

Identidad y formación docente: “Entre fronteras e incertidumbres pedagógicas”¹

Ana Cecilia Osorio Cardona² | Blanca Hilda Prieto³ | Fabián Andrés Llano⁴

Resumen

El presente artículo se deriva de un trabajo investigativo en torno a la sistematización de la historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, el cual permitió, además de conocer las condiciones que hicieron posibles su creación, abrir un espacio para la reflexión acerca del saber pedagógico como eje articulador de la aparición del docente como intelectual. En este sentido, la formación docente y con ello el papel de las facultades de educación cobra un papel importante en el escenario educativo. No obstante, el ejercicio de la pedagogía y sus efectos en la formación docente no pueden escapar a las condiciones estructurales, donde las clases sociales, en particular las clases populares, reclamaban un tipo de educación que diera cuenta de sus necesidades.

Palabra Clave: Saber Pedagógico - Formación Docente - Educación Popular - Facultades de Educación - Historia.

Summary

This article discusses research on the systematization of the history of the School of Educational Sciences in Gran Colombia University. Such investigation not only threw some light on the conditions that made its creation possible, but also provided room for conceptualizing pedagogic knowledge as the condition that allowed the emergence of professors as intellectuals. In this regard, teacher education and the role of the Schools of Education has become of paramount importance in the educational scenario. However, pedagogy and its impact on teacher education cannot escape structural conditions, such as the demands of certain social classes, especially the popular ones, who advocated for an education that could consider their needs.

Key words: Pedagogic Knowledge - Teacher Education - Popular Education - Schools of Education - History.

Fecha de recepción: 22/10/2013
Primera Evaluación: 11/12/2013
Segunda Evaluación: 15/02/2014
Fecha de Aceptación: 15/02/2014

Las facultades de educación y la formación docente en Colombia.

Todo proceso de formación de docentes es un proceso complejo que implica la adquisición de conocimientos y competencias especializados y que directa o indirectamente expresa tanto los rasgos estructurales y culturales del sistema educativo como los rasgos del contexto social, cultural y económico de la sociedad en la cual se realiza dicho proceso .

(Díaz, 1996: 24).

Desde el auge de las facultades de ciencias de la educación en el país, a partir de la década del sesenta, se entronizaron unas discusiones pedagógicas que han transitado por diferentes momentos de la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Estas discusiones en un primer momento han tocado los límites de la pregunta por la autonomía institucional, particularmente por el posicionamiento en el campo académico de las facultades, para convertir la educación en oferta válida para un mercado laboral estructurado sobre la demanda de ingenieros, economistas y la formación de administrativos.

Vale la pena anotar que esta autonomía institucional estuvo atravesada por elementos que dieron vida a las facultades de educación, como los aportes de la escuela nueva y el papel de las escuelas Normales. En este sentido, las instituciones formadoras de maestros no intentaron romper con los discursos de la pedagogía activa que daban cuenta de las reformas acontecidas durante el periodo comprendido entre 1926 y 1954. Por el contrario, intentaban articular todos los elementos que conformaban el saber

pedagógico para preguntarse por otros componentes que debían ser parte de la formación de los educandos: la raza, la escuela, la sociedad, los métodos de enseñanza y la higiene escolar.

Con estos temas se intentó, en su momento, dar nuevos rumbos en la formación de profesionales de la enseñanza. No obstante, este proceso de transformación en el rol del docente, derivado de la institucionalización de las Ciencias de la Educación se dio paulatinamente, pues era imposible pensar en erradicar por completo las prácticas de enseñanza basadas en la memorización y la repetición para implementar programas que incluyeran la clase de psicología experimental y que formara a los docentes para conocer las problemáticas sociales.

Teniendo en cuenta que los discursos que influyeron sobre la pedagogía en la primera mitad del siglo XX fueron determinantes para pensar en una formación de un profesional capacitado en los órdenes científicos y pedagógicos, no era clara aún, la propia autonomía de los docente, quienes ya para las décadas del sesenta y setenta pretendieron cuestionar la educación y la sociedad. En este segundo momento se asomaron los interrogantes sobre la autonomía intelectual de los maestros y los procesos de formación. De esta manera, se pusieron en discusión los saberes necesarios para la formación docente, que ha constituido una preocupación constante de los mismos docentes por posicionarse en el campo de la educación.

El problema de la formación docente en el país es ya un lugar común. Un registro de por lo menos 25 encuentros en el lapso de 30 años, es un buen indicativo de la permanente preocupación por discutir y mejorar la formación docente". (Díaz, 1996:17).

En un contexto como el colombiano, se hace evidente que se empieza a trabajar en la formación de los docentes de manera empírica. Lejos de ser un campo relativamente autónomo de la pedagogía y con una posibilidad muy remota de considerar al docente como un sujeto desligado del campo de la reproducción de saberes, las facultades de educación sirvieron como referentes para el despliegue de estrategias del Estado concernientes al logro en cobertura e inserción laboral.

"El maestro, luego del optimismo culturalista de los años treinta, se constituyó en un bastión estratégico para el discurso del desarrollo [...] el maestro se constituyó en un pilar estratégico de otro discurso central en el mencionado periodo: el del folclor: [...] desde el desarrollo del folclor, el maestro se invistió como un técnico, cuyo territorio particular debía ser la escuela, ella misma sometida a la crisis de lo público: convertida en instancia de próximos de parecidos, ninguna convivencia entre agentes diferentes [más aún cuando las élites crearon su propio sistema educativo particular, privado y privativo]" (Serna, 2004:100)

Desde estos dos discursos que se debatieron entre el civilizacionismo y el culturalismo, la formación docente encontró una vía para posicionarse en la sociedad. En efecto, la formación técnica amparada en los desarrollos del funcionalismo y las teorías económicas como la del capital humano, permitieron pensar en la formación de los profesores como una alternativa para lograr mayor cobertura. Así, la formación docente no solamente se ha visto envuelta en los cambios de paradigmas contemporáneos, sino que estructuró su lógica por medio de la institucionalización de las facultades de Ciencias de la Educación.

En realidad, con el posicionamiento del discurso de las Ciencias de la Educación se hizo posible articular las ciencias sociales y humanas en un contexto científico y educativo, lo que supuso repensar la concepción del docente como apóstol y operario del conocimiento y prepararlo para formar desde un discurso pedagógico, que se acercaba a la consolidación de un campo autónomo con el movimiento pedagógico en los años ochenta.

En este orden de ideas, aparecen las propuestas de la Universidad de Antioquia, en cabeza de Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverry que propone que las facultades de educación sean comunidades intelectuales organizadas en torno al saber pedagógico y a la legitimación de la pedagogía como materia de enseñanza y objeto de investigación.

Uno de los acontecimientos más importantes para el avance de la pedagogía en nuestro país es la reforma de la facultad de educación de la universidad de Antioquia, planteada en 1988[...] en ella se define a la enseñanza como eje central del quehacer de la facultad, eje tanto en sentido teórico como práctico, en torno al cual giran las articulaciones de la pedagogía con las ciencias objeto (Echeverri, 1990: 47)

Además de la reforma enunciada por Echeverri se propone la materialización de una memoria del saber con el archivo pedagógico, para posicionar la esencia de las facultades de ciencias de la educación que se constituye en una relación paradójica. Las facultades de educación son conservadoras pero al mismo tiempo instrumentos de cambio. En este sentido, lo que se persiguió con este posicionamiento fue hacer de la sociedad, desde el saber, un campo de experimentación ofreciendo saber pedagógico como especialización (Echeverri, 1990)

Finalmente, la formación de los docentes gira en torno a diferentes debates dentro del sistema educativo. Los problemas laborales y administrativos como la inestabilidad laboral, la baja remuneración, el poco prestigio de la docencia en muchos lugares y la prioridad que en ocasiones se les da a las decisiones administrativas en relación con las necesidades y actividades académicas, constituyen otro factor que obstaculiza la participación de los docentes en acciones de formación. Ahora bien, en lo que se refiere a los sindicatos docentes y a los movimientos de profesores se pueden evidenciar

algunas reivindicaciones del papel de los sindicatos en la formación docente y por otro lado la importancia de la consolidación de movimientos, como una necesidad sentida de construcción de identidad, de reflexión acerca de las imposiciones derivadas de políticas educativas estatales, de reconfiguración del papel de la pedagogía en el proceso de enseñanza aprendizaje y la resignificación del rol del docente como sujeto de conocimiento y profesional de la educación (Santamaría, 2012).

Educación Popular

Esta situación de reivindicación del derecho a una identidad y a la participación en gremios que defienden la educación como un derecho inalienable, permite articular a la educación popular como un elemento importante en la definición de unas directrices y rasgos identitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia.

