimiento de la realidad social a partir de la de sus propios parámetros” (p. 47). De modo que, si el conocimiento y la realidad social son subjetivas, la forma de entender ambas dimensiones también conservará esta misma característica. A propósito, las palabras de la maestra Maria Eumelia Galeano (2014) al ser preguntada por el objetivo de la investigación cualitativa: “Intenta comprender a las personas en su mismo marco de referencia [...]. Entender a la vida misma desde la vida misma” (Entrevista, UdeA). Así pues, estas autoras resaltan la importancia de entender las relaciones de los sujetos, sus comunidades, sus familias; factores todos ellos irreductibles a perspectivas y estrategias afines a paradigmas positivistas.

Respecto a esta idea, es fundamental entender que “el límite del conocimiento humano es proporcional a los instrumentos con que contamos para percibir la realidad” (Bonilla & Rodríguez, s.f., p.50). En consecuencia, el ser humano reconoce la realidad gracias a los sentidos, y a partir de ellos investiga, o, en otras palabras, lo humano, campo de investigación de lo cualitativo, sólo se podrá comprender con cualidades humanas. Es así, precisamente, como la realidad es construida a partir de la interacción social. Esto tiene directas repercusiones en la figura del investigador, ya que él no puede escapar o estar por fuera de la realidad social.

En este sentido, para la investigación cualitativa, el investigador y los participantes son portadores de un saber igualmente válido y complementario, a partir del cual se podrá generar conocimiento gracias a la interacción y la construcción conjunta de significados (Cano & Granja, s.f., p. 177). En este punto, por ejemplo, para las posturas positivistas se plantea la inmersión de la realidad como una barrera para entenderla; sin embargo, para los enfoques cualitativas (que agrupa

a los paradigmas crítico social, constructivista y dialógico), se asume que el conocimiento y la construcción de la realidad son llevados a cabo por los actores sociales. De modo que, en este caso, tanto la subjetividad como la intersubjetividad no son limitantes del proceso investigativo, sino una herramienta para comprender esos hechos y fenómenos sociales (Sandoval, 2002, p. 29). Por esto último, las técnicas empleadas en la investigación cualitativa estarán dirigidas a promover la recopilación de información relacionada con los afectos, las ideas, las prácticas y los sueños (Cano & Graja, s.f., p. 177).

Llegado este punto, es importante enfatizar que, cuando se afirma una mirada epistemológica sobre la realidad de tipo cualitativa en este proyecto de investigación, se pone de manifiesto que la manera de considerar los problemas y fenómenos de interés, incluyendo sus posibles soluciones, se encuentra constituida a partir de la concepción del orden de lo humano como una reunión de distintas realidades (sociales, económicas, políticas, culturales, etc.), que no pueden ser resumidas en una unidad concreta identificable y definible gracias a reglas o leyes generales y permanentes tanto en tiempo como en espacio, o, en términos de Berger y Luckmann (2003), “la sociedad como realidad subjetiva” (p.162) no es posible equiparse completamente con una sociedad que se piensa como realidad objetiva. En este sentido, la mirada cualitativa entiende que esta diversidad de realidades tiene a su base “un sujeto cognoscente, el cual está influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, [lo que implica] el conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes” (Sandoval, 2002, p.28), para que una investigación de dicho tipo tenga verdadero sentido y pertinencia.

De esta manera, la investigación cualitativa “asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y [lo] investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento” (Sandoval, 2002, p.29), o, en otras palabras, implica una relación permanente entre la subjetividad (modos de ser, pensar y sentir) de quién investiga y el fenómeno a investigar. Por tanto, en este tipo de investigaciones se adopta “una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, [...] son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana” (Sandoval, 2002, p.34), de modo que, las problemáticas que involucran el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en materia constante de investigación desde el enfoque cualitativo. En suma, como bien lo dice el

profesor Sandoval, la investigación de orden cualitativa presenta unas posibilidades extraordinarias de conocer el mundo de lo humano en su complejidad en tanto se centra en:

a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (2002, p.34).

3.2 Concepción de mundo: El paradigma

Esta investigación se elabora a partir del paradigma crítico social o sociocrítico, el cual nace en respuesta a la hegemonía del paradigma positivista y de metodologías cuantitativas que en su momento tenían poca influencia en la transformación social. Sus orígenes se remontan a la escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Habermas) cuyo objetivo principal era posibilitar la emancipación del ser humano de sistemas de control y coerción. Por este motivo, dada la insuficiencia del paradigma positivista y la búsqueda de perspectivas más humanas que posibilitaran estudiar el mundo y sus significados desde otra mirada, “surge el paradigma interpretativo cuya finalidad es comprender los fenómenos en sus dimensiones sociales y contextuales y advertir la inminente subjetividad del investigador, en tanto que es un sujeto que interactúa con los participantes en la investigación” (Charcón, 2007, p. 115).

Sin embargo, el paradigma interpretativo aún adolece de una carencia en el marco del ejercicio, pues en la medida en que se interesaba por las relaciones entre los significados para obtener una comprensión general del fenómeno, la acción de los sujetos y del investigador continuaba sin ser objeto de preocupación. Dado esto, el paradigma sociocrítico pretende entonces superar el reduccionismo y el conservadurismo de los otros paradigmas, en la medida en que admite la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni interpretativa, capaz de reconocer y propiciar el cambio social desde las comunidades.

En este sentido, mientras el paradigma positivista nace de la separación entre objeto e investigador, el paradigma sociocrítico se fundamenta en la idea de la construcción del conocimiento que solo se logra en la interrelación de los sujetos involucrados en la problemática,

cuyo conocimiento generado derivará en la resolución de dicha problemática, es decir, en transformación social. Por tanto, desde este paradigma cobra vital las relaciones entre el conocimiento y la acción, generando con ello “una unidad dialéctica entre lo teórico y lo práctico” (Charcón, 2007, p. 117). En consecuencia, no sólo se encargará de describir y aplicar (paradigma positivista), de interpretar o comprender (paradigma interpretativo), sino que irá más allá en busca de la transformación y la emancipación de los sujetos, “en aras de hacer al hombre y a su mundo más justo y libre” (Charcón, 2007, p. 116).

Con relación a lo anterior, al tratarse de un paradigma crítico de las ciencias sociales, dentro de él se hace indispensable explicitar las condiciones sociopolíticas que subyacen a las realidades o problemáticas estudiadas, además de tener como principal objetivo la transformación de estructuras sociales que impiden el desarrollo de la equidad e igualdad social; en donde los procesos de reflexión y las propuestas de cambio se encuentren articuladas con los intereses, necesidades y sueños de sujetos que confirman dicha realidad o problemática, de modo que se conviertan en agentes de sus propias transformaciones. Dado esto, su objeto de estudio puede ser desde prácticas educativas, pasando por actos administrativos o comunitarios, hasta regulación de políticas públicas. Al respecto, las palabras de Alvarado & García (2008) al hablar acerca de la finalidad última del paradigma sociocrítico: “la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por estas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad, en las comunidades y con la participación de sus miembros” (p. 30).

Así pues, esta investigación se encuentra a la base del “paradigma sociocrítico” (Vera & Jara, 2018), el cual se constituye a partir de su compromiso con la emancipación de los seres humanos tanto de modo particular como de manera comunitaria, por medio de la transformación de las dinámicas sociales. Esto es posible porque dentro del paradigma sociocrítico el terreno de la praxis política toma una gran relevancia en relación con la búsqueda deseada, sin con ello prescindir de la teoría sobre el fenómeno, ya que se trata, en palabras de Horkheimer refiriéndose a la Teoría Crítica, de “pensar la unidad de teoría y praxis” (2003, p.261), para lograr “la supresión de la injusticia social” (2003, p.270) o dicho de otro modo, para conseguir “la transformación histórica [que implique] la realización de un estado de justicia entre los hombres” (2003, p.271).

En suma, la característica principal de este paradigma es la convergencia entre la teoría y la práctica, en donde los fenómenos son analizados desde el contexto social y cultural en el que se

encuentran insertos, para redireccionar la acción de manera adecuada y pertinente en la medida en que se lleva a cabo un ejercicio de reflexión crítica. Así mismo lo afirma Colunga (2013) al referirse a las características principales del paradigma sociocrítico:

a. Conocer y comprender la realidad como praxis. **b.** Articular teoría y práctica: conocimiento, acción y valores. **c.** Cuestionar la supuesta neutralidad de la ciencia y de la investigación. **d.** Utilizar el conocimiento para alcanzar la libertad del hombre, entendida ésta como conciencia de la necesidad. **e.** Implicar al investigador en la solución de sus problemas a partir de la autorreflexión (p.16).

3.3 Más allá de la interpretación del problema: La Investigación Acción

“En la Investigación-Acción los referentes teóricos orientan el proceso investigativo, y los supuestos de acción, el proceso de desarrollo” (Galeano, 2021, p. 33).

“El interés se centra en lo particular, cuyo ámbito de referencia es la vida cotidiana como espacio de comprensión de la realidad” (Galeano, 2021, p. 33).

El método empleado será el construido por el psicólogo Kurt Lewin, y continuado por el antropólogo Sol Tax, el cual se denominó como “Investigación Acción” (Colmenares & Piñero, 2008, p.100), en cuyo origen se instauraba la necesidad de “resolver problemas prácticos y urgentes” (Colmenares & Piñero, 2008, p.100), es decir, desde sus inicios históricos este método pretendía ir más allá de la mera interpretación y explicación (en sí mismas indispensables para cualquier tipo de búsqueda), pero insuficientes en el campo de la experiencia práctica. En palabras de Sandoval (2002), “El principio base, en el que se ancla filosóficamente esta alternativa de investigación, es que existen relaciones desiguales de conocimiento que se constituyen en un factor crítico que perpetúa la dominación clasista sobre los pueblos” (p.69), por lo cual se hace urgente una “reconstrucción emancipadora” (Fals Borda, 1999, p.77).

Así pues, como se decía en las líneas anteriores, la investigación acción tiene sus orígenes en los estudios del psicólogo alemán Kurt Lewin, quien en 1964 (periodo entre guerras), se da a la tarea de investigar la modificación de los hábitos alimenticios de la población ante la escasez (Colmenares & Piñero, 2008, p.100). Se trata de un método que nace bajo el imperativo de intervenir las problemáticas subyacentes del momento histórico, de la esfera práctica de la vida, de la cotidianidad misma. Posteriormente, autores como Lawrence Stenhouse, John Elliot, Hopkins, Stephen Kemmis, entre otros, desarrollaron nuevos modelos basados en Lewin (Berrocal y Expósito, 2011 p. 3).

En sentido, según Colmenares y Piñero (2008), la investigación acción comprende dos grandes vertientes en su modo de concebirse: una tendencia más sociológica, cuyo mayor aporte es partir de las investigaciones de Kurt Lewin, junto con los estudios continuados por Chicago Sol Tox y el sociólogo Fals Borda: por otro lado, una corriente más educativa encabezada por el maestro Paulo Freire, Stenhouse, Jhon Elliott, y finalmente, Carr y Stephen Kemmis (p. 100). Precisamente, dada esta amplitud aproximaciones, no existe unanimidad del concepto y, por ello mismo, se han podido desarrollar diversos modelos; sin embargo, todos ellos se agrupan bajo la premisa de la relación entre teoría, práctica y educación. Dicha relación le otorga unos propósitos fundamentales que son a su vez, rasgos constitutivos de su propia gestión:

- a)** Es situacional. Elabora diagnósticos sobre un problema concreto y los intenta resolver en ese propio contexto.
- b)** Es colaborativa. Investigadores y personas implicadas trabajan sobre un mismo proyecto.
- c)** Es participativa. Los propios participantes adquieren roles de investigador.
- d)** Es autoevaluada. Se evalúan continuamente los cambios e innovaciones con idea de mejorar la práctica. (Berrocal & Expósito, 2011, p. 4).