Los anteriores desarrollos que se han presentado constituyen piezas claves en el rompecabezas de la resignificación de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se ve relacionada y comprometida desde su institucionalización con la educación de las clases menos favorecidas. El tránsito recorrido alude en primer lugar a la falta de acceso de la mayoría de la población colombiana a la educación superior. En este sentido, es necesario tener en cuenta que mayoritariamente ésta se ha desarrollado en la urbe, que configuró unos centros académicos donde pocos podían acceder.

En 1940 Colombia tenía 2.200 estudiantes universitarios. Solamente en 1960 consigue sobrepasar los 20.000 en la educación superior. En 1973 llega a 176.000, en 1980 a 270.000, en 1983 a 356.000 y en 1985 a medio millón de estudiantes (Parra, 1998).

Según cifras del Ministerio de Educación Nacional, a 2010, en todo el país estaban inscritos 1'674.420 estudiantes en el sistema de la educación superior, de los cuales 1'587.928 se encontraban matriculados en programas de pregrado (técnico profesional, tecnológico o universitario) y 86.492 en programas de posgrado (especialización, maestría o doctorado)⁵.

Si se tiene en cuenta las cifras sobre la educación superior desde 1940 hasta el 2010, fácilmente se entrevé que el acceso al sistema ha estado restringido, bien sea por las condiciones de inequidad y accesibilidad de los ciudadanos o por el manejo de los recursos que ha hecho el Estado⁶. Si bien las anteriores preocupaciones no constituyen un centro de interés del presente trabajo, sí es necesario advertir que precisamente esta inequidad y el problema de acceso a la educación impulsó a la Universidad la Gran Colombia, en este caso particular, a la Facultad de Ciencias de la Educación para asumir un compromiso con la educación de las clases populares. En este segundo momento, se hacen pertinentes algunas aclaraciones con respecto a la vinculación de la Universidad con la educación popular.

En realidad la Universidad no se vinculó directamente a este movimiento que demostró iniciativas revolucionarias

en la década de los 60's sino que rechazó las estructuras capitalistas que se agazapaban en América Latina. La crítica que hizo este movimiento estuvo dirigida hacia el paradigma dominante, particularmente hacia el sistema de educación que funcionó como aparato de Estado y tangencialmente hacia unas formas de sujeción económica e ideológica que generaban reacciones de inconformidad y evidenciaban la falta de acceso a la educación. Esto conllevó a un despliegue en la educación para los sectores pobres y marginales de la sociedad, por medio de la alfabetización y la educación para adultos. En efecto, la educación popular estuvo atravesada por diferentes manifestaciones sociales y políticas que se encontraron en el rechazo al paradigma dominante.

En particular, la EP, al igual que la Teología de la Liberación, la comunicación alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación, constituye una corriente de pensamiento y un conjunto de prácticas sociales intencionalmente orientadas a la transformación de las estructuras injustas y orientadas desde visiones de futuro alternativas a los modelos hegemónicos(...) esta corriente crítica, estrechamente vinculada a las luchas y movimientos sociales latinoamericanos, tiene como rasgo central su propósito de contribuir en la construcción de unas sociedades más justas desde una opción por los sectores populares, a partir de una crítica radical (ética y política) al orden social vigente. (Carrillo, 2009)

Aunque la Universidad La Gran Colombia no se inscribió directamente

al movimiento de educación popular como campo intelectual, donde se destacan autores como Paulo Freire, Joao Francisco de Sousa y Carlos Núñez, si combatió, desde su fundador, Julio César García, la incapacidad del Estado para cubrir las necesidades educativas de las clases populares como se destaca en este escrito del Profesor José Hurtado García

Es apenas justo que destaquemos la labor educativa cumplida desde altas posiciones oficiales, al lado de varios ministros, hasta el combate de la enseñanza privada, en donde ahora cumple como voluntario una obra misionera. Porque eso es ciertamente la universidad la Gran Colombia, fundación de su voluntad tesonera, ejemplo de lealtad a enaltecidos ideales, demostración de que la enseñanza privada es un factor decisivo en el progreso de los pueblos, en la salvación de anchas brigadas juveniles del naufragio en que pueden yacer ante la incapacidad de cupo de los establecimientos oficiales (Hurtado citado por Ferrer, 2012:74)

Esta marcada influencia del fundador de la universidad la Gran Colombia en la educación popular y nocturna, deja entrever que para la época, la movilidad social y el posicionamiento en diferentes profesiones era jerárquico, y las carreras más solicitadas eran economía, administración e ingenierías. Las ciencias de la educación se convirtieron en profesiones dirigidas a clases sociales medias.

Por último, si bien la educación popular está articulada con procesos de emancipación ideológica y económica ante el capitalismo y surge como alternativa de cambio social, es importante resaltar algunas

similitudes de la Universidad la Gran Colombia en relación con el problema de acceso a la educación de las clases populares. En primer lugar, la oposición de la Universidad a propósito de la falta de cobertura del Estado en materia educativa. La iniciativa privada para las clases menos favorecidas apuntó a la disminución de la brecha entre los privilegiados que podían estudiar y los que se quedaban por fuera del sistema educativo. En segundo lugar, la fuerte postura de su rector ante a la formación técnica es otro aspecto relevante que lo acerca a una posición emancipadora y humanista.

Tiene razón el doctor Julio César García: una de las necesidades de la educación colombiana es la enseñanza a vivir (...) La iniciativa del doctor Julio César García es de una trascendencia inmensa para la educación colombiana. No como negación en la preparación humanística en el bachillerato, sino como una nueva posibilidad para quienes no la desean pero ambicionan prepararse para entrar en la vida. Al mismo tiempo, las palabras de García tienen la sabia experiencia de quien ha consagrado su vida a esas ocupaciones ingratas (...) Ciertamente la educación debe sufrir un vuelco total en el país. Debe salir de la inocencia, abandonar los ensayos, orientarse hacia un futuro de positivas realidades. (Citado por Ferrer, 2012:58)

Finalmente, la educación popular, amarrada a la historia popular, pretende el reconocimiento de los relatos que permanecen al margen de la historia oficial. Este posicionamiento no sólo busca reconocer las identidades populares que suponen una densidad histórica y cultural de los sujetos educativos que necesitan recuperar su memoria colectiva. En este

sentido, la educación popular estaría comprometida con la construcción colectiva de su historia, por medio de instrumentos metodológicos como la Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals Borda y la Recuperación de la Memoria Colectiva (RMC) de Alfonso Torres Carrillo.

De este modo, la recuperación de la historia colectiva de la facultad arrancarían reconociendo a la Universidad como un agente participante en los procesos de consolidación de la educación popular, entendida esta no sólo como alternativa de resistencia a modelos dominantes sino como opción de vida y oportunidad para las clases menos favorecidas.

Pedagogías activas, las escuelas Normales superiores y la institucionalización de las Facultades de Educación

La memoria social permite interrogar entonces ese espectro de significaciones que se tienden en torno a la institución escolar, que permite entender que de una fracción de clase a otra, de un medio a otro, de un individuo a otro, la remembranza de la historia escolar es, a pesar de los eventos comunes, diferente.

(Serna, 2006: 40)

Abordar las tensiones que se generan en las dinámicas propias de la educación permite vislumbrar dos referentes importantes para entender la importancia de una facultad de educación, sus prácticas docentes, y los saberes que de ella se desprenden.

Una proyección de la historia de las prácticas pedagógicas hacia el interior de las facultades permite caracterizar

los acontecimientos relevantes de su articulación con el sistema educativo; sin embargo, una apuesta relacional que vincule no solamente la caracterización de las facultades sino el contexto donde se desarrollan sus prácticas educativas, junto con la formación de un sujeto educativo y los saberes proyectados a la sociedad, logran articular a la Universidad con sus respectivas facultades a unas redes económicas, sociales y culturales. Estas relaciones educativas se han inscrito en unos entornos muy particulares, en este caso, la relación de la educación con la ciudad.

De esta forma, fue determinante asumir como antecedente de las facultades de ciencias de la educación, en primer lugar, la aparición de las pedagogías activas, que se consolidaron en el país como el primer referente importante de institucionalización de un programa académico en el siglo XX, con sus centros de interés que retomaron del pedagogo italiano Ovidio Decroly. En segundo lugar, producto de este interés de fomentar la educación en el país de forma organizada se consolidaron las escuelas normales en la década del treinta. Tales razones apuntan no solamente a brindar una cadena de acontecimientos de tipo histórico, sino a lograr las relaciones pertinentes entre el contexto y la educación. Recurrir entonces a la economía del país permitirá entender la aparición de un tipo de pedagogía que intentará desplazar el aprendizaje memorístico y tradicional apegado a las formas habituales de la política.

De la república liberal a la enseñanza industrial

El “hito histórico” es un acontecimiento limitado pero estructuralmente ilimitado: un evento circunscrito, producto de unos tiempos y unos espacios discretos, que es actualizado por la estructura de cada disciplina más allá de esa circunscripción original, predispuesto en multiplicidad de temporalidades y espacialidades. Por medio de estos hitos una disciplina puede convertir un suceso histórico particular en el portador perenne de las propiedades esenciales de sus conocimientos, de sus instituciones o de sus acciones, cualquiera sea el contexto.

(Serna, 2004:68)

En la primera mitad del siglo XX en Colombia, se presentaron varios hechos históricos que lograron evidenciar la necesidad de una institucionalización de las prácticas docentes, de los saberes emitidos y sobre todo del establecimiento de un orden social cuyo instrumento para el Estado fuera la educación. Acontecimientos internacionales como las guerras mundiales y la crisis de 1929, generaron junto con acontecimientos locales como el 9 de abril de 1948 y el recrudecimiento de la violencia, un cambio en la dirección de la educación que se había mantenido estable gracias al monopolio ejercido por la Iglesia católica durante un largo periodo conservador. Así, la educación estuvo anclada al predominio eclesiástico apoyada por conservadores que privilegiaron el dominio del idioma, la memoria y el método lancasteriano acudiendo a la oposición civilización /barbarie, a la urbanidad y a la moral católica como principios rectores de la vida íntima y social.

Sin embargo, en este contexto de transición intelectual, era innegable la necesidad de un nuevo tipo de intelectual que pensara la educación y con ello el desarrollo del país, a partir de diferentes debates en cuanto a la situación de la población colombiana frente a países europeos, el problema de la degeneración de la raza liderado por Luis López de Meza, las pedagogías activas introducidas por Nieto Caballero, la formación docente y las diferentes reformas educativas. Los acontecimientos que acompañaron el posicionamiento de este intelectual centrado en los temas pedagógicos e higiénicos, estuvieron concentrados especialmente en la formación docente, tema relevante para asumir los retos de un sistema educativo precario. Tal como lo relata Fabara, estos hechos fueron los siguientes:

En 1917 se vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y la capacidad del aspirante. Durante este mismo año, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico, el cual contó con una variada participación de actores de la educación, desde altos directivos, hasta maestros de escuela primaria. Este congreso buscó reformar las Escuelas Normales y se apoyó en ideas relacionadas con la degeneración de la raza y con la moral biológica. Recomendó la contratación de profesores extranjeros expertos en pedagogía; modificó el plan de estudios en general y estableció un diagnóstico del panorama educativo colombiano. Se puede decir que este Congreso fue el punto de partida para la creación del Instituto Pedagógico

Nacional [IPN], que abrió sus puertas en 1927 bajo los esfuerzos de la pedagoga Alemana Francisca Radke. En los años posteriores, los esfuerzos educativos se concentraron en la modificación de la instrucción pública y modificación de los planes de estudio. El IPN tuvo como antecedente importante la escuela Normal de Instructores, creada en 1904, que resultó fundamental para la enseñanza normalista, y los fundamentos en hondos valores religiosos y en la guía de enseñanza de los hermanos de la Salle.” (Fabara 2004 citado por Santamaría, 2012:49).

Si bien es cierto que la formación docente estuvo presente en los primeros años del siglo XX y que los temas educativos fueron influenciados por las reformas alemanas propuestas al gobierno del General Pedro Nel Ospina en 1924, éstas habían fracasado por la fuerte oposición de la Iglesia y una parte del parlamento. Sin embargo, en este contexto aparece la influencia de las pedagogías activas, ideas determinantes para la institucionalización de unos saberes específicos, como los centros de interés, la relación del estudiante con su entorno y las prácticas de higiene, cuyo especial objetivo era la inserción de los escolares al mundo social y a la actividad laboral. Para las pedagogías activas, la relación de la educación con el trabajo era determinante, si se tienen en cuenta las condiciones económicas del país para este momento, se pueden entender tales preocupaciones⁷. El hito histórico que representó la escuela nueva en nuestro país merece un análisis un poco más detallado que permita evidenciar la influencia de sus proyecciones pedagógicas en la consolidación de las

facultades de ciencias de la educación.

En efecto, durante la década de los treinta la formación del docente se debatía entre los principios católicos de la doctrina Lancasteriana, representado por la férula y la moral y las pedagogías activas que reclamaban el medio como factor potencial del desarrollo bajo los criterios de la higiene y la gimnasia (calistenia). No obstante, esta situación no permitía la consolidación de un sistema propicio para la formación docente ya que las necesidades del país, en materia de educación, requería mayor cobertura y no la centralidad de una formación para unos pocos. “El desarrollo reclama de la educación un sistema más complejo, donde lo importante era administrarlo bien, para ello se necesitaba otro tipo de funcionario: el licenciado en educación” (Martínez y Álvarez, 1990:6).

La historia de las facultades de educación en Colombia inicia con la inserción de las pedagogías activas de la mano de Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno. Estas pedagogías se nutrieron de los diversos viajes realizados por Nieto Caballero a Europa y Estados Unidos, donde se estaban estableciendo unos debates socio-antropológicos y pedagógicos en torno a los planteamientos de Emile Durkheim y John Dewey.

La introducción de las pedagogías activas se constituyó en un puente de comunicación entre el pensamiento socioantropológico moderno y el pedagógico en el país. Su comunicación se hizo más fuerte en los años veinte y treinta, acompañando

la institucionalización progresiva de las ciencias de la educación. (Serna, 2004:105)

En el contexto de debates científicos, el positivismo que en muchas partes del mundo se veía superado, era el fundamento esencial para abordar lo pedagógico⁸. La escuela era vista como una institución encargada de una socialización secundaria, o como diría Durkheim en su tiempo, encargada de implantar una socialización metódica en una generación joven, en la que, por supuesto, la escuela tomaría la función de formar por medio de la transmisión de los valores sociales típicos de una sociedad, buscando de esta manera, la formación del ser social, “constituir el ser social en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación” (Durkheim, 1971:71). Así las cosas, la preocupación por generar un sistema educativo compacto era una de las preocupaciones fundamentales del Gobierno de turno; sin embargo, los intentos en materia educativa eran aislados y correspondían generalmente a intereses particulares, como por ejemplo, las medidas innovadoras para esta época de Agustín Nieto Caballero.

El arribo de las pedagogías activas al país se asocia con una posible industrialización y fortalecimiento económico, que permitiría resolver las necesidades humanas. Más allá, lo que estas pedagogías reclamaban para el país se articulaba al fortalecimiento de una ética del trabajo, que sirviera de puente para comprender las transformaciones que el hombre realiza en su entorno y la supervivencia de la sociedad.

En este contexto el niño aprende cómo contribuyen la familia, la escuela y la sociedad a satisfacer las necesidades a prepararse para el trabajo, a la defensa de los peligros y cómo se educa para ser seres útiles a la sociedad. En el mismo orden de ideas se podría aconsejar a los maestros que deseen aplicar el método... que hagan resaltar como principal instrumento para el progreso, la paz y la felicidad, al trabajo solidario (Londoño, 2001: 140).

La pedagogía para la época había cobrado un estatus interesante y diferentes posiciones intelectuales, como las de Germán Arciniegas, Agustín Nieto Caballero, Carrizosa Valenzuela, entre otros, que postularon como un acontecimiento de tipo histórico y científico el arribo al país del pedagogo italiano Ovidio Decroly tal como lo relata el diario *El Tiempo*, en uno de sus apartes del primero de julio de 1925, firmado por Germán Arciniegas.

Nuestra ciudad y nuestro país vendrán a ser el laboratorio de una de las experiencias científicas de mayor trascendencia posible. Y el fruto de todo esto vendremos a recogerlo nosotros en primer término. Véase si no ha de considerarse provechosa la última iniciativa de Nieto Caballero, provocando la venida de Decroly, y júzguese si no hay razón para recibir con alborozo a quien así ha traducido las necesidades, las inquietudes y las esperanzas colombianas.

Bajo la propuesta pedagógica de Decroly, centrada específicamente en el niño y en la formación para vivir en libertad, se realizó durante su visita a Colombia una serie de conferencias en el Colegio Gimnasio Moderno, que dejaron como resultado una publicación, en cuyas páginas se encuentran aportes

fundamentales para la formación de los docentes y la propuesta de los centros de interés, que más tarde se adoptara en el país como más uno de los nuevos planes para la enseñanza, apostando a la creación de ambientes motivadores, alejados de la rigidez de la disciplina. Paralelamente con la visita de Decroly, en Colombia se realizaban intentos por generar una reforma educativa. Para ello el pedagogo Rafael Bernal Jiménez proponía una educación basada en la higiene, la buena alimentación y los servicios médicos.