Ahora bien, cabe aclarar que el método de investigación-acción no se ocupa de la generalización de los resultados, pues gracias a que se encuentra estrechamente relacionada con la educación, entendida como un proceso de naturaleza compleja que tiene la cualidad de “inciertos e impredecibles” (Latorre, 2005, p. 10), puede permitir una transposición o transferencia a contextos diferentes (Berrocal & Expósito, 2011, p.6). En consecuencia, los fenómenos susceptibles de ser investigados bajo el este tipo de método pueden aparecer y reconocerse en fenómenos o situaciones sociales problemáticas, contingentes o prescriptivas.

En este orden de ideas, para Latorre (2005) el método investigación acción parte de principios como el de la implicación de la comunidad educativa, el mejoramiento en la calidad de la educación y la búsqueda de un cambio social. En efecto, implicar a la comunidad educativa en la investigación quiere decir que tanto los estudiantes como el profesorado y las directivas académicas están inmersas en las necesidades institucionales, en una especie de “empresa colaborativa” (Latorre, 2005, p. 12), en donde se reconoce al profesorado como participante de las prácticas sociales que se llevan a cabo en las instituciones educativas.

Dado lo anterior, el profesor se concibe como sujeto-agente, cuyo objetivo será “mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la realidad” (p. 7). Por consiguiente, se tiene que “la investigación debe realizarse en los centros educativos y para los centros educativos, teniendo sentido en el entorno de las situaciones problemáticas de las aulas” (p. 8). Así pues, la investigación acción propone trascender los reduccionismos de metodologías meramente interpretativas, y por ello mismo su objetivo es lograr un cambio social, el cual, según Latorre (2005), parte de los centros educativos y se retroalimenta para sí mismo, constituyendo así un escenario propicio para el relacionamiento de la enseñanza-investigación.

Respecto a este punto, Latorre (2005) sostiene que la dicotomía entre teoría y práctica, han segmentado en dos vías diferentes a la enseñanza y a la investigación. Lo cual aplica también para otros tipos de propuestas metodológicas, pues éstas se quedan cortas respecto al potencial que puede tener la acción del proceso investigativo. Para el autor, las siguientes razones son las que han mantenido dicha dicotomía:

- a.** La debilidad de las técnicas de investigación, no son precisas, debido a que las herramientas de análisis requieren otra orientación.
- b.** La elección errónea de los problemas de investigación, que al no partir de quienes trabajan en la práctica, se plantean problemas diferentes.
- c.** Las diferencias conceptuales entre profesorado e investigadores, refiriéndose al conocimiento del profesorado, el cual es específico para un contexto, mientras que, para la investigación tradicional, se busca un conocimiento universal (p.8).

Dadas estas ideas, una de las críticas más importantes que realiza Latorre (2005) tiene que ver con el hecho de que “la investigación tradicional se ha enfocado más a crear las teorías sobre la educación que a mejorar la práctica educativa, separando y distanciando a quienes investigan en

educación de quienes están en la práctica” (p. 8). En consecuencia, desde este posicionamiento crítico, el autor propone superar el modelo de la enseñanza como teoría que aleja permanentemente su carácter práctico, para establecer una relación de reciprocidad entre la investigación y la enseñanza. En sus propias palabras:

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales (p.8).

Se tiene entonces que la investigación acción supone la enseñanza como actividad investigadora, concebida a su vez como una práctica social que se ve permeada por reglas, construcciones y prácticas sociales, en donde teoría y práctica no se encuentran segmentadas, sino que, por el contrario, construyen una relación que hace del profesorado el protagonista, es decir, se convierte en participante, capaz no sólo de interactuar con el fenómeno de estudio, sino también, capacitado para alejarse de perspectivas reduccionistas en las cuales la enseñanza está inscrita en el marco de la teorización. De modo que, los participantes complejizan, piensan y ejercitan el campo de la enseñanza, a partir de lo cual le otorga una condición de ciclo autorreflexivo en el que se mejora su práctica.

Así pues, desde este método, se puede establecer una relación directa con una reivindicación emancipadora en diálogo permanente con la teoría crítica en la que el fenómeno de estudio no se encuentra escindido por la “asepsia” del investigador frente al problema estudiado, sino que “existe una dialogicidad permanente entre los grupos de investigación” (Latorre, 2005, p. 28) que interactúan, se retroalimentan, construyen las mejoras en la práctica educativa y, como sujetos-agentes de las transformaciones y el cambio social, las reproducen.

No obstante, para desarrollar un ejercicio pertinente de la Investigación Acción, también serán de gran ayuda las contribuciones del sociólogo Orlando Fals Borda. Y aunque en este trabajo

por cuestiones de tiempo no se hará énfasis en el componente de la Participación (clave en la propuesta del autor)²⁶, sí se considerarán muy oportunos sus análisis acerca de las ventajas de relacionar la Investigación con la Acción, reflejados en sus esfuerzos por tratar de teorizar y obtener conocimientos a través del involucramiento directo, es decir, mediante la inserción en procesos concretos de acción social. En efecto, para Fals Borda la relación entre investigación y acción (teoría y práctica), permiten “alcanzar claridad comunicativa, justicia social y avivamiento cultural” (Fals Borda, 1999, p.80); intereses que se encuentran estrechamente relaciones con los objetivos de esta investigación.

3.4 Los implementos del tejido: Técnicas de recopilación de la información

Las técnicas empleadas para llevar a cabo el trabajo investigativo, “entendidas como el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar la información” (Quiroz, et al., s.f., p.48) se encuentran directamente relacionadas con el diseño metodológico construido hasta el momento. Por tanto, se hará uso de algunas técnicas que funcionan “como dispositivos que activan la expresión de las personas” (Quiroz, et al., s.f., p.48), permitiendo con ello identificar valores, sentimientos y experiencias que nutrirán la investigación en la medida en que se construye conocimiento colectivo a partir de la diferencia y se mejoran las condiciones de vida de la comunidad. Esto es posible porque dicho tipo de técnicas “no desconoce las relaciones de poder, de subordinación e invisibilización del otro” (Quiroz, et al., s.f., p.50), y por consiguiente todos los participantes “son reconocidos como sujetos, actores de cambio, provistos de un mundo de significación, de lenguaje, de un legado cultural, de una historia, de un saber que es puesto en escena en cada intercambio con el otro” (Quiroz, et al., s.f., p.50).

3.4.1 La comprensión de otros tejidos: Análisis documental

Según Sandoval (2002), el análisis documental “constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar” (p.137), en donde los documentos fuente pueden

²⁶ Aunque para el sociólogo en su propuesta de “*Investigación Acción Participativa (IAP)*” (Fals Borda, 1999, 73), la participación se encuentra como un elemento claramente diferenciado con marcadas actividades y proyecciones comunitarias, en este trabajo aparecerán algunas de sus características inmersas dentro del componente de la Acción, pero no lo suficientemente prolongadas en el tiempo y en el espacio para incluirla como parte del método.

ser de naturaleza variada en tanto aborden el tópico o las problemáticas centrales para el trabajo investigativo, los cuales son una “una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad” (p.138). En este sentido, según el profesor Sandoval (2002), el análisis de las fuentes se desarrolla en cinco etapas:

En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados; en la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada (p.138).

3.4.2 Una conversación en formato: La entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de gran utilidad para recolectar datos en la investigación cualitativa, la cual puede adoptar la forma de un diálogo coloquial o de una conversación, pero que posee un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Canales (citado en Bravo-Díaz, et al., 2013) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.163). Por esta razón, en la entrevista se destaca una eficacia mayor que, por ejemplo, en el cuestionario, pues ésta obtiene información más completa y profunda, además de presentar la posibilidad de esclarecer dudas durante el proceso, lo que permite obtener respuestas más adecuadas, característica que un cuestionario no garantiza.

En este sentido, la entrevista es muy valiosa principalmente “en los estudios descriptivos y en las fases de exploración, así como para diseñar instrumentos de recolección de datos” (Bravo-Díaz et al., 2013, p.163). Se caracteriza, independientemente del tipo de entrevista que se decida empelar, “por la obtención de información relacionada con un tema determinado, procurando que ésta se lo más precisa posible y por la pretensión de conseguir los significados que los informantes

atribuyen a los temas en cuestión” (Bravo-Díaz et al., 2013, p.163). Para fines de esta investigación, se elige el tipo de entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por presentar un alto grado de flexibilidad, debido a que, aunque parte de preguntas planeadas, éstas pueden ajustarse a los entrevistados, o, en otras palabras, “su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes probabilidades de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Bravo-Díaz et al., 2013, p. 163).

Así pues, dado que la entrevista semiestructurada permite seguir la guía de preguntas de modo tal que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, (y si es necesario posibilita modificar el orden y contenido de las preguntas acorde a su desarrollo), las preguntas que mejor se corresponden al desarrollo de este ejercicio, son las de tipo “estructurales y de contraste”: las primeras “muestran cómo el entrevistado organiza su conocimiento sobre el tema, [mientras que las segundas], proporcionan información sobre el significado que utiliza el sujeto para diferenciar los objetos y acontecimientos de su realidad” (Bravo-Díaz et al., 2013, p.164). Esta investigación la entrevista semiestructurada está dirigida a los actores internos y externos (académicos) de la Universidad de Antioquia, tanto de la sede central como de la Seccional Oriente.

3.4.3 El tejido de la palabra: El conversatorio como técnica de investigación

Los conversatorios son concebidos como una técnica de encuentro académico entre uno o más teóricos, intelectuales o expertos y una audiencia con la que, en conjunto, analizan y reflexionan acerca de un tema en variados campos del conocimiento, ofreciendo nuevas perspectivas a partir de sus experiencias. Dicha técnica sirve no sólo para crear y fortalecer espacios de diálogo y debate, sino también para instalar en una comunidad temas de interés colectivo y a partir de ello ampliar la participación y el involucramiento de la población. A propósito, los investigadores Agudo & Suárez de Garay (2018) sostienen que el conversatorio es:

[...] espacio para el intercambio de ideas, en el marco de la relación entre diferentes partes. En él se busca dinamizar ideas relacionadas a la comunicación, enfocadas en las prácticas de los participantes, que retroalimenta las visiones e inspira gradualmente un cambio cualitativo de las intervenciones de cada uno de los participantes en entornos compartidos. Este espacio se construye a través del diálogo y en sí mismo, del ejercicio de conversar, del libre intercambio de ideas, visiones, argumentos y opiniones compartidas, contradictorias,

conflictivas, provocadoras o novedosas para discutir y deliberar poniendo en común inquietudes que pueden ser afirmadas o relativizadas en un ambiente constructivo por los participantes (p. 2).

Así pues, el conversatorio puede ser entendido como una técnica de recolección de información cualitativa en tanto no sólo se constituye como un espacio de encuentro académico en el que uno o varios sujetos comparten un tema de su interés como un público interesado que irá preguntando u opinando en la medida en que la conversación se desarrolla, sino también como una posibilidad de acercamiento interpersonal entre los participantes, en este caso, el investigador y los agentes de la investigación. Dicho acercamiento interpersonal permitirá entonces una comunicación mucho más espontánea y significativa, pues se estará desarrollando de manera genuina, sin formalismos ni “expresiones políticamente correctas”, teniendo como resultado datos e información que por medio de otra técnica no hubiera sido posible registrar.

3.5 Una caja de herramientas: Los instrumentos empleados

| Instrumentos del trabajo de campo | |
|--|---|
| Dispositivos mediante los cuales se llevará a cabo el registro, control y análisis de las ideas y situaciones más significativas para el trabajo de investigación. | |
| Nominación | Descripción |
| Diario de campo | Libreta en la que se tomarán atentas notas de los sucesos significativos para la investigación, o, en palabras de Sandoval (2002), “no es otra cosa que el registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” (p.140), incluyendo, por supuesto, la información de conversatorios, entrevistas y reflexiones propias. |
| Cuestionarios | Son las preguntas gracias a las cuales se podrá llevar a cabo las entrevistas semiestructuradas a los docentes, directivos docentes y personal administrativo. |
| Formulario | Documento mediante el cual se registrará información significativa de los participantes de las entrevistas y los conversatorios, tales como nombre, cargo o campo de trabajo y experiencia laboral. |
| Tarjetas | Fichas gracias a las cuales se realizará el análisis de la información. Mediante la consolidación de palabras e ideas clave se podrá relacionar la información y realizar la triangulación de las categorías. |

| | |
|--------|--|
| E-card | Ficha que recoge los datos pertinentes para la invitación del conversatorio sobre la actualidad del programa de regionalización en la seccional Oriente de la Universidad Antioquia. |
|--------|--|

Tabla dos. Instrumentos del trabajo de campo. Elaboración propia.

3.6 Reuniendo los hilos: los participantes de la investigación

“La participación de los diversos actores [...] es un medio para realizar la investigación” (Galeano, 2021, p. 33).

El grupo de participantes del presente proyecto de maestría es una fracción de la inmensa comunidad universitaria de la Universidad de Antioquia, la cual se encuentra definida por los documentos institucionales -Plan de Acción Institucional (2018-2021), Informe de Autoevaluación Institucional (2021), Plan y Modelo de Regionalización (2020), Retos y Lineamientos de Regionalización (2021)- en donde se describe a dicha comunidad universitaria como aquel grupo de personas asociado a los estudiantes, los profesores y los servidores administrativos, junto con el relacionamiento con los egresados y jubilados (Rectoría, 2020).

En efecto, se trata de los “profesores, estudiantes, empleados, contratistas, egresados y jubilados” (Rectoría, 2021, p. 9) que de una u otra manera se vinculan y hacen parte de las dinámicas cotidianas de la Universidad de Antioquia. En otras palabras, se trata:

Grupo humano articulado alrededor de la construcción de sentidos de pertenencia e identificación con la vida universitaria que conecta sus esfuerzos y proyectos vitales con la construcción del proyecto educativo territorial. Estas comunidades se generan y desarrollan integrando los proyectos de vida de los distintos estamentos universitarios (administrativo, docente, estudiantil, investigativo, egresados, pensionados y jubilados) alrededor de su pertenencia territorial y universitaria con respeto e inclusión de sus particularidades, diversidad cultural y territorial (Dirección de regionalización, 2021, p. 26).

Para el caso de esta investigación, la comunidad universitaria estará representada por veintidós (22) participantes entre los que se encuentran docentes, directivos docentes, egresados, administrativos y estudiantes tanto de la sede central como de la Seccional Oriente; inclusive uno de ellos se denomina como desertor, y aunque técnicamente, dada la descripción anterior, no haría parte de la comunidad universitaria, su voz resulta bastante pertinente para este trabajo porque ella ayuda a darle visibilidad a las diversas dificultades; no sólo las relacionadas a las dinámicas del contexto rural en la zona del altiplano, sino también aquellas que se vinculan con la gestión administrativa y académica de la seccional Oriente, dado que ambos factores ocasionaron de una u otra manera que el individuo pasará de ser un estudiante en estado activo a un sujeto civil en estado desertor.

| Participantes de la investigación | | |
|--|-----------------------------|---------------------|
| Vínculo con la universidad | Número de Convocados | Denominación |
| Directivos docentes | Dos | Agente interno |
| Directivos administrativos | Dos | Agente interno |
| Egresados Seccional Oriente | Tres | Agente externo |
| Profesores UdeA/Seccional | Cuatro | Agente interno |
| Desertores Seccional Oriente | Uno | Agente externo |
| Estudiantes Seccional Oriente | Siete | Agente interno |
| Egresado Seccional Urabá | Uno | Agente externo |
| Estudiantes UdeA sede central | Uno | Agente interno |
| Auxiliar permanencia UdeA | Uno | Agente interno |
| Total | Veintidós | |

Tabla tres. Participantes de la investigación. Elaboración propia.

Así pues, tal como lo muestra la tabla tres, dicha comunidad universitaria estará dividida según su actual vínculo con la universidad, ya sea la sede central o la seccional Oriente, siendo su denominación agente interno, cuyo vínculo con la universidad se encuentra vigente y activo (Estudiante, profesor, personal administrativo), o agente externo, cuyo vínculo con la universidad no se encuentra activo de manera académica ni laboral.

3.7 El arte de tejer: El análisis de la información

“El método de comparación constante [...] entre los datos y las categorías permite al investigador vigilar la necesaria correspondencia entre los conceptos y la realidad estudiada, evitando el riesgo de perder la relación entre el concepto y la vida real” (Galeano, 2021, p. 32).

“La construcción teórica es un proceso transversal, punto de llegada y punto de partida” (Galeano, 2021, p. 33).

Una vez realizado la exploración y la descripción de las categorías del proyecto a partir del rastreo y recopilación documental, o, en palabras de Galeano (2021), a partir de esos “textos de carácter reflexivo argumentativo, a manera de tejido conceptual, en los que se produce un tejido inicial sobre el objeto para identificar ‘pistas’ que orienten en la aproximación empírica al objeto en construcción” (p. 31). En efecto, dicho rastreo permitió a su vez la construcción de los antecedentes y la conceptualización del objeto de estudio, con lo que se pudo dar paso a la focalización, registro, interpretación y sistematización de la información reunida. En este mismo momento se construyeron los instrumentos para el trabajo de campo (ver anexos). En la etapa final del proyecto, se realizó la profundización, el relacionamiento de significados, el análisis y la construcción de las conclusiones.

Así pues, el análisis consistió en la triangulación de la información recopilada en el rastreo documental con aquella obtenida en las entrevistas, los conversatorios y el diario de campo. Aunque no hubo categorías emergentes, sí fue posible realizar un listado de seis categorías (ordenadores de gastos, director seccional, unidades académicas, subregión oriente, centralismo administrativo, autonomía e imaginarios) que de una u otra manera se hacían explícitas a través de la intervención de los participantes. Dado esto fue posible realizar la teorización. Al respecto la maestra Galeano (2021):

La teorización es un proceso que transversaliza la investigación. Se parte de nociones, de preconceptos, de categorías preliminares o de “conceptos sensibilizadores” que proveen un

sentido general de referencia y de orientación para aproximarse a las instancias empíricas. En este sentido, los conceptos son señales generales que guían el trabajo del investigador en determinado campo de estudio. Los conceptos se dotan de sentido a lo largo de la investigación mediante la relación entre investigadores y participantes y de desde la confrontación de los referentes conceptuales con los hallazgos del proceso investigativo (pp. 30-31).

Se tiene entonces que el análisis de la información cualitativa es un proceso iterativo que implica la relectura de las transcripciones de las entrevistas y demás actividades participativas, junto con el permanente análisis documental, para con ello realizar el sistema de categorías, y, posteriormente, interpretar la totalidad de los datos, en donde el consenso entre investigadores (incluyendo al asesor) y participantes es la condición sin la cual será imposible hablar de validez. Al respecto la maestra Galeano (2021), sostiene que “la decisión de incluir cada categoría pasa por un análisis previo de su necesidad y pertinencia en relación con los objetivos y con las condiciones en las que se desarrolla la investigación” (p. 34). Es precisamente este ejercicio lo que se denomina “criterio de validez” (Galeano, 2021, p.34).

Finalmente, el análisis concluye cuando se llega al punto de saturación (Galeano, 2019), es decir, cuando después de las insistentes relecturas no aparece ningún elemento nuevo y se ha sistematizado, categorizado, triangulado y consolidado toda la información disponible, además de que se ha cumplido con los objetivos planteados desde el comienzo del trabajo investigativo.

3.8 Un tejido limpio: Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas están dirigidas al cumplimiento de los compromisos adquiridos con la universidad en cuanto a las normativas existentes que reglamentan los procedimientos de investigación para el beneficio de las poblaciones a la que haya convocado. A lo largo del desarrollo de investigación se guardaron los niveles de confidencialidad y anonimato que los participantes deseasen. Esto, sin embargo, no imposibilitó que sus voces y pensamientos aparecieran genuinamente en este trabajo, incluyendo, por supuesto, aquellas que incluso iban en otra dirección y que no se adherían a los intereses de la pregunta y objetivos del proyecto.

Así pues, la relación que se estableció entre el investigador y los participantes implicó un grado alto de responsabilidad en la medida en que se hacía manejo, interpretación y análisis de la información otorgada. Por ello mismo, siempre se tuvieron presente los posibles efectos negativos que dicha información pudiera acarrearles en su vida académica o laboral, por tanto, a lo largo de las entrevistas fueron solicitados consentimientos informados, respetando la reserva de datos personales desde el momento el que los participantes lo solicitaran. Finalmente, se adquirió con cada uno de ellos el compromiso de, una vez aprobado el proyecto de investigación, socializar y compartir el producto final.

3.9 El tiempo del tejido: Cronograma

| Actividad / Tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Revisión documental, elaboración de criterios y categorías de análisis de la información. | X | X | X | | | | | | | |
| Construcción del diseño metodológico. | | | | X | X | | | | | |
| Desarrollo y profundización de las categorías de análisis. | | | | | X | X | X | | | |
| Recolección y análisis de los datos de campo. | | | | | | | X | X | | |
| Análisis comparado de las categorías nodales y los datos de campo. | | | | | | | | | X | |
| Elaboración de resultados y conclusiones. | | | | | | | | | | X |

Tabla cuatro. Cronograma. Elaboración propia.

En síntesis

¿Hacia dónde miran mis ojos?, ¿qué es aquello que miran y cómo lo miran?

Las veredas, todas ellas, la mía, la de mi familia, la de mis amigos, la de mis ancestros, la de los desconocidos, la del campesino, la del abuelo y la del niño, la del hombre que la niega y la repudia, la de la madre que la protege y la preserva.

¿Con qué intención miran estos ojos?, ¿hay una intención?

Entre el claroscuro, presencia desvanecida, corazón sin piernas ni manos, con cataratas e hipoacusia.

¿Cuál es el camino que recorren mis pies?, ¿es el camino correcto?

Direcciones variadas, paralelas y opuestas apuntan al mismo destino, atienden al insonoro e inexistente llamado de la aldea.

¿Camino libremente?, ¿de qué manera muevo los pies?, ¿estoy descalzo?, ¿hay prisa, salto los charcos, chuto las piedras?

Hay culpa, temor, resentimiento, miedo, vergüenza... en comunión permanente con la esperanza de otro futuro posible.

¿Llevo algo entre las manos?, ¿alguna bebida?, ¿zapatos de repuesto?