No obstante, la influencia de las pedagogías activas se vio también reflejada en la fundación de las Escuelas Normales, instituciones que sirvieron de base para la institucionalización de las facultades de ciencias de la educación en Colombia. De esta manera, se puede proponer que la articulación de las normales y las facultades de educación compartieron los mismos antecedentes sociohistóricos y las mismas preocupaciones educativas. En efecto, las facultades de educación en Colombia han estado atravesadas por múltiples fenómenos que han caracterizado sus diferentes etapas. Dentro de éstas se encuentra su antecedente inmediato en las escuelas normales institucionalizadas en la década del treinta en nuestro país.

Condiciones de posibilidad de las escuelas normales y las facultades de educación.

Con las reformas liberales puestas en marcha en las décadas del treinta y del cuarenta, se buscó la modernización del país en términos económicos, urbanísticos educativos y culturales. La economía colombiana, aunque había entrado en receso por la crisis financiera de 1929 y los efectos de la Primera Guerra Mundial, se recuperaba satisfactoriamente de la crisis económica vivida entre 1929 y 1933 que logró, como sostiene Posada (1989), la transformación de la estructura productiva entre 1930 y 1940.

Bajo estas condiciones la inminencia de un cambio en el sistema educativo que diera al traste con los procesos de modernización necesitaba una estrategia de difusión de la nueva racionalidad económica y urbanística. Así, las escuelas normales, como ejes centrales del desarrollo de la educación primaria, tenían en su haber la formación de nuevos ciudadanos acorde con los cambios que hasta este momento se venían presentando.

En este contexto, el discurso de la modernización de todos los ámbitos de la vida social resulta predominante hasta finales de la primera mitad del siglo XX. Cabe resaltar que las transformaciones económicas, sociales y culturales cambiaban la imagen de la ciudad que requirió de una planificación institucional en diferentes ámbitos para hacer frente a la nueva estructura de clases.⁹

Por lo anterior, la formación de maestros se hacía indispensable para soportar los cambios estructurales con sus efectos en la sociedad. La influencia de la escuela nueva en la consolidación de una institucionalización de la formación de formadores, era en efecto una preocupación constante de sus líderes. Cabe resaltar el papel Agustín Nieto Caballero, una de las posiciones más influyentes en la educación entre las décadas del veinte y treinta. Lideró los famosos cursos de orientación pedagógica en el año de 1932, que se constituyeron en el antecedente inmediato de la reorganización de las escuelas normales superiores¹⁰.

En 1932 se creó en Bogotá el “Curso de orientación pedagógica”, dirigido por el educador Agustín Nieto Caballero, que estuvo orientado para supervisores escolares; con ellos, el Gobierno pensó en la reorganización de las principales Normales del país. Estos cursos tenían un año de duración (Ocampo, 1998: 187, 188)

Ya para 1935, en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, se institucionalizaron legalmente las escuelas normales superiores mediante el decreto 1917 de 1935. Con estas disposiciones se pretendía unir las facultades de educación que existían hasta la fecha, en una sola institución llamada escuela normal superior. Es importante mencionar que antes de esta fecha en el gobierno de Enrique Olaya Herrera se habían constituido algunas facultades de educación del orden universitario para preparar a los maestros y los inspectores de las escuelas normales, mediante el decreto

1990 del 5 de diciembre de 1933 que institucionalizó la facultad de educación de la Universidad Nacional la cual pasó desde 1936 a depender del Ministerio de Educación Nacional.

En este contexto de fragor científico y pedagógico auspiciado por las nuevas concepciones sobre lo educativo propias para este tiempo, de las pedagogías activas, se dieron algunas luchas entre las funciones de la escuela normal superior y las facultades de educación. En realidad, la disputa se presentó en cuanto a la legitimidad de la pedagogía como ciencia¹¹

Con la creación de la Escuela Normal Superior, en Colombia, como reemplazo de la Facultad de Ciencias de la Educación, la pedagogía como sección de estudios especializados fue suprimida en 1938 y tuvo nuevas condiciones de existencia al ser considerada como [...] un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes, impartirles los conocimientos y facilitarles la adquisición de los mismos. José Francisco Socarrás, en su rectoría de la Escuela Normal Superior entre 1938 y 1942, defendía la idea de suprimir la sección de Pedagogía creada por Rafael Bernal en 1934, bajo el argumento de que la pedagogía no es una ciencia. Consideraba que su gran aliada, la psicología, no presentaba todavía la estructura y solidez de las ciencias naturales y sociales. Además, el pedagogo y la pedagogía “a secas” no prometían un gran campo de acción a quienes se formaban como especialistas (Ríos, 2005).

En este ambiente de reforma a la educación durante los gobiernos liberales, se pretendía impartir una educación que favoreciera la modernización del país, en términos industriales capacitando y formando a maestros según los

parámetros de la escuela normal superior que estaría a cargo del Estado. Este direccionamiento estatal conduciría a arrebatarnos la formación docente a las comunidades religiosas para laicizar a la sociedad con maestros que dependieran exclusivamente del Ministerio de Educación.

Con las políticas de Alfonso López Pumarejo, se realizaron cambios importantes como la transformación de la Facultad de Ciencias de la Educación que pasaría en 1936 a convertirse en la Escuela Normal Superior, tratando de emular los avances científicos y pedagógicos de la Escuela Normal superior francesa. Según Jaramillo Uribe (1989), este entusiasmo científico y pedagógico fue amparado por la emigración de algunos hombres de ciencia europeos que huyeron de la guerra para establecerse en estas latitudes e iniciar labores en la Escuela Normal superior y luego desempeñarse como directores de las escuelas normales y colegios donde se renovarían no solo las ciencias naturales sino las lenguas, la historia y la geografía.

A partir de estas discusiones sobre lo pedagógico y lo científico se introdujeron nuevas disciplinas como la etnología y la lingüística que permitieron la creación del Instituto Etnológico Nacional, transformado luego en el instituto colombiano de antropología. Sin embargo, estas reformas del pensamiento educativo y pedagógico del país se enfrentarían a una realidad política y educativa como amenaza constante. La llegada de los

conservadores al poder amenazaba los cambios educativos que se habían impulsado en los gobiernos liberales con las pedagogías activas que lideraban tal cambio. En términos de cobertura, las escuelas normales estaban pasando de un dominio oficial a un sistema educativo, privado y conservador cada vez más fortalecido

En 1945 el 24% de la educación normalista estaba en manos privadas. En el nivel de educación superior la Universidad Javeriana aseguró su orientación en la formación docente con la facultad de ciencias filosóficas y pedagógicas [...] así en el periodo de restauración conservadora (1946-1957) se empezaron a desmontar las reformas y los avances gestados en la república liberal [...] algunas de sus políticas consistieron en hacer una purga de liberales en el magisterio y en la dirección de las normales [...] para garantizar el control ideológico se duplicó el número de maestros de primaria procurando que fueran del partido conservador. Era común la vinculación por clientelismo aunque carecieran de títulos (Herrera y Low, 1990:46, 47)

En efecto, estas directrices políticas conocidas como la reconserwatización del país, lograron el cierre de la Escuela Normal Superior en 1951. Con esto, el futuro de un sistema educativo centrado sobre bases liberales y laicas perdió fuerza frente ante un interés conservador por recuperar al país de la catástrofe del 9 de abril de 1948 que fue interpretada como la barbarie del pueblo que descargó su furia contra la ciudad por ignorancia, por un vaciamiento de la identidad nacional y la ausencia de moralidad nacional.

Resultados

Vocación, identidad, anécdotas: La historia oral como apuesta

Decidimos contar los últimos treinta años de historia de la Facultad utilizando las voces de sus participantes. Estas narraciones no constituyen en sí una sumatoria de información, que compilada se convierta en un recurso documental dispuesto a ser guardado en los anaqueles de la historia oficial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia.

Entendemos entonces la narración como una estructura, una reconstrucción narrada de experiencias vividas, resignificadas mediante un acto de comunicación. Aquí las narraciones aunque individuales, también son colectivas,

(...) por eso requiere atención en el contexto cultural y material específico. Aparece la subjetividad como parte esencial de la clase social, del género, la trayectoria personal, la edad o el lugar de procedencia, desde el momento concreto de quien hace la narración (...) se busca vislumbrar el pasado en aquellos gestos del presente.

(Díaz y Amador, 2009: 86,87)

En este orden de ideas, se escogieron unos relatos como fuentes vivas para indagar en la memoria social el crecimiento y la consolidación de la Facultad de Ciencias de la Educación¹².

La pregunta sobre el origen social y la disposición para lo pedagógico fue crucial para identificar los nexos de los personajes indagados con la educación. Una característica importante de estos personajes es su conexión

con la educación, ya sea por medio de la influencia de sus padres o por un tipo de vocación e inclinación sacerdotal o pedagógica sintetizadas en las frases “ayudar a otros”, “tener vocación para servir”.

Los profesores entrevistados hacen parte en este momento de la Facultad de Ciencias de la Educación. Su vinculación a la misma difiere en virtud de los años de permanencia y en la experiencia vivida dentro de ella, ya que algunos pasaron de ser estudiantes de carreras como lingüística y literatura y licenciatura en matemáticas a ser docentes de las mismas licenciaturas.

Tras la identidad docente: Primer acercamiento, “tener vocación para servir”

La vocación para el servicio ha sido referenciada desde múltiples miradas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que para la labor docente de algunos maestros, es determinante el servicio a otros¹³. De esta manera, desde la educación popular para la educación popular, se formaron algunos de nuestros docentes, que transitaron por las escuelas normales superiores o desde su origen social tuvieron, como ya se ha mencionado, la influencia de sus abuelos o padres que fueron educadores. Para el segundo de estos casos, tenemos a Javier Sánchez Carrascal, quien refiere lo siguiente:

Bueno, en mi casa, en mi familia hemos sido docentes desde mi abuelo. Mi abuelo, fue inspector de educación y varios tíos míos fueron profesores, ocuparon cargos en la

educación departamental y en cargos como docentes y claros, como por estar rodeado de maestros y todo, me di cuenta que tenía también esa vocación. Pues yo quería ser, cuando era joven sacerdote, pastor o profesor. Una profesión que me llevara a servirle a la gente, entonces vi que lo más apropiado para mi personalidad era la educación.

Teniendo en cuenta la influencia en la formación docente de familiares, es necesario poner en la trama de la narración otros personajes donde se reconozcan no sólo las acciones sino a los mismos agentes en torno a una identidad dinámica en el relato¹⁴.

De esta manera, una experiencia significativa en la formación docente para las clases populares es, sin duda alguna, el paso por la Escuela Normal. Jimmy Pedraza, vinculado a la universidad desde su pregrado hasta el presente como docente de tiempo completo de la Facultad, menciona lo siguiente desde su experiencia

Mi formación inicial fue en la Normal de varones de La Paz, que queda ubicada en el barrio Santander. Allí recibí una formación impartida por monjas y curas, así, desde la edad de los 10 años me comenzaba a formar dentro de ese ambiente de la pedagogía. (...) En esa época con el sólo hecho de estar en la normal, uno ya se estaba formando para ser docente; en realidad, mi primera experiencia como docente la tuve en grado 800, que en esa época era tercer grado de bachillerato, esta experiencia fue con niños de quinto de primaria con los que implementaba juegos, actividades lúdicas y canciones para introducir las temáticas de sociales y las fracciones. Recuerdo que esta era la forma como ambientábamos y motivábamos a los niños de esa época que estaban haciendo quinto de primaria.

Me acuerdo que la diferencia de edades entre los nosotros, los docentes en formación, y los estudiantes era alrededor de tres años, puesto que los chicos de grado quinto tenían alrededor de 10 a 11 años de edad y nosotros en esa época teníamos cerca de 12 a 13 años de edad.(...)

Salí relativamente joven de la Normal. Una vez terminados mis estudios como bachiller, tenía bastantes expectativas de la vida, pero lo único que en ese momento sabía era enseñar, tratar de formar y educar a los niños de primaria. Por ese tiempo me presenté a trabajar con el distrito, pasé el concurso y me mandaron para una localidad rural llamada San Juan de Sumapaz, que queda aproximadamente a 68 kilómetros de Bogotá, es la última puntica del Distrito, es una región paramosa, (de páramo), y allí fue mi primera experiencia.

Durante un año largo, inclusive por esa época era menor de edad, tenía 17 años y para ir a recibir mi sueldo me acuerdo que me tocaba con la tarjeta de identidad. La institución se llamaba, escolita rural El Toldo, y quedaba en la vereda que recibía este mismo nombre, que al parecer, se debía a que a plena luz del día se nublaban y quedaba a penumbras prácticamente, y era obvio, estábamos en una región de páramo.

En este relato se puede observar al hombre actuante y sufriente que menciona Paul Ricoeur (1996) a propósito de la pre-comprensión que se tiene de los relatos reconociendo no sólo al agente actuante, sino también al sufriente. Estas condiciones, como ya se ha mencionado, embargaban a los docentes, que formados para educar a las clases populares, ya que allí estaba el reto del Estado en materia de cobertura, quedaban desprovistos de toda preocupación por aumentar su formación y sus condiciones laborales.

Así constituidos en maestros de oficio y no en intelectuales de la educación, como planteaba el movimiento pedagógico de los años ochenta, debían soportar las adversidades a no ser que cuestiones del azar o mentiras piadosas logaran reivindicaciones; en el mismo relato se observa cómo se resuelve la dificultad para asumir las condiciones desfavorables de un maestro de escuela como Jimmy Pedraza

Pasé algún tiempo asumiendo este reto laboral hasta que mi madre fue y vio las condiciones en las que estaba trabajando y viviendo, así que habló en la Secretaría de Educación y tras mentiras piadosas, comentó que era madre soltera, que éramos las dos, que dependíamos el uno del otro y me trasladaron para Bogotá. Aquí en la ciudad trabajé en el barrio Naciones Unidas ubicado en la localidad 20.

De esta nueva experiencia me acuerdo que el bus nos dejaba exactamente a medio hora de las escuelas, y allí teníamos que caminar con el resto de compañeros, iniciábamos nuestra jornada más o menos a las 7 de la mañana y terminábamos al medio día. Durante los años que pasé en esta escuela me di cuenta que cuando uno convive con personas de sectores deprimidos se hizo evidente toda esa parte de la formación cristiana con la que fui educado, y pensaba en el trabajo comunitario, en el trabajo con la gente.

En el caso de otro docente de la Facultad, las adversidades económicas y el deseo de formarse lo llevaron a ubicarse laboralmente en trabajos ajenos a la pedagogía. En realidad, mientras se estaba formando José Fuentes, académico respetado en la Universidad la Gran Colombia, tuvo que resolver sus condiciones de existencia con la fotografía, asegurando que este oficio

era fundamental en sus aspiraciones académicas; ser fotógrafo de iglesia representó para este respetado docente, el logro de dos carreras.

Las dificultades que afronta toda persona cuando es muy joven es no tener recursos, básicamente dificultades económicas. Para el pregrado tuve que trabajar de día, yo hice mis dos pregrados en la nocturna (...) Tengo pregrado en filosofía pura, me inscribí en ese pregrado porque no tenía tiempo de hacer las prácticas pedagógicas y cursos de pedagogía que se hacían los sábados, yo trabajé con un estudio fotográfico, fui laboratorista, en esas empresas se trabajaba el sábado todo el día, inclusive con horas extras y festivos, entonces no me quedaba tiempo para recibir los cursos de pedagogía que se hacían el sábado en cursos regulares y también la práctica.(...) Que recuerde, yo siempre fui aficionado a la fotografía pues yo era fotógrafo de los matrimonios de los compañeros y de los bautizos de los niños de los compañeros de universidad. Y no me perdía fiesta porque me invitaban. Asistí, conocí bastantes compañeros y amigos y como fotógrafo encontré a mi esposa, esa es la mejor anécdota, un amigo me llevó a un grado, al grado de una hermana de mi esposa y fui al teatro, tomé las fotos gustaron mucho, entonces me siguieron invitando para tomar fotos en eventos familiares y terminé allá y pues ella es mi esposa en este momento.

Estas adversidades económicas, resueltas para muchos docentes con la inserción a la vida laboral, a la práctica pedagógica, a la docencia sin contar con herramientas suficientes para la formación de la sociedad en general y en particular ante la formación de las clases populares, significaron la posibilidad de formarse como profesionales de la educación teniendo como proyección la cualificación en especializaciones y maestrías.

Esto resulta significativo, en la medida que se hace claro el interés de estos docentes, que referenciados por medio de una narración general donde se encuentran sus propios relatos en forma de identidad narrativa, logran vincularse a la Universidad como docentes de educación superior de las clases populares. Sin embargo, queda otro aspecto de la identidad de los docentes identificados con las clases populares. Su vinculación con los procesos de identidad religiosa.

En realidad, la formación cristiana también pesa para asumir una disposición a la docencia; la preocupación por los pobres y la ayuda a los demás, vinculadas desde la catequesis hasta los oficios de monaguillo hacen parte de la identidad de algunos docentes y por supuesto, hacen parte de un rasgo identitario representado en la preocupación del docente Grancolombiano por la formación a las clases menos favorecidas, tal como lo indica José Fuentes, docente de la licenciatura en Filosofía

La vocación de ser docente viene desde niño, cuando estuve en el colegio me seleccionaron para monaguillo, para ayudar en las actividades de la parroquia, participé en los coros, luego hacía lecturas y entonces, a partir de esas actividades al servicio de la comunidad y de la otras personas me llamó la atención el trabajo comunitario, más adelante fui catequista, entonces nos daban un curso en la parroquia y teníamos que enseñar el catecismo, algunas oraciones, leer y comentar la biblia con los niños que estaban de candidatos a hacer la primera comunión.¹⁵

Corroborando la anterior, aparece la experiencia de Jimmy Pedraza, quien aprovecha su formación bajo un influjo eclesial para posicionarse como docente, resaltando la disciplina, el amor por los demás y sobre todo la vocación docente que le permitió acceder fácilmente al conocimiento.