Sueños etéreos, inconstantes, mutables, ajenos y perecederos...se niegan a dejar de existir.

¿Llevo cronómetro?, ¿es una contrarreloj?

Pisarse el dedo gordo, sobarse, y volver a pisarlo, recibir la noche, recolectar el día, los días, todos ellos,

juntos,

la vida.

CAPÍTULO IV

Hacia la universidad que soñamos: Una propuesta colectiva para el fortalecimiento de la Regionalización de la Universidad de Antioquia a partir de la construcción social de la autonomía académica de la Seccional

El proyecto educativo territorial de la Universidad de Antioquia es la Regionalización. Proyecto fundamentado en el ejercicio a través del cual la región se traduce en forma operativa concreta (Calderón & Vargas, 2014). La principal herramienta fue en su momento el plan decenal o Plan Estratégico de Regionalización (PER, 2002), cuyo propósito era ser un plan indicativo o derrotero general para orientar la acción conjunta y coordinada de los distintos agentes educativos en las subregiones del territorio antioqueño; el cual permitió direccionar, por ejemplo, el establecimiento y desarrollo de la Seccional Oriente con base en la misión y visión de la Universidad de Antioquia, haciendo énfasis no sólo en su carácter público y humanista sino también destacando la oferta del servicio público de “educación superior con criterios de excelencia académica, ética y responsabilidad social” (Rectoría UdeA., 2017, p. 5).

Lo anterior sumado a la apuesta por el fortalecimiento de la formación integral, la inclusión y la democracia que direccionan las propuestas académicas enfocadas hacia la generación y apropiación social de los conocimientos, al diálogo de saberes, la interculturalidad y la innovación (Plan de Regionalización, 2020). Son todos estos aspectos los que le dan identidad al programa de

Regionalización. Así, la universidad de Antioquia define la conexión y el compromiso social desde los propios contextos territoriales, en la medida en que se reconoce como una institución flexible, generadora de soluciones para todas las problemáticas de la sociedad contemporánea, consolidando con ello, cada vez más, su visión “hacia una universidad democrática, autocrítica, participativa, equitativa, ambientalmente responsable, y comprometida con la construcción de la paz y con la transformación de la sociedad” (Rectoría UdeA, 2017, p. 13).

Sin embargo, estos objetivos encaminados a través del PER (2002), para el caso de la Seccional Oriente, no han llegado a consolidarse de manera definitiva y estable debido a varios factores. Por ejemplo, para el año 2013 el informe de incidencia realizado por el INER y la Facultad de Educación, evidenció varias carencias y dificultades del programa en la subregión del Oriente en términos de: crisis de la política de educación superior en Colombia dado el paulatino recorte presupuestal (factor externo), desarticulación académico-administrativa en donde prima la administración en detrimento de la gestión docente, anquilosamiento de la estructura organizacional (dilatación permanente de iniciativas y proyectos), centralización de procesos y recursos, que conlleva disautonomía de la seccional (exclusiva autorización de la sede central: centralización administrativa) y una insuficiente respuesta de formación y docencia (débil oferta académica y proyección investigativa); todos estos últimos, factores internos de las insuficiencias del programa de regionalización en la Seccional Oriente.

Adicionalmente, un año más tarde Calderón & Vargas señalaban que:

[...] como tarea central e inmediata para la Universidad y la Seccional, se impone construir socialmente el Proyecto Educativo Institucional para la subregión del Oriente. Si bien se valida la estrategia de regionalización y la existencia de una sede de la Universidad en el Oriente, su actuación e incidencia son aún limitadas y se explican, en parte, por falta de recursos propios y por una política de centralización que le restringe mayores márgenes de actuación y respuesta oportuna, en el contexto subregional (2014, p. 157).

Así pues, la recomendación para ese entonces estaba dirigida a que la universidad pudiera comprender y asumir la regionalización no como una “extensión” (PER 2002) de su oferta de educación superior hacia la zona del altiplano, sino como presencia y acción deliberada, sistemática y continua en el territorio, a través de sus acciones de docencia, investigación y extensión, para

convivir responsablemente con ellas, generando, a partir de ahí, condiciones favorables para construir alternativas de desarrollo que permitiesen mejorar el nivel de vida de la comunidad (Calderón & Vargas, 2014).

Estas mismas dificultades tampoco fueron desconocidas por la Dirección de Regionalización más de cinco años después de lo señalado por el informe de incidencia y por la investigación de los maestros, pues en un documento titulado “causas identificadas desde la Dirección de Regionalización para el desarrollo del proyecto de definición de Lineamientos estratégicos de la Regionalización universitaria, como parte del proceso de descentralización universitaria enmarcada en el PAI 2018-2021 y en el PDI 2017-2027”²⁷ se sostiene que:

Desde el año 2002 se elaboró “El Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad – PER”, cuyo planteamiento fue Ser Universidad de Antioquia en, desde y para las regiones, de manera que se incorpore en cada región como proyecto educativo y cultural propio y como parte constitutiva del proyecto político regional de manera gradual, progresiva y conforme a las particularidades regionales. Lo que implica para la docencia, la instalación gradual de capacidades de infraestructura, tecnológicas y de talento humano en las seccionales y sedes regionales con el propósito de descentralizar y consolidarse con mayor autonomía. Sin embargo y a pesar de los esfuerzos institucionales, este escenario aún no se ha consolidado, por lo que se hace necesario plantear acciones tendientes a fortalecer la presencia en las regiones, reconociendo sus potencialidades y fortalezas; y mejorando las condiciones actuales de relacionamiento con actores internos y externos tendientes a transformar los territorios (Dirección de Regionalización, s.f.).

Sumado a esto, aunque la Dirección de Regionalización reconoce el avance en programas que fortalecen el relacionamiento entre actores subregionales como lo son, por ejemplo, los Comité Universidad Empresa Estado -CUEE- (conformados en las seccionales de Urabá y Oriente en 2009), éstos le hace pasar por alto la necesidad de impulsar de manera decidida y eficiente procesos de aprovechamiento y de transferencias de conocimientos no solo con el resto sector empresarial (microempresas), sino también con el sector cultural, educativo, ambiental y político, en donde se

²⁷ Se trata de un borrador otorgado por la Dirección de Regionalización en el mes de abril del año 2023, a partir del ejercicio de una entrevista semiestructurada en el marco del proyecto de investigación.

favorezca el emprendimiento, la innovación y la imaginación, en aras de fortalecer la precaria extensión e investigación en las seccionales (Dirección de Regionalización, s.f.).

Dado todo este panorama, con el que se confirma la lenta respuesta en la atención a las problemáticas y vacíos del programa de regionalización -más de diez años después del primer momento en que se evidenciaron con el informe de incidencia²⁸ (INER & Facultad de Educación, 2013)-, resultan bastante apropiadas las palabras de un profesor de la Facultad de Educación y la Seccional Oriente (quien cuenta con más de Diez años de experiencia trabajando en las subregiones del Oriente), cuando dice: “En materia de organización académico-administrativa en las subregiones somos paquidérmicos todavía, en parte porque fortalecer las subregiones implica dinero, descentralización de recursos y una oferta académica propia de allá. Programas en los territorios de manera permanente” (Diario de campo, 2023). Dicho esto, se reafirma una vez más, cómo se sigue manteniendo la lentitud de la gestión organizacional de la Universidad con relación a la Seccional Oriente.

Una de las alternativas que resolverían esta dificultad (e incluso todas las demás) es aunar esfuerzos para lograr la autonomía de la seccional, propuesta que ha sido impulsada no sólo desde el estudio de incidencia del INER y la Facultad de Educación (2013), sino también desde la investigación de los maestros Calderón & Vargas (2014), al recomendar la necesidad de construir un Proyecto Educativo Territorial para la universidad del Oriente. De hecho, los documentos más recientes: Informe de Autoevaluación Institucional Multicampus Universidad de Antioquia (2021), Plan de Regionalización (2020), Modelo de Regionalización (2020) y los Retos y Lineamientos para la orientación de estratégica de la regionalización universitaria 2020-2030 (2021), reconocen la necesidad de fortalecer la autonomía universitaria mediante la construcción de proyectos educativos territoriales que potencien la formación integral y hagan ostensible la flexibilidad pedagógica y curricular, la pertinencia territorial y los desarrollos diferenciales.

Sin embargo, un profesor de la Facultad de Educación experto en gestión, evaluación y calidad (con más de quince años trabajando en las subregiones de Antioquia), dice al respecto que:

²⁸ Justamente esta lentitud en el proceso de mejora le da vigencia a la problemática descrita en el informe como una estructura organizacional anquilosada, en donde se afirma que: “La estructura organizativa de la seccional se ha quedado corta frente a los avances y el crecimiento de los procesos académicos. El estancamiento en el accionar operativo del equipo de la seccional, no está permitiendo articular su potencial de conocimiento y lectura de contexto al desarrollo de los procesos académicos, ni aportar a la consolidación de comunidad académica” (INER & Facultad de Educación, 2013, p. 337).

“Para que haya autonomía académica en la Seccional Oriente tiene que haber autonomía de gestión. Autonomía de procesos de gestión social y educativa. [...] Autonomía de gestión no es posible porque estamos ante una deformación muy fuerte donde la gestión figura en la administración u otras veces se queda en la perspectiva de la gerencia” (Diario de campo, 2023).

Una de las posibles razones por las que este fenómeno se presenta es debido al fuerte centralismo administrativo de la Universidad de Antioquia, representado en este caso por la Dirección de Regionalización, el cual no sólo se reconoce por parte de la propia Dirección de Regionalización cuando afirma que “Lo administrativo debe estar al servicio de lo académico. Lo que pasa es que lo administrativo se impone a lo académico” (Diario de campo, 2023); sino también por todos los directivos y los docentes que participaron de esta investigación: “La dirección de Regionalización es netamente administrativa [...] El gran problema es la centralización de la Universidad de Antioquia” (Vicerrectora académica, Diario de campo, 2023), “Existe claramente un centralismo administrativo. No hay autonomía en extensión” (Exdecano Facultad de Ciencias Políticas, Diario campo, 2023), “El direccionamiento se hace desde el centro. [...]. Los órganos colegiados se coordinan desde el centro. Simplemente se lleva y ya. Autonomía no veo por ningún lado, absolutamente todo se hace desde el centro” (Profesor Facultad de Educación y Seccional Oriente, Diario de campo, 2023).

Ahora bien, una de las posibles alternativas para contrarrestar esta problemática es que los directores de las seccionales sean ordenadores de gastos. Propuesta reconocida paralelamente tanto por el director de la Seccional Oriente como por la vicerrectora académica. Según el primero es primordial:

Reconocer a los directores la facultad de ser ordenadores de gasto, que hasta ahora nosotros no la tenemos. Tenemos un fondo fijo reembolsable. Suma de 4 millones, que cuando se acaba nos la renuevan, no voy a decir que nos ha faltado la plata, pero con unos objetivos muy concretos: algunas reparaciones menores, algunas compras de algunas “cositas”, pero son recursos muy mínimos. Hay la consciencia de las necesidades en términos del fortalecimiento de esa autonomía, por ejemplo, nosotros dependemos integralmente de la dirección de regionalización para todo los grandes gastos, obviamente la universidad paga la nómina de todos nosotros, pero por ejemplo para la contratación de profesores se define

por la unidades académicas, sobre todo los profesores ocasionales; es la dirección de regionalización la que gestiona toda la parte administrativa, nosotros le ponemos un visto bueno al asunto, pero eso ya está muy estandarizado, es decir, pasa por aquí, nosotros le ponemos un visto bueno, pero normalmente nuestro director general es el que firma, la firma de él es la que vale (Diario de campo, 2022).