Yo tenía una ventaja, la ventaja era la vocación de ser docente, de haberme formando entre curas y monjas, y en una normal; por esta razón, podía acceder fácilmente a los grupos y al conocimiento. Me distinguí por ser un buen estudiante y constantemente estaba rodeado de gente preparada en matemáticas y física, de tal forma que nos colaborábamos unos a otros. En esa época el programa de matemáticas y física contaba con un excelente grupo humano y un equipo adecuado de trabajo.¹⁶

En suma, la formación religiosa, amparada en la disciplina, en la formación en valores y el servicio por los demás, logra articular el relato general alrededor del componente religioso que simboliza la protección y el arraigo por las clases menos favorecidas. Poner a las clases populares bajo la protección de Dios, sólo evidencia la falta de compromiso del Estado por las clases menos favorecidas; acudir a la ayuda divina y a las iniciativas amparadas en este frente deja al descubierto la imposibilidad del Gobierno de asumir su papel de árbitro de la sociedad, brindando posibilidades para el derecho a la educación.

En este sentido, la Facultad de Ciencias de la Educación logró contribuir a la sociedad con la educación de las clases menos favorecidas del país, satisfaciendo parcialmente la necesidad educativa en el sector universitario, en

particular de formación de licenciados que en su condición de trabajadores, requirieron educarse en la jornada nocturna.

Primer excursu: Una educación nocturna; posibilidades para la clase trabajadora.

Una de las características de la Universidad La Gran Colombia es la posibilidad de brindar acceso a la educación superior nocturna a las clases populares. En tal sentido, surgen experiencias ligadas a la educación nocturna. En el caso de Jimmy Pedraza, la educación nocturna fue de gran importancia para su formación mientras se ganaba la vida como maestro de oficio.

Este afán por la profesionalización, como se puede evidenciar por los datos y las cifras ofrecidas en este texto, estaban sin duda marcados por una férrea vocación a lo pedagógico, ya que las probabilidades de reconocimiento social y económico de la profesión docente no constituían opciones atractivas para la formación profesional. Las posibilidades de educación nocturna a bajos costos económicos fueron atractivas para personas como Jimmy, que si bien se había formado como docente en la Normal de varones, requería su profesionalización para posicionarse en el ámbito académico. En sus palabras se evidenció lo siguiente

Comencé a buscar una universidad de tipo nocturno que fuera reconocida dentro del ambiente académico, encontré la Universidad La Gran Colombia, que era la única que ofrecía en esa época la educación nocturna

al nivel de licenciatura. Estamos hablando en la década de los ochenta, en el año 83 más o menos. Habían otras universidades del sector público pero necesitaban una disponibilidad de tiempo completo, estudiantes dedicados única y exclusivamente a la academia. Y la única que me ofreció la oportunidad de trabajar y estudiar fue aquí la universidad La Gran Colombia. Comencé a hacer la licenciatura, en esa época llamada matemáticas y física, claro que la titulación es licenciatura en física y matemáticas. Juiciosamente comencé a trabajar con esos deseos e ilusiones de obtener un título profesional y efectivamente tarde sólo los cuatro años. Como anécdotas me acuerdo que le dedicábamos la mayor parte del tiempo al estudio y había una intensidad horaria de 28 horas a la semana, que comparada con la intensidad horaria que se ofrece actualmente, es supremamente mayor en porcentaje¹⁷.

Esta doble condición que consiste en ser estudiante y trabajador al mismo tiempo es una característica de la identidad del estudiante de licenciaturas de la Universidad La Gran Colombia. De esta manera, se empieza a ser docente antes de conseguir el grado que lo identifica como un profesional de la educación.

Bueno yo creo que la mayoría de nosotros comenzamos como docentes antes de graduarnos ¿no? Comenzamos haciendo las prácticas y comenzamos trabajando en colegios de barrio y en validación también. Así comencé yo; yo comencé como mucho muchacho aquí de la universidad la Gran Colombia, luego me gradúe e ingresé al colegio donde estoy actualmente, donde llevo dieciséis años que es el Gimnasio Campestre.¹⁸

En suma, las características reunidas en los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación, en unos casos vinculados como estudiantes hasta convertirse en maestros, dan

cuenta de unos elementos identitarios contrastados con una dinámica social que no posicionaba al maestro como un profesional con amplias posibilidades de movilidad social y de pertinencia en el mercado. En realidad, las necesidades que debían estos agentes educativos oscilaban entre la formación de una clase popular cada vez más paupérrima y la disminución de las oportunidades de formación en la educación superior.

Las características de los docentes de esta facultad se corresponden con la de un profesional que ha emergido de las clases populares en busca de mejores medios de desarrollo; con las contingencias respectivas de un docente trabajador, se convierte en el portador de las aspiraciones colectivas de la clase popular identificada con la frase, “para estudiar me toca muy duro”, “a mí el estudio me cuesta”. En este sentido, el maestro participa de las aspiraciones de la fracción popular cuando expresa lo siguiente “Así comencé también yo”, “yo comencé como mucho muchacho de aquí de la Universidad la Gran Colombia”

La vocación docente, matizada con aspectos como el servicio a los demás, la dificultad para estudiar por la situación económica y la falta de oportunidades de desarrollo profesional desde las instituciones estatales como las normales, demuestran que la Universidad La Gran Colombia, específicamente, la Facultad de Ciencias de la Educación, se constituyó para muchos un lugar de reconocimiento de su práctica, de su origen social y de sus aspiraciones.

El ingreso a la Universidad: Segundo acercamiento identitario.

En este aparte se busca reconstruir por medio de las voces de sus participantes, los procesos de ingreso a la universidad, específicamente, la vinculación con la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta relación comunicativa entre participantes e investigadores permitió reconstruir y repensar experiencias del pasado entre los investigadores y los narradores cotejando la información con fuentes de segunda mano y datos contextuales.

Así, esta investigación desarrolló esta apuesta narrativa privilegiando algunos relatos de docentes adscritos, empezando con el relato de Jimmy Pedraza quien refiere su experiencia de ingreso a la Facultad primero como estudiante y posteriormente como docente

Primer momento: Les cuento una anécdota. Cuando llegué aquí a la universidad me dieron un grupo de personas que en esa época tendrían entre los 40 y 45 años. Cuando yo llegué aquí era relativamente joven y me acuerdo que ya eran señores que lo que necesitaban en ese momento para poder pensionarse era un título universitario puesto que ya tenían la experiencia docente y para una buena remuneración económica. Los proyectos en ese momento eran adquirir a 5 años su título de licenciatura para obtener una categoría más o menos aceptable 12, 14 para sacar una buena pensión. Me acuerdo que era un grupito de seis personas y entre las seis personas había un sardino. Cuando llegué a trabajar con ellos me senté en el puesto de un estudiante y ellos fueron llegando y dijeron Bueno, ¿será que el cucho llegará o no llegará? y les dije: No, el cucho soy yo; Era más joven que ellos pero era “un cucho” de todas formas. Comenzamos con ellos a trabajar durante dos años, más o menos y durante esos dos años nota uno el cambio, el cambio de estructuras mentales y efectivamente

se graduaron, algunos con honores. No hace mucho vino uno de ellos a visitarme, el señor Pinto, entonces ya en esta época, el hombre tiene alrededor de unos 65, 70 años y verlo con esa elegancia que lo caracterizaba en esa época, con bastón, caminado a paso lento, de pronto me dice: - Que hubo profe Jimmy y el abrazo... ese abrazo, ese reconocimiento, eso me gustó y me marcó porque es ver cómo la gente alrededor de unos 20, 22 años hay un cambio en su aspecto físico impresionante y queda esa calma, la calma que ofrecen los años, la calma del abuelo. “Hoy vine a visitar mi casa”, vine a visitarlo a usted, maestro...

Segundo momento: Cuando llegué a la universidad, nos movieron el piso, es decir que esos conocimientos que habíamos adquirido en el bachillerato, inclusive los que estábamos enseñando en la escuela no empleábamos la didáctica y la metodología adecuada. Nos movieron el piso acá en la universidad, y comenzamos dos grupos de 25 estudiantes, de los cuales al final nos graduamos 3 personas. De una u otra forma se cumplía en esa época la pirámide con respecto a la academia.

Terminé aquí y me hice reconocer por mis maestros, por mis estudiantes, por los compañeros y comencé a estudiar una maestría en la Universidad Pedagógica, sin embargo, me creí en ese momento con el derecho de pasar una hoja de vida a la universidad que me había prestado mis primeros inicios de formación, la pasé y más tarde, más o menos por los años 90 fui nombrado como maestro de horas cátedra, en esa época ese proceso era muy bonito, no sé en qué momento desapareció.

Me acuerdo que cuando llegaban los docentes a pedir trabajo los ubicaban como maestros de hora cátedra y les daban una intensidad de 4 a 8 horas, para dos asignaturas máximo y durante ese proceso uno conocía a la universidad y si sentía identificado con la universidad seguía en el proceso, si no miraba otras rutas; ésta como había sido mi universidad, pues me sentí identificado con ella, pasé esa primera etapa de maestro de hora cátedra, después

me nombraron como maestro de medio tiempo, también durante un periodo de dos años, donde la directivas y los estudiantes constantemente estaban observando lo que uno entregaba a la comunidad académica, no solamente en la parte de conocimientos si no en las otras dimensiones, lo evaluaban a uno, lo chequeaban emitían juicios y finalmente, pasado ese proceso lo nombraban a uno de maestro de tiempo completo, es decir que prácticamente era un proceso de alrededor de 4 años¹⁹.

De esta manera, se puede argumentar que uno de los referentes clave para el ingreso a la facultad era precisamente el título de maestría o el de especialización unos años atrás. La cualificación del docente de la Universidad ha sido en realidad muy importante, los procesos y el compromiso con la formación de profesionales en manos de profesores calificados son sin duda una constante tal como lo refiere Aura González, Secretaria de la Facultad de Ciencias de la Educación quien ha permanecido en la universidad por más de treinta años

Los profesores que han estado acá han sido muy preparados, muy entregados a la docencia, todos los que han pasado por acá son muy buenos. Muy poco ha sido el profesor que se va por que no sirve, la verdad, empezando porque realmente a los maestros se les exige maestría para ingresar a la facultad (...)²⁰

La existencia de procesos de selección en la Facultad no solamente estaba soportado en demostrar estudios de postgrados, sino en pruebas para corroborar las destrezas académicas.

Sí, me acuerdo que había un proceso de selección no sé si en la facultad o estrictamente con relación al programa. Me citaron para presentar una prueba de tipo académico,

inclusive me acuerdo de la temáticas: la parte factorización, la parte de algebra elemental, ecuación de primer orden, aritmética como fracciones y me acuerdo de ese puntaje éramos seleccionados pasábamos a una entrevista. Me acuerdo que esa entrevista me la hizo el doctor Pinto, que fue el primer doctor de pedagogía de Colombia, me acuerdo que en esa época ocupaba el cargo como secretario general de la facultad²¹.

En este sentido, las referencias hechas por los docentes en cuanto este tema de la cualificación son pertinentes para reiterar que la Universidad exigía a los aspirantes a ser docentes de la Facultad una buena cualificación

Yo ingresé a la Universidad la Gran Colombia como profesor de la facultad pero yo no dictaba directamente a los estudiantes que se iban a formar como licenciados sino que dictaba como profesor de inglés en las diferentes facultades. Yo era profesor de inglés en contaduría, en esa época estaba comenzando el centro de idiomas hasta ahora; ahora esa labor la hace el centro de idiomas pero en esa época la hacía directamente la facultad (...) Bueno, después entonces como yo ingresé a hacer una maestría lo hice a través de la Organización de Estados Americanos con una empresa en la cual estaba trabajando. Hubo un concurso y yo me gané el concurso. Varios colombianos, entramos a hacer el postgrado en una universidad de los Estado Unidos que queda en Fort Lauderdale al sur de la Florida y era parte presencial y parte a distancia, tuvimos que ir varias veces a Estados Unidos a hacer la sustentaciones, entonces me motivó eso de poder estudiar en una universidad norteamericana con costos mínimos prácticamente y aprender el inglés, mejorarlo²².

Aquí las referencias dirigidas al Centro de Idiomas cumplen un papel

relevante en la medida en que esta función de fomento al bilingüismo estaba dentro de los intereses institucionales de la Facultad. El centro de idiomas que se conoce hoy funciona como entidad autónoma que presta el servicio en independencia de la Facultad de Ciencias de la Educación; sin embargo en otro tiempo funcionaba como una dependencia de la Facultad, ofreciendo la enseñanza del inglés.

Cabe aclarar que en los primeros años esta dependencia funcionó bajo criterios un poco más informales, pero posteriormente, la exigencia para el ingreso fue en aumento. En este sentido cobra valor el relato de Arturo Maldonado, quien recién salido de la Universidad Pedagógica se enfrentó a la práctica docente; vale la pena decir que para esta época la enseñanza del inglés no tenía la misma relevancia que en la actualidad, saber inglés en un mundo sectorizado y fragmentado por los efectos de la guerra fría, era privilegio de unos pocos

(...) alguna vez se dijo que se necesitaban profesores para enseñar el inglés en el Centro de Idiomas; el Centro de Idiomas quedaba acá en la calle 12 con quinta, donde queda el centro de ética más o menos, entonces llego y me recibe una señora con una pedagogía extraordinaria, Paulina Piedrahita, la recuerdo porque era una mujer muy humana, en medio de ser una lingüista; a veces los lingüistas nos materializamos tanto en las estructuras que perdemos todo el sentido de la vida ¿no?, pues me recibió de una manera muy agradable y le dije que yo no tenía experiencia porque acababa de salir de la Pedagógica en 1981 y a enseñar inglés, entonces asumí esa responsabilidad y empiezo a dictar cursos de inglés mensuales acá de 40 horas, 2 horas diarias y bueno lo que hago es utilizar cassetes preparar las clases con cassetes aprenderme las cosas como de memoria y llegar como muy seguro; luego

me llama Patricio Guzmán de Facultad de Ciencias de la Educación, me manda a llamar exclusivamente, para decirme: necesito un profesor para que me dicte literatura americana y literatura inglesa, entonces la tensión y el miedo fueron más grandes, pero nunca le demostré esa tensión y ese miedo, entonces le dije sí yo puedo. La angustia fue tan grande que ahí mismo me fui a las bibliotecas a conseguir un libro muy didáctico de literatura inglesa y encontré unos muy buenos, muy elementales que todavía están en mi poder y empecé a hacer el mismo ejercicio, tocaba aprenderme las cosas de memoria porque quería demostrarle a mis estudiantes que tenía un dominio de la literatura americana y un dominio de la literatura inglesa que, si, logre pasar ese umbral ese semestre fui cogiendo como un poquito de más seguridad porque pues aunque lo había visto en la universidad de todas maneras una cosa es ser como un agente pasivo y otra liderar procesos; ya estoy aquí en la Facultad de Ciencias de la Educación desde 1983²³.

El ingreso de docentes a la Facultad de Ciencias de la Educación ha constituido un paso obligado en cuanto a la configuración de la identidad del docente gran colombiano. El paso de algunos docentes, desde sus pregrados con una formación de carácter público, y además una constante reafirmación de la educación popular, junto con su proyección en instituciones con el mismo matiz, han caracterizado a un docente formado desde las clases populares para las clases populares.

A pesar de que cada momento histórico construye unas imágenes del maestro y unas vocaciones docentes, no quiere decir que de un tiempo a otro unas imágenes o vocaciones existan y se diluyan para dar paso a otras nuevas (...) en este sentido, es factible que coexistan maestros orientados a la caridad con otros orientados a la asistencia, que traduce

la convivencia de concepciones marcadamente diferentes de la existencia social. No es casual que tales orientaciones docentes involucren o se correspondan con fuertes diferencias de clase, que equivale a decir, que cada clase reclama se educación y educador sobre las concepciones profundas que le impone el conjunto de relaciones de fuerza del espacio social (Serna, 2006:103).

De esta manera, la convergencia de unos intereses académicos y unas apuestas de proyección social logran moldear la identidad del docente adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, estas evidencias e identificaciones con las clases populares se lograron rastrear por medio de las anécdotas, que constituidas en narraciones con fuertes cargas simbólicas permiten vehiculizar los trasuntos de la identidad docente.

Una voz entre tantas: palimpsesto anecdótico, narrativa sobre narrativas.

Los narradores históricos necesitan encontrar una manera de hacerse visibles en su relato, no por complacencia consigo mismos, sino a modo de advertencia al lector de que no son omniscientes o imparciales y que también son posibles otras interpretaciones además de la suya.