En este mismo sentido, la vicerrectora académica de la Universidad de Antioquia afirmaba la necesidad de que en las seccionales se lleve a cabo el esfuerzo de: “Pensar en director general, rector o vicerrector. [...]. Que puedan ser ordenares de gastos, que puedan contratar”. (Diario de campo, 2023). No obstante, respecto a dicho ordenamiento de gastos en las diferentes seccionales, la Dirección de Regionalización señala que:

Desde la Dirección de Regionalización ya se empezó con el proceso de descentralización. [...] Con el último Plan de Desarrollo 2017-2027, junto con el Plan de Acción Institucional 2018-2021, se inició la descentralización administrativa en las tres seccionales más importantes: Urabá, Bajo Cauca y Oriente. [...] Se trata de una descentralización con enfoque administrativo delegando el asunto de los gastos con el objetivo de fortalecer las economías regionales. Lograr mayores oportunidades y disposiciones de los recursos en un tiempo mejor. [...] Es descentralización de lo administrativo en tanto que los bienes y servicios estén a cargo de proveedores de la región. [...] Con ello se mejora la economía, se suprime costos y transporte desde el centro. [...] El objetivo es aliviar cargas de trabajo: organizar los procesos estructurales. [...] Desde Dirección de Regionalización sabemos que aún falta la descentralización académica, esa es la meta a mediano y largo plazo (Diario de campo, 2023).

Ahora bien, dado este problema de la gestión de los recursos, resulta bastante interesante resaltar el hecho de que aún no se encuentra completamente claro y establecido el rol y las funciones que debe desempeñar la persona encargada de dirigir una seccional, puesto que tanto el director de la seccional Oriente como la vicerrectora académica plantean la pregunta acerca de ¿Qué hace un director de seccional?:

[...] ¿quién es el jefe de los profesores? Para mí el estatuto profesoral dice que el jefe de los profesores es el decano o director, y que ese decano o director puede delegar esa jefatura en el jefe de departamento correspondiente. Yo no soy decano, no soy jefe de departamento, es más, no lo es el director de regionalización, entonces yo no soy el jefe de los profesores legalmente, aunque eso se ha tratado de solventar, pues los profesores, usted ve: “Hola jefe, hola jefe”, y yo les agradezco que me reconozcan como jefe, pero normativamente ahí hay una dificultad. [...] El señor rector le entregó en el 2014 a regionalización 50 plazas para distribuir en las sedes y seccionales de acuerdo con las necesidades. Pero que esas plazas las administre el director de regionalización [...] eso no convierte al señor director de regionalización en el jefe de los profesores, porque si son profesores, el estatuto, que es anterior a la creación de regionalización, porque es del 96, la creación de la dirección es del 99, dice que el jefe de los profesores es el decano. Entonces, reconociendo esa madurez, ese fortalecimiento, esa intensión, además de que se consolide la presencia de la universidad en las subregiones, tenemos que ponernos a pensar cuál será la mejor estrategia, y cómo actualizamos las normas para que responda a la realidad (director Seccional Oriente, Diario de campo, 2022).

¿Qué es lo que tiene que hacer un director [de seccional]? [...] Existe el comportamiento de director de un edificio. [...]. Es necesario pensar la Regionalización de otra manera, no solo como directores de un espacio físico. [...] Existen directores-administrativos que se encargan de cuidar la infraestructura, de estar pendientes de que los profesores firmen al entrar y firmen al salir para los viáticos. Son directores de sede. No directores académicos (vicerrectora académica, Diario de campo, 2023).

Por consiguiente, dadas estas dudas sobre el ejercicio que debe desempeñar el director de una seccional, que bien podría ser ordenador de gastos, cabe la posibilidad de pensar precisamente en las seccionales no como una extensión de la infraestructura de la sede central de la Universidad de Antioquia, sino como un departamento que, aunque interconectado académica y administrativamente a dicha sede central, puede operar de manera autónoma, es decir, cumplir con los ejes misionales de la universidad de manera independiente y oportuna según sean las condiciones y demandas del territorio. Al respecto, varios directivos y profesores que hicieron parte del trabajo de campo coinciden en que es urgente reflexionar acerca de otras alternativas en las que

la seccionales pueden operar. Para el caso del oriente, resultan bastante interesantes las siguientes ideas:

[...] Por un lado, necesitamos que la normativa responda a las realidades actuales, y, por otro lado, se justifica pensar: ¿será que debieran convertir las seccionales en unidades académicas? Por ejemplo, digamos que esta seccional se llame facultad de ciencias [...] Hay quienes han pensado en el nivel de una vicerrectoría. [...] Habría que pensar más integralmente cómo es que se va consolidando ese proceso de autonomía que debiera llegar hasta lo académico, porque también ahí nosotros tenemos grandes limitaciones. [...] no se puede pensar en dictar ningún curso sin contar con la respectiva facultad, que es el nicho académico. La tarea de la coordinación, en cierta forma, tiende a convertirse muy operativa, pero ahí hay una dependencia de las unidades académicas, que a veces, hay que rogarles que vengan. [...] El fortalecimiento de la autonomía también deberá llegar a lo académico. [...] Creo que el fortalecimiento de la capacidad administrativa, financiera, y finalmente académica, podría pensarse como una posibilidad de que esto se convierta en una unidad académica y que podamos tener no solamente una coordinación sino un centro de extensión y un centro de investigación (director Seccional Oriente, Diario de campo, 2023).

Es necesario darse a la tarea de pensar en la posibilidad de vicerrectorías en las seccionales. [...] Vicerrector y secretarios de los ejes misionales: secretario de investigación, secretario de extensión y secretario de docencia (Profesor Facultad de Educación y Seccional Oriente, Diario de campo, 2023).

En las facultades y los institutos de la sede central recae la autonomía de los programas en las seccionales. [...] Es necesario pensar en programas permanentes y programas que circulen, y que éstos tengan allí mismo una unidad académica que los respalden. [...] Se crean programas pertinentes para la región, pero los manejan las facultades en la sede central. [...] No se contempla la idea de crear unidades académicas en las seccionales (Vicerrectora académica, Diario de campo, 2023).

Así pues, de lograrse estas nuevas dinámicas operacionales de la Seccional Oriente a partir de constituirse como una unidad académica autónoma, la pertinencia y el rango de accesibilidad aumentaría significativamente. Y con ello se reduciría uno de los mayores problemas que, aunque quizás silencioso e inmaterial, han dificultado la progresión de las dinámicas académico-

administrativas de la universidad en el Oriente: el poco reconocimiento y visibilidad institucional tanto en el ámbito local como regional. De hecho, así mismo lo señala el director de la Seccional Oriente:

[...] un problema que yo veo en la seccional [...] tenemos una insuficiente e injusta visibilidad. Muchas cosas se hacen en la seccional por profesores nuestros o con participación de profesores nuestros que son de aquí, originadas en los programas que son de aquí, pero que hacen parte de grupos de investigación que están radicados en Medellín, entonces en ninguna parte figura la Seccional oriente en proyectos de investigación, incluso que se ejecutan en oriente [...]. No sabemos nosotros cuáles son los proyectos de investigación que se desarrollaron en la maestría de educación, ni en la maestría de literatura ni en la maestría de ciencia política que se ejecutan aquí, porque esa información la maneja la facultad de educación, de comunicaciones, o el instituto de estudios políticos [sede central] [...]. En el caso, incluso, de la maestría de ciencia política, los estudiantes son de la región, piensan problemas de la región, las tesis las hacen aquí, y el conocimiento y el reconocimiento se va para allá (Diario de campo, 2023).

Es esta poca visibilidad la que de una u otra manera ha ocasionado el nacimiento y conservación de imaginarios negativos sobre la Seccional Oriente, los cuales han propiciado que los estudiantes de la zona prefieran estudiar en Medellín antes que en la seccional (geográficamente más cerca). Así mismo, lo señala Mary Luz Agudelo, estudiante oriunda de la vereda Altogordo del municipio de Guarne, quien para esta fecha se encuentra en último semestre del pregrado en Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia sede central: “Tenía un imaginario de que en la sede central iba a aprender mucho más que en la seccional. También que iba a tener muchos más profesores y además iban a estar mejor formados” (Diario de campo, 2023). Sin embargo, esta ubicación de las veredas con relación a la seccional no es aún garantía de acceso a la educación superior en la zona, dadas las precarias condiciones de las vías terciarias que conectan las veredas con la vía principal. Así, aunque existan veredas que están a menos de una hora de la Seccional Oriente, las dificultades en el transporte hacen que los tiempos de desplazamiento sean dos o tres veces mayores (ver prefacio). Por esta razón, para los habitantes de la zona del altiplano resulta incluso más favorable estudiar en la sede central de Medellín que en la universidad de su propia zona:

[¿Por qué estudiar en la UdeA y no en la Seccional Oriente?] Para ambas universidades me tocaba caminar 20 minutos y coger dos buses. Además, sentía más apoyo de la alcaldía de Guarne para ir a Medellín porque daba tiquetes a los estudiantes para cubrir más de la mitad del pasaje del bus de Medellín. En Rionegro [ruta obligada para ir a la seccional] sí tocaba pagar más, no estaba ese apoyo (Diario de campo, 2023).

En suma, son varias las problemáticas que aún perviven respecto a la incidencia y el aporte de la Seccional Oriente a la subregión, descritos por cada uno de los participantes del trabajo de campo desde su experiencia vital. Problemáticas que no son recientes, porque han sido manifestadas desde el año 2013, pero que, para la fecha, 10 años después, aún se siguen presentando porque la apropiación y voluntad política fueron hasta este momento bastante reducidas. Las fuertes dinámicas centralizadas en las que se realizan las funciones de docencia, investigación y extensión de la Universidad de Antioquia dificultan avanzar hacia la resolución de dichos problemas. Es esperanzador saber que programáticamente ya se encuentran estipulados los retos y lineamientos donde se contemplan las soluciones, no obstante, la enunciación teórica es una mínima parte del trabajo que falta por hacerse.

4.1 Los sueños como fundamento de la realidad: la voz tejida de los participantes

En este apartado se da lugar a aquellas ideas conjuntas que en un primer momento pueden parecer ingenuas, irrealizables, improcedentes o utópicas, pero que, si se leen y escuchan dentro del horizonte de lo posible, van a contener sentido, significado y existencia. Para este caso entonces lo que en un primer momento pueden ser un conjunto reunido de sueños, a mediano y largo plazo, pueden constituirse en una ostensible realidad. De hecho, este primer gesto de registrar y compartir los sueños encontrados en el trabajo de campo es la evidencia primigenia de que dichos sueños trascienden el ámbito de lo teórico, para llegar al campo de la acción²⁹. A continuación, la voz

²⁹ Precisamente para llevar a cabo esta acción primigenia se optó por emplear el método Investigación-Acción. El más modesto objetivo es sembrar y compartir la semilla de que algo más se puede hacer con el programa de Regionalización. Encontrar las posibilidades de mejora, y a partir de ahí, empezar el trabajo interconectado desde los diversos frentes. Este trabajo de investigación es entonces el primer escalón, de una escalera quizás infinita, que permite alcanzar la optimización del servicio de educación superior ofrecido por la Universidad de Antioquia en las subregiones del departamento.

soñadora (e incluso no soñadora) de cada uno de los participantes de este proyecto de maestría que pudieron responder a la pregunta *¿cómo sueña usted la Seccional Oriente a futuro?*:

Esta seccional tiene mucho futuro porque la región lo tiene. [...] Y por supuesto con oferta de nuevos programas, yo quisiera incrementar significativamente la oferta de posgrados, porque ya tenemos alrededor de 4 mil egresados de la seccional, es decir, ya hay una población formada aquí con demanda de posgrados, y además de eso, ha habido, por la puesta en servicio del túnel, un aumento demográfico en la región. Todo eso junto indica que se requiere la seccional, que se requiere el crecimiento físico, pero sobre todo académico, es decir, gente pensando la región. [...] En general, abrir espacios laborales. El sueño es que efectivamente crezcamos, yo me sueño con dejar siquiera otros 2 o 3 bloques y dejar siquiera (en este momento nosotros tenemos estudiantes matriculados de 52 programas de pregrado, más 3 de posgrado), dejar siquiera otros 10 posgrados, pasar de 34 profesores que tenemos ahora, a siquiera 60 o 70 (director Seccional Oriente, Diario de campo, 2022).

Que haya correlato de las investigaciones de las diferentes sedes y seccionales. Investigación aplicada. [...] Necesitamos gente de las subregiones en la seccional. Que realmente se consolide la extensión en términos del territorio (Exdecano Facultad de Ciencias políticas, Diario de Campo, 2023).

Yo me sueño la universidad como Institución Integral: de puertas abiertas a la comunidad. Universidad pionera, que no espere para ver cómo le está yendo a otras universidades, sino que ella tenga la iniciativa, con programas tradicionales, pero también innovadores, de vanguardia con relación al contexto. Que tenga cobertura, que le apueste a la ciencia e innovación (y no necesariamente programas de software o ingenierías). [...] Poner al alcance de la población los recursos, y no solo los materiales, sino también los inmateriales, por ejemplo, las investigaciones. Y creo que es el camino que está empezando a recorrer la universidad (Ingeniero agropecuario, docente de aula institución educativa agrícola de Urabá, Diario de campo, 2023).

La seccional nunca me llamó la atención. Yo que vengo del campo quería conocer la ciudad y empaparne de ella (Estudiante de último semestre del pregrado de Licenciatura en Educación especial, Diario de campo, 2023).

Que los programas ciertamente puedan corresponder a condiciones de la subregión, que haya cada vez más relevancia en la oferta. Pero creo que no se puede circunscribir solamente a eso, yo que creo la universidad también es un espacio para abrir el mundo, entonces no solamente es que vaya a responder los problemas concretos sino también cómo esos problemas concretos pueden aclararse, clarificarse, iluminarse desde el diálogo con los saberes, el diálogo con lo que

abre el mundo de la universidad en todos sus aspectos: bienestar, académico, administrativo, en fin, digamos todo lo que ofrece la universidad (Profesor de cátedra del Instituto de filosofía, Diario de campo, 2023).

Sueño con el trabajo comprometido de las facultades en la intervención del café, de la cultura caficultora, ciencia, tecnología e innovación. Que haya valor agregado del café como soporte social. [...] Una universidad que se dé a la tarea de promover el amor por una ciencia o un arte y de descubrir genialidades, que todos hemos nacido con una o varias [...]. Una universidad que se centre en el conocimiento y sabidurías ancestrales en diálogo de saberes en ciencia, tecnología e innovación [...] que no se descarte ningún saber porque todos enriquecen (Profesor de la Facultad de Ciencias Farmacéuticas, Diario de campo, 2023).

Que la universidad en el momento de ir a las subregiones se pregunte previamente ¿cómo y en qué condiciones traemos lo que vamos a ofrecer? Que la universidad pueda pensar desde las mismas lógicas del territorio. Que la comunidad tenga incidencia, que tenga criterio reflexivo, que posibilite crear procesos de apropiación y desarrollo territorial (Profesor Facultad de educación, Diario de campo, 2023).

Yo me sueño una seccional autónoma, totalmente autónoma. [...] Con una infraestructura bonita, con cine, teatro. [...] Que dentro de ella se pueda seguir pensando por qué la universidad aún no es visible en las zonas rurales [Profesor Facultad de Educación y Seccional Oriente, Diario de campo, 2023].

En las regiones hay mucho talento para las carreras que se hacen. Es necesario darse a la tarea de programar el futuro. [...] Impulsar las artes. [...] Trabajar interdisciplinariamente, vincular, por ejemplo, las artes y las ingenierías. [Vicerrectora académica, Diario de campo, 2023].

Dados todos estos anteriores sueños (incluyendo también aquellos no-sueños), se abre la posibilidad de pensar en algún ejercicio, práctica, direccionamiento o empresa que sea posible de habérselas con tales expectativas. Porque de hecho el no soñar el futuro de la seccional Oriente pone de manifiesto que ella como institución universitaria no aparece visible para ciertos grupos de personas, dando lugar a la pregunta ¿por qué existe esa invisibilidad en esos sectores poblacionales?, lo que reafirma a su vez, la necesidad de pensar en alternativas que reviertan esa problemática.

En este sentido, una alternativa que quizás sea capaz de agrupar la totalidad de los sueños y no-sueños descritos en las líneas anteriores, sea la conformación de una **Red subregional para la construcción, supervisión y desarrollo de la autonomía de la Seccional Oriente**, en donde sea posible empezar por el ámbito académico para posteriormente continuar con el campo

administrativo y financiero. Dicha red podría operar gracias al trabajo mancomunado de docentes y administrativos universitarios, docentes rurales, estudiantes, actores subregionales, alcaldías, secretarías, asociaciones comunales y demás personas o entidades que se encuentren interesadas en la progresión del territorio a partir de las múltiples posibilidades que brindaría el servicio autónomo y pertinente de la seccional Oriente en la subregión.

Con dicha Red entonces podría dársele celeridad a propuestas que han quedado rezagadas en el olvido como lo fue, por ejemplo, aquella que se planteaba en el Informe de Incidencia (INER & Facultad de Educación, 2013) respecto a la implementación de un “Diplomado de obligatoria realización para todos los docentes de las subregiones y de Medellín que realizan docencia de pregrado y posgrado en las subregiones, el cual podrían liderar la INER y la Facultad de Educación” (p. 341). En efecto, dicho diplomado tiene su razón de ser en la necesidad de potenciar y facilitar la cualificación de los profesionales de la subregión. Logrado este propósito se estará abonando a la constitución de una “estrategia pedagógica integral de formación y cualificación de docentes” (p. 341), por medio de la cual la Universidad de Antioquia pueda aportar a la ingente tarea de saldar la brecha de la precaria formación precedente en la subregión. Así pues, gracias a la consolidación de la Red esta propuesta de mejora podría convertirse en una política institucional.

Otro factor importante que se mejoraría sustancialmente con la creación de la Red subregional es la comunicación estratégica de la universidad con el territorio. En el trabajo de campo uno de los puntos en los que más coincidían las opiniones de los participantes era precisamente el necesario mejoramiento de los canales de comunicación de la universidad con los diferentes actores del territorio pues identifican fallas en la estrategia dada la amplia diversidad del contexto, su condición eminentemente rural y sus problemáticas socioeconómicas³⁰. De hecho, esta misma solicitud ya había sido planteada desde el 2013 por el informe de incidencia realizado por el INER & La Facultad de Educación, cuando recomendaba que “es necesario un plan comunicacional de mayor alcance que -además de instituciones y actores educativos- se concentre

³⁰ Al respecto algunos de los participantes mencionaban:

“Yo, por ejemplo, en la seccional de Urabá noté muchas fallas y vacíos en los canales de comunicación. [...] Se buscaba poco apoyo en las secretarías de educación municipal. [...] Por ejemplo, no se le hacía énfasis, fuerza, a los proyectos estratégicos para tener un impacto mayor” (Diario de campo, Docente de aula institución educativa agrícola de Urabá, 2023).

“Es necesario pensar alternativas en los canales de comunicación, que sea mucho más cercana y directa, no basta con canales institucionales de la universidad” (Diario de campo, Vicerrectora académica, 2023).

en un espectro más amplio de instituciones públicas, privadas, sociales y de base comunitaria” (p. 341).

De hecho, podría ampliarse mucho más el espectro y pensar en vasos comunicantes que lleguen inclusive hasta las veredas más alejadas, porque resulta que los canales institucionales de comunicación de la universidad funcionan a través de internet, ¿qué pasa entonces con los lugares en los que no existe este servicio por falta de recursos, cobertura o accesibilidad?³¹ Una de las muchas alternativas que podrían implementarse es el trabajo conjunto con emisoras municipales de la zona, las cuales realmente sí tienen un importante alcance porque la gran mayoría de campesinos, obreros, conductores, amas de casa, e inclusive población joven e infantil, se levantan y se acuestan escuchando su programación. Dado esto, cabe entonces varias preguntas: ¿por qué no aprovechar esta herramienta para hacer llegar a más hogares rurales las múltiples oportunidades que brinda la Universidad de Antioquia?, ¿por qué no pensar las radios locales y municipales como una forma de extensión de la Universidad de Antioquia por medio de la cual se dé a conocer el objeto, los modos y los propósitos del proyecto de regionalización?

En efecto, se trata de pensar en una estrategia comunicativa mucho más completa y eficiente que no dependa en su totalidad de la conexión a internet, por medio de la cual se reúnan esfuerzos para brindar una comunicación con sentido, apartada de la mera publicidad y la mercadotecnia, que posibilite a los pobladores del territorio apropiarse realmente del proyecto de regionalización de la Universidad de Antioquia, es decir, que cada uno de los habitantes de la subregión sienta como suyo el proceso de autonomía de la seccional, sus alcances y ventajas. Quizás esta sea una de las maneras de sembrar la semilla de la educación superior en el proyecto de vida de los adultos, los jóvenes y los niños de la zonas rurales y apartadas de la subregión oriente.

CONSIDERACIONES FINALES

³¹ Hay veredas en la subregión del oriente en las que la conexión a internet es mínima porque son lugares geográficamente muy elevados o profundos, lo que ocasiona que el servicio no pueda ser ofrecido con normalidad y sin sobrecostos. Esto sin mencionar las dificultades económicas de los pobladores que también impiden solicitar su instalación. Por poner un ejemplo anecdótico: a raíz de los estragos de la pandemia dos de los primeros semestres de la maestría en educación fueron completamente virtuales, por vivir en una zona muy elevada de la vereda la mosquita del municipio de Guarne de la zona del altiplano de la subregión del Oriente, no tenía posibilidades de conexión a internet, para recibir las clases debía desplazarme hacia la planicie en donde se ubican las casas de familiares y amigos que podían brindarme esa ayuda (Ver agradecimientos).

Este trabajo de investigación ha permitido realizar un sondeo general de la situación actual en la que se encuentra el programa de Regionalización de la Universidad de Antioquia, haciendo especial énfasis en las dinámicas desarrolladas en la Seccional Oriente. De esta manera, se ha podido reconocer cómo perviven problemáticas estructurales en la ejecución acertada y pertinente del programa, las cuales ya habían sido identificadas desde el año 2012, pero aún para este año 2023, transcurrida más de una década, continúan estando presentes. En efecto, la desarticulación entre las facultades y la dirección de regionalización, la priorización de la gestión administrativa en detrimento de la gestión académica, la dilatación de los procesos de mejora educativa en la seccional, la poca incidencia de los programas en la subregión dada su gestión desde la sede central, el desaprovechamiento de las potencialidades de estudiantes y profesores en materia de investigación y extensión, en suma, el poco margen de autonomía académico-administrativa de la seccional, son problemáticas que a la fecha continúan sin resolverse decididamente.

Se reconoce y resalta el esfuerzo del trabajo realizado por la Dirección de Regionalización, el INER, la Facultad de Educación y demás entes y autores universitarios en la discusión, construcción y publicación de los Retos y Lineamientos para la orientación estratégica de la regionalización universitaria para los años 2020-2030, porque en ellos se encuentran las rutas de acción (institucionales, misionales y organizativas) a las problemáticas mencionadas líneas arriba. Es un enorme logro que la universidad piense permanentemente sus posibilidades de mejora. Sin embargo, para el caso de las dinámicas universitarias, el pensamiento debe estar necesariamente anclado a la acción edificadora, participativa e incluyente de prácticas educativas que mejoren y cualifiquen cada vez más el servicio de educación superior brindado.

Por esta razón, la lentitud, los retrasos, los enredos, la poca voluntad política de los procesos de mejora en el marco del proyecto de regionalización que se evidenciaron tanto en la argumentación teórica como en el trabajo de campo, ponen sobre alerta el ejercicio de gestión. Es preciso realizar un seguimiento constante a las acciones de gestión académica, administrativa y financiera que se encuentran dirigidas a alcanzar con éxito estos retos planteados. La comunidad humana que le da razón de ser a la Universidad de Antioquia y al programa de Regionalización, junto con los habitantes de cada una de las veredas en las que está por llegar la docencia, la investigación y la investigación con sello UdeA, se merecen todo el mundo de oportunidades que brindarles una acertada ejecución del proyecto educativo territorial, para este caso, aprovechar las múltiples potencialidades de la subregión del oriente, de sus veredas, de sus pobladores.

Adicionalmente, hablar de la historia de la universidad pública y del enfrentamiento entre centralistas y federalistas en Colombia, puso de manifiesto la actualidad y pertinencia del tema de investigación abordado. Resulta que esta problemática no es reciente, y en esa medida, es transversal a nuestro propio recorrido histórico. Por tanto, la práctica que surja a partir de su estudio, crítica, debate y deliberación nos permite posicionarnos como ciudadanos defensores de lo público y de la distribución equitativa del poder. Precisamente el propio posicionamiento como investigador fue defino gracias a esta defensa del valor de la educación superior pública en las zonas rurales. Un ejemplo claro de la transformación de los proyectos de vida individuales en función del mejoramiento de la esfera educativa, social, cultural, política y ambiental que puede ofrecer la conexión de la universidad con la ruralidad, es el hecho de que alguien de la vereda *La Mosquita* les haya podido compartir esta investigación.

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1997). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Agudo Sanchiz, A. & Suarez de Garay, M. E. (2018). El conversatorio como un ejercicio de pedagogía social. Obstáculos y oportunidades para el establecimiento de una agenda de Seguridad Ciudadana y Política de Proximidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación*, 9(17), 1-10.
- Arboleda, L. & Soto Arango (1998). Introducción de una cultura newtoniana en las universidades del Virreinato de la Nueva Granada. *Presses universitaires Francois-Rebelais*. 347-361.
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Arévalo, R. H. (03 de 2012). El modelo pedagógico de la reforma instruccionalista de 1870 en el Estado Soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. *Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital* (2), 58- 70.
- Aristóteles (2011). *Ética a Nicómaco*. Gredos.

- Beltrán, M. A. (2013). La autonomía universitaria como resistencia. *Revista Pensamiento Crítico*, 16, 67-81.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Bernal, A. (2010). La Universidad Colombiana. *Revista USCO*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación, 1-15.
- Berrocal, E., & Expósito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. En *Innovación docente e investigación educativa* (pp. 35-50). GEU Editorial.
- Boisier, S. (1990). *Territorio, Estado y Sociedad: Reflexiones sobre descentralización y desarrollo regional en Chile*. Santiago: Universidad Católica de Valparaíso.
- Boisier, S. (2001). *Desarrollo (Local). ¿De qué estamos hablando?* En: *Transformaciones globales, Instituciones y Políticas de desarrollo local*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Boisier, S. (2004). *Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente*. *Revista eure*. 30(90), 27-40.
- Boisier, S. (2007). *Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La Dialéctica de la Descentralización: Entre la geografía y la Gobernabilidad*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (s.f.). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación de las ciencias sociales*. Norma.
- Bravo-Díaz, L., Torruco-García, U., Martínez Hernández, M. & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Burgoa, J. (2003). Un episodio de la Ilustración: la expulsión de los jesuitas el año 1767 desde el Arsenal de Ferrol. *Armario Brigantino*, (26), 215-236.
- Bushnell, D. (2004). *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Planeta S.A.
- Calderón Serna, H. & Vargas Córdoba, N. (2014). *Universidad y Región: Hacia la construcción social de proyectos educativos y territoriales de comunidades académicas de aprendizaje*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia (2019). *Informes. Estudios Socioeconómicos. Perfiles socioeconómicos de las subregiones de Antioquia*. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia.

- Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia (2021). Perfil socioeconómico de Antioquia. Medellín: Cámara de Comercio de Medellín para Antioquia.
- Charcón, M. (2007). La enseñanza reflexiva en la formación de los estudiantes de pasantías de la carrera de educación básica integral. Universitat Rovira I Virgili.
- Cano, M. & Granja, L. (s.f.). Aspectos fundamentales de la investigación cualitativa.
- Chomsky, N. (2002). La (des)educación. Prólogo. Crítica, 7-21.
- Colmenares, A & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14, (27), 96-114.
- Colombia. Presidencia de la República. (1993). Decreto 1403 (Julio 21): Por el cual se reglamenta la ley 30 de 1992. [Documento en línea]. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-86265_archivo_pdf.pdf
- Colunga Santos, S., García Ruiz, S., & Blanco Colunga, C. J. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación. Revista Transformación, 9(1), 14-23.
- Congreso de la República. (1992). Ley 30 de 1992 (diciembre 28): Por la cual se organiza el servicio público de la Educación superior. [Documento en línea]. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0030_1992.html
- Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. (5 de marzo de 1994). Acuerdo Superior 1 de 1994. "Por el cual se expide el Estatuto General de la Universidad de Antioquia". <https://acortar.link/tyMAqQ>
- Consejo Superior de la Universidad de Antioquia. (25 de julio de 2017). Acuerdo Superior 444. "Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia, 2017- 2027, "Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios". <https://onx.la/c49b1>
- Consejo Territorial de Planeación Departamental de Antioquia. (2020). Análisis del Anteproyecto del Plan de Desarrollo de Antioquia Unidos 2020-2023. CTPA. <https://acortar.link/LH1mLd>
- Díaz, J. (s.f.). La regionalización de la educación superior frente al desarrollo regional: Su importancia e impacto. Universidad la Gran Colombia de Bogotá, 1-38.

- Didriksson, A. (2017). 100 años de autonomía universitaria. Retrospectiva. *Revista Integración y Conocimiento*, 2(7), 11-28.
- Dirección de Regionalización (2020). Plan Estratégico de Regionalización. Universidad de Antioquia.
- Dirección de Regionalización (2020). Modelo de Regionalización. Universidad de Antioquia.
- Dirección de Regionalización & Instituto de Estudios Regionales (2021). Retos y lineamientos para la orientación estratégica de la regionalización universitaria 2020-2030. Universidad de Antioquia.
- Espinosa Gómez, D. & Calderón Serna, H. (2020). Sentipensando la Esperanza Pedagógica. Maestras y maestros sureando, de pie y resistiendo. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 3(5), 129-148.
- Fals Borda, O. (s.f.). Superación del Eurocentrismo científico como base para un desarrollo endógeno Suramericano. *Endogenous Development and Bio-cultural Diversity*. Versión Digital. 130-136. <https://acortar.link/9YBOeX>
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Revista Análisis Político*. (38). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. & Mora-Osejo, L. (2004). La superación del Eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. *Polis. Revista Latinoamericana*, (7), 1-6.
- Fals Borda, O. (2014). La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones sobre la Investigación-Acción (Participativa). En: Herrera Farfán Nicolás Armando / López Guzmán Lorena (Compiladores). *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda*, 1ra. Ed. Buenos Aires: El colectivo – Lanzas y Letras, pp. 301-311.
- Figuroa Salamanca, H. (2001). ¿Universidades públicas en Colombia? Una mirada histórica. *Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación. Pedagogía y saberes* (16), 49-60.
- Foucault, M. (2007). *Vigilar y castigar. Siglo XXI*.
- Freire, P. (s.f.). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Siglo XXI editores*.

- Galeano, E. (1990). Vivir sin miedo. Entrevista del Centro de Educación Popular -CEDEP-. Documento digital. <https://www.youtube.com/watch?v=AxeneAEYhTE>
- Galeano, M. E. (2004). Estrategias de Investigación Social Cualitativa. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano, M.E. (2005). Diseño de investigación cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2014). Introducción a la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia y Universidad Cooperativa. Entrevista Digital.
- Galeano, M. E. (2021). Preguntas inagotables. Universidad de Antioquia, Fondo Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Galfione, M. (2002). *Doedor Rocco y la reforma universitaria*. ONC. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/253/deodoro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gentili, P. (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. En La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO-.
- González, C. (Comp.). (2005). Memorias para la democracia y la paz: veinte años de la constitución política colombiana. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2020/03/Memorias-para-la-democracia-y-la-paz-pg-79-a-91-La-septima-papelata-de-los-estudiantes-Centro-de-memoria-paz-y-reconciliacion.pdf>
- Guerreo, P. (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (Primera Parte). Calle 14: revista de investigación en el campo del arte, 4(5), 1-17.
- Hincapié, C. (2022). Consideraciones generales sobre una Universidad Diferente: una alternativa pensada en términos de universidad regional. Ponencia. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hincapié, C. (2023). Actualidad del Programa de Regionalización a propósito de la Autonomía de la Seccional Oriente. Ponencia. Universidad de Antioquia. Seccional Oriente.
- Horkheimer, Max. (2003). Teoría crítica. Buenos Aires: Amorrortu/editores.
- Instituto de Estudios Regionales -INER-. (2002). Plan Estratégico de Regionalización de la Universidad de Antioquia. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Instituto de Estudios Regionales & Facultad de Educación UdeA. (2013). Incidencia del programa de regionalización de la Universidad de Antioquia en los procesos de desarrollo de Urabá y Oriente. Dirección de Regionalización. Universidad de Antioquia.
- Instituto de Estudios Regionales (2020). Oriente: Dinámicas territoriales y gestión educativa: aportes para la orientación estratégica de la Regionalización de la Universidad de Antioquia. Dirección de Regionalización. Universidad de Antioquia.
- Jiménez, R. (s.f.). Una Metodología de Diagnóstico: El Metaplan. ECSAH, 1-13.
- Juarroz, R. (s.f.) Poesía Vertical. Antología Esencial. Selección de Sandra Santana Mora y Beatriz San Vicente. Versión Digital.
- Kalmanovitz, S. (julio de 2003). La idea federal en Colombia durante el siglo XIX. Obtenido de Banco de la República: <https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/fed.pdf>
- Kant, I. (2011). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Alianza Editorial.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graú.
- Londoño, E. (2015). "Autonomía universitaria: entre la realidad y la utopía." Revista de la Universidad de Antioquia, 45(336), 9-17.
- Liotard, J. F. (1997). La condición posmoderna. Cátedra.
- Maffía, D. (2017). La autonomía universitaria en América Latina. Revista Internacional de Estudios Latinoamericanos, 10(1), 43-56.
- Marsiske, R. (2018). "La juventud desinteresada y pura": el movimiento estudiantil en la Universidad de Córdoba, Argentina, 1918. Perfiles Educativos, 40(161), 1-25.
- Marulanda Marín, D. P. & Martínez Herrera, J. A. (2018). Actualidad socioeconómica del Oriente antioqueño y su proyección de crecimiento articulado con el papel de la Universidad de Antioquia seccional Oriente antioqueño. Science of Human Action, 3(2), 359-390.
- Melo, J. O. (2017). Historia mínima de Colombia. México: Turner Publicaciones S.L.
- Montoya de la Cruz, G. (2020). Universidad-Región: Resignificando el sentido de la regionalización de la universidad pública colombiana desde un enfoque crítico-vivencial. [Tesis doctoral], Universidad del Tolima-Rudecolombia.
- Nussbaum, M. (1996). La calidad de vida. Fondo de Cultura Económica.

- Paredes, C. S. (10 de 07 de 2014). Federalismo y centralismo en los orígenes de la Colombia contemporánea. *Historia (Sao Pablo)*, 33(2), 330- 345.
- Pizarro, E. (2018,). Autonomía universitaria. *El Tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/eduardo-pizarro-leongomez/autonomia-universitaria-columna-de-eduardo-pizarro-leongomez-214912>.
- Platón (2003). *Diálogos*. Biblioteca Clásica Gredos.
- Prebisch, R. (1976). Crítica al capitalismo periférico. *Revista de la Cepal. Versión Digital*, 7-74.
<https://acortar.link/jQMYwx>
- Programa de las naciones unidas para el desarrollo -PNUD- (2015). Antioquia: Retos y prioridades del departamento 2016-2019. Informe Digital.
<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/co/undp-co-antioquianueva-2016.pdf>
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. & Gonzáles, S. (s.f.). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Versión digital.
- Rama, C. & Cevallos, M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis*. 8(17), 99-134.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios-Segunda época-*. (28), 108-119.
- Rectoría Universidad de Antioquia. (1996). Plan de desarrollo 1995-2006 “La universidad para un nuevo siglo de las luces”. Universidad de Antioquia.
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2006). Plan de desarrollo 2006-2016 “Una universidad Investigadora, Innovadora y Humanista al Servicio de las Regiones y del País”. Universidad de Antioquia. <https://onx.la/6ff31>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2006). Plan de acción institucional 2003-2006 “Una Universidad digna de doscientos años”. Informe de Gestión. Universidad de Antioquia.
<https://onx.la/abb0b>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2006). Plan de Acción Institucional 2006-2009 “Una universidad Investigadora, Innovadora y Humanista al Servicio de las Regiones y del País”. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/hzTPI3>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2009). Plan de acción Institucional 2009-2012 “Una universidad comprometida con el conocimiento por una sociedad equitativa e incluyente”.

-
- Universidad de Antioquia.
http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/planeacion/plan_accion.pdf
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2012). Plan de acción Institucional 2012-2015 “Una universidad de calidad, comprometida en la construcción de una sociedad equitativa, solidaria y educada”. Universidad de Antioquia. <https://onx.la/c1902>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2015). Plan de acción Institucional 2015-2018 “Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad”. Universidad de Antioquia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/54d6294d-475b-458b-8bf8-7d0bacbd1185/pai.pdf?MOD=AJPERES>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2017). Plan de desarrollo 2017-2027. Una universidad innovadora para la transformación de los territorios. Universidad de Antioquia.
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2018). Plan de acción Institucional 2018-2021 “Una universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial”. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/OXnB0Q>
- Rectoría Universidad de Antioquia. (2021). Informe Autoevaluación Institucional Multicampus Universidad de Antioquia -UdeA-.
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Impreandes.
- Reyes, T. (1998). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. Conferencia presentada en la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río de Piedras, 75-87.
- Ricoeur, P. (2002). El justo. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, A. P. (2016). Balance historiográfico sobre el federalismo en Colombia desde 1810 a 1886. *Artificios. Revista colombiana de estudiantes de historia* (4), 6- 18.
- Rodríguez, E. C. (2011). El federalismo en la historiografía política colombiana (1853-1886). *Historia Crítica* (44), 104-127.
- Rodríguez Garavito, C. (2009). La autonomía universitaria en Colombia. *Revista de Derecho Público*, 29, 121-142.
- Rojas, J. E. (s.p.). La reforma instruccional de 1870 en Bogotá. *Serie Investigación IDEP*, 167-184.
- Romero, J. L. (1955). Asunción del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. En: J. L. Romero (2004), *La experiencia argentina y otros ensayos*. Buenos Aires: Taurus.

Rousseau, J. J. (1762). El contrato social. Alianza Editorial.

Sandoval C., Carlos. (2002). Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Investigación Cualitativa. Módulo cuatro. ARFO Editores e Impresores Ltda.

Seccional Oriente. (2021). Portal Universitario/Reseña Histórica. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-regiones/oriente>

Sepúlveda, M. (2009). La Animación Sociocultural: Conceptos, fundamentos y prácticas. Escuela de Animación Juvenil: Medellín.

Soto, D. (s.f.). La Descentralización en Colombia: Centralismo o Autonomía. Nación y territorio. 133-152.

Soto Arango, D. (2002). Aproximación Histórica a la universidad colombiana. Los estudios superiores en el período colonial. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. 1-39.

Soto Arango, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. Rhela. 7, 99-136.

Taylor, C. (1989). Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna. Paidós.

Torres, E. E., Torres, J. E., Lòpez M., Loaiza O. L., y Sàncchez C. A. (2020). Guías municipales para la reactivación económica. [La unión, Marinilla, Carmen de Viboral, Santuario, San Vicente Ferrer, Rionegro, La Ceja, Guarne, El Retiro]. UdeA. <https://acortar.link/kKWstl>

Universidad de Antioquia. (2021). Portal universitario/Quiénes somos/Historia. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/quienes-somos/>

Universidad Pedagógica Nacional. (21 de agosto de 2015). Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa. [Archivo Digital]. <https://www.youtube.com/watch?v=op6qVGOGinU>

Vallejo, F. (2016). Las universidades públicas en Colombia. El Espectador. <https://www.elespectador.com/opinion/las-universidades-publicas>.

Vallejo, C., Reyes, J., Torrente, J., Rojas, G., Gonzàles, G., Torres, F., Zabala, F., Peñaloza, L. & Salazar, C. (2020). Universidad y Región. Modelo de Universidad para el Desarrollo Regional. Ibagué: Ediciones Unibagué.

Vasco, C. E. (2019, mayo 8). La autonomía universitaria y la libertad académica. El Espectador.

<https://www.elespectador.com/opinion/la-autonomia-universitaria-y-la-libertad-academica-columna-849487/>

Vera Sagrado, A & Jara, P. (2018). El paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. Facultad de educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. <http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo->

ANEXOS

Anexo uno. Cuestionario para la entrevista semiestructurada a los directivos de la sede central y seccional oriente de la Universidad de Antioquia

Preguntas orientadoras

Datos personales:

- 1 En su opinión, ¿cuáles serían las mayores dificultades que encuentra en el proceso de descentralización de la Seccional Oriente?
- 2 ¿Cuál de esos problemas considera es el de mayor dificultad?
- 3 ¿De qué manera podría gestionarse ese problema principal?
- 4 ¿Cómo sueña usted la Seccional oriente para el futuro?

Anexo dos. Cuestionario para la entrevista semiestructurada a los docentes de la sede central y seccional oriente de la Universidad de Antioquia

Preguntas orientadoras

Datos personales:

- 1 ¿Qué cursos dictaba en su momento en la Seccional Oriente?
- 2 ¿Cómo era la comunicación con los estudiantes respecto a inquietudes de clase, reclamos, nivelaciones, asesorías, etc.?
- 3 ¿En su opinión cuál era el aporte de los cursos a las problemáticas del territorio?, ¿los cursos contribuían de alguna manera al desarrollo territorial?

4 ¿Describa cómo era y qué le implicaba realizar el desplazamiento desde la ciudad de Medellín hasta la Seccional Oriente?, ¿Cada cuánto debía hacer ese desplazamiento?

5 ¿Cuáles fueron las principales dificultades de trabajar como docente de cátedra en la Seccional Oriente?

6 ¿Cuáles en su opinión son las principales dificultades para un proceso de autonomía académica en la Seccional Oriente?

7 ¿Desde su experiencia docente cómo se imagina ese proceso de autonomía académica de la Seccional Oriente a corto, mediano y largo plazo?

8. ¿Cómo se sueña a la Seccional Oriente a futuro?

Anexo tres. Formato de consentimiento informado

Consentimiento informado

Usted está siendo invitado(a) para participar, como voluntario(a), en un proyecto de investigación de Maestría en Educación en la Línea Pedagogía Social, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Después de tener conocimiento acerca de la investigación, en caso de aceptar hacer parte del estudio, por favor firme al final de este documento.

Información sobre la investigación

Título del proyecto: Sobre el fortalecimiento de la regionalización de la universidad de Antioquia en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente.

Investigador responsable: Carlos Arturo Hincapié Hincapié

Institución: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Teléfonos para el contacto: 3197260886, 3136535151

La investigación pretende contribuir al desarrollo de un campo de conocimiento sobre los procesos de descentralización y autonomía universitaria estatal colombiana en general, y de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia en específico.

Me comprometo en preservar todos los nombres de los participantes del proyecto, así como de compartir el desarrollo y los resultados del estudio con todos los entrevistados antes de la publicación de la tesis de maestría.

Nombre y firma del investigador

Consentimiento de participación

Yo, _____, con cédula de ciudadanía N°. _____, estoy de acuerdo con participar como entrevistado(a) en la investigación “Sobre el fortalecimiento de la regionalización de la universidad de Antioquia en el marco de un proceso de construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente”.

Fui debidamente informado(a) y esclarecido(a) por el investigador Carlos Arturo Hincapié Hincapié sobre el proyecto, los procedimientos en él involucrados, así como los posibles riesgos y beneficios de mi participación. Me fue garantizado que puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento, sin que esto lleve a alguna penalidad.

Lugar y fecha _____, ____/____/____.

Nombre: _____

Firma del participante: _____

Anexo cuatro. E-card para conversatorio sobre la actualidad del programa de regionalización en la seccional Oriente

¡HABLEMOS DE LA U!

Miércoles 19 | Abril | 10:00 am

Encuentro programado en el marco del proyecto de maestría "Sobre el proceso de descentralización universitaria a partir de la construcción social de la autonomía académica de la Seccional Oriente de la Universidad de Antioquia", a cargo del profesor Carlos Hincapié.

| | |
|--|--|
| ¿De qué se trata? | Conversatorio acerca de las mayores dificultades en la gestión académica de la seccional y sus posibles soluciones |
| ¿Quiénes pueden participar? | Los estudiantes de todos los programas de la Seccional Oriente, junto con el resto de la comunidad académica en general |
| ¿Quién dirige la actividad? | Carlos Hincapié. Licenciado en Filosofía y Letras, Candidato a Magister en Educación, Librero y habitante de la vereda la Mosquita del Municipio de Guarne |
| ¿Lugar y duración estimada de la actividad? | Aula 2-107 / 120 minutos |