(Burke, 2001:334)

Trabajar con fuentes orales supone una toma de posición con respecto a unos acontecimientos que se encuentran estructurados en el tiempo y corresponden con unos espacios sociales y físicos definidos. En esta medida, acontecimiento y estructura se pueden complementar en unas dinámicas mediadas por relaciones de fuerza, pero también alimentadas por

el mismo narrador, que de acuerdo con unos intereses investigativos clasifica y organiza los relatos por medio de las posibilidades que sugiere su lenguaje.

Tratándose de fuentes orales, las narrativas son una producción del investigador, que luego de la transcripción de las entrevistas, las organiza en función de sus intereses de pesquisa (...) técnicamente entrevistar es establecer una relación comunicativa que está presente en todas las formas de recolección de relatos orales, pues siempre implican un coloquio entre el investigador y el narrador. Es importante reiterar que la mayor parte de las veces recordar no es revivir, pero si rehacer, reconstruir, repensar, con imágenes e ideas de hoy las experiencias del pasado [Díaz y Amador, 2009: 88,89]

De modo que las posibilidades de asirse investigativamente al renacimiento de la narrativa no supone desconocer las estructuras que subyacen al acontecimiento. El escenario de construcción de unos marcos referenciales fuertes posibilita entender los desarrollos locales ante las coyunturas económicas, políticas, urbanas y culturales. De esta forma, resultó pertinente una caracterización anterior al relato que articuló elementos de diferente orden para entrar a entender las experiencias no solamente desde su vinculación a unas relaciones de fuerza, sino desde los recuerdos, que además de potenciar la memoria individual y colectiva mediante los relatos, suponen unas prácticas narrativas, amarradas a identidades personales y a posturas particulares²⁴.

En esta apuesta metodológica se han escogido algunos relatos para evidenciar rasgos de la identidad del

docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, que se corresponden con los intereses de muchos docentes que desde la década del setenta buscaron mejorar sus condiciones de existencia mediante su formación como docentes.

Así, en estas dinámicas de formación docente, se encuentran las anécdotas propias de todo proceso formativo, los recuerdos, las buenas impresiones de maestros destacados por su disciplina y por supuesto, los lazos de identidad y confraternidad entre los maestros y sus estudiantes. Ahora surge el relato de Jimmy Pedraza, quien rememorando a su maestro ilustre y sus técnicas de rasgado y plegado, que actualmente aplica, comenta lo siguiente

Sí, me acuerdo de todos mis docentes. Un maestro que me marcó de por vida fue Luis Márquez, actualmente está trabajando con ingeniería civil, ya es una persona de edad. Me acuerdo que repetía una frase de Newton "quien puede ver más allá que los demás es porque está subido en hombros de gigantes", Luis Márquez nos abrió los ojos al mundo de la ciencia, a querer la disciplina exactamente, la física y claro como es un hombre con bastante recorrido con bastante experiencia, inmediatamente nos ubicaba dentro del contexto histórico dentro del contexto problémico que estábamos viviendo. (...)

Por la década de los ochenta matemáticas siempre se había caracterizado por tener estrategias didácticas bien definidas, una de ella es la enseñanza a través del plegado del rasgado. Prácticamente mi formación inicial en esta universidad fue en esa estrategia. Plegado y rasgado para la enseñanza de las matemáticas que se ha venido cultivando de generación en generación. A mí me la enseñaron y yo se la he enseñado a mis estudiantes de las Gran Colombia, y me enteré exactamente hace 2 años que en España un grupo de

estudiantes de doctorado que se denominan el grupo PI, publicaron un trabajo de plegado y rasgado para la enseñanza de la geometría euclidiana, el hecho es que como no ha habido una memoria de tipo histórica no se me han dedicado los tiempos para escribir las experiencias de tipo pedagógica y no se ha invertido en la educación como deber ser. Hay otras personas que están publicando los trabajos que nosotros desde la década de los 80 hemos venido gestando, entonces claro, es una anécdota con respecto a la academia, si nosotros nos hubiéramos constituido desde esa época como comunidad académica en este momento tendríamos publicaciones de ese estilo, exactamente como las publicaciones de España.

En el mismo relato, se recuerda la disciplina del maestro que se rememora afectivamente, cuando se nombra a Luis (maestro del pasado) con Luchito (maestro recordado). Esta práctica, en efecto, da cuenta del maestro que tenía bajo control el conocimiento y bajo la memorización de datos y contextos, daba la impresión de total dominio del tema.

Con Luchito, como él durante muchos años ha manejado la física entonces no tenía un texto predilecto para seguir, yo me acuerdo que uno tenía que preparar las clases, consultábamos en ese entonces un libro de Ciers Marklins, uno de Halliday y otras física y comenzábamos a detectar que el hombre dentro de esos textos danzaba y bailaba, de los diversos capítulos y las diversas temáticas, sin seguir estrictamente ese orden que siguen los textos, se saltaba de un lado a otro, de forma que lo obligaba a leer a uno con anterioridad a preparar la temática y simplemente uno iba ya con las preguntas puntuales y lo mismo era para tomar apuntes, uno tomaba los apuntes de una forma juiciosas, pero cuando llegábamos a la casa teníamos que nuevamente retomar nuestros libros de cabecera.

Aquí el manejo de la cátedra daba al docente la experiencia necesaria para conducir la asignatura; la impresión que se tiene de un docente que “sabe de la materia” genera vínculos de respeto alrededor de lo que Bourdieu llama el carisma profesoral²⁵.

Yo tengo una premisa y eso se lo he sustentado a más de una persona y es que realmente ser maestro requiere de sus años de experiencia. Entonces un maestro joven recién egresado, recién salido, enseña lo que le enseñaron, en la forma como le enseñaron y exige en la forma como le exigieron; ya un maestro con un poco más de experiencia enseña lo que se acuerda, pero un maestro con mucha más experiencia enseña lo básico, lo elemental para defenderse en la vida. Eso puedo decir de Luis Márquez, que me enseñó a querer exactamente la física, me enseñó a querer la matemática, la historia, ¡me enseñó a querer lo que hago en mi vida! Es una persona que en este momento está desaprovechada porque debería tener a su alrededor tres o cuatro secretarías para explotar toda aquella sabiduría que ha acumulado en el transcurso de los años ¿para poder hacer qué?, investigación.

Esta creencia en el maestro que en ocasiones llega a la veneración de sus talentos y dotes, consigue direccionar en sus estudiantes unas aptitudes determinadas que encarnan lo que es el maestro como sumatoria de todas las aptitudes, como representante de la cultura y como modelo predilecto para cumplir el sueño de muchos estudiantes que ven en el docente la forma concreta de destino social. Esta complicidad de clase se evidencia en la siguiente anécdota, en la que la frase ir donde las indias representa sin lugar a dudas un lenguaje común, que entromete

representaciones y creencias de la clase popular.

Anécdotas... sí, me acuerdo que alguna vez invitamos a Luis Márquez a tomarnos un “tintico” y aquí en la Candelaria había un mesón que se llamaba “el Mezón de las Indias” y llegaron las 8 de la noche y nada que aparecía el maestro y nos teníamos que ir a clase, sin embargo nos quedamos con esa inquietud, con esos deseos de charlar con el hombre y le escribimos en una cartelera “Luchito te esperamos donde Las Indias” y se la dejamos exactamente al finalizar las escaleras, al finalizar la bajada las escaleras y como buenos pillos nos escondimos y observamos la reacción de Luchito; bajó las escaleras y se quedó mirando el mensaje: “Luchito te esperamos donde las Indias”, se levantó a mirar de un lado a otro, se rascó la cabeza, soltó la risa y siguió caminando y miraba hacia atrás a ver quien le había dejado el mensaje.

Finalmente el recorrido en torno a la consolidación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, realizado desde la época de 1960 hasta el 2012, muestra una serie de variaciones alrededor del tema de la formación docente, la preocupación por la formación de las clases menos favorecidas y una experiencia líder en cuanto a la consolidación de una institución de educación superior dirigida hacia la educación popular.

El trabajo realizado no pretendió seguir cronológicamente las fechas, los importantes acontecimientos institucionales, ni rescatar personajes relevantes que han hecho parte de la historia de la Facultad de Ciencias

de la Educación de la Universidad. Con un enfoque sencillo, basado en primer lugar en la contextualización estructural para rastrear las condiciones que hicieron posible la aparición de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia en relación con las dinámicas de la ciudad y de las demás instituciones dedicadas a la tarea de formar docentes; en segundo lugar, con una metodología basada en la historia oral, en la narrativa y en la recuperación del relato como fuente de primera mano, para el engranaje de este evento, nos propusimos relacionar este acontecimiento con unas dinámicas económicas, sociales y educativas que se estaban presentando en la ciudad al momento de constituirse esta entidad educativa, unos relatos que circulando por diferentes etapas de la historia de esta Facultad sobreviven en el recuerdo y la memoria de sus participantes.

Notas

¹ Este trabajo es una reelaboración del presentado originalmente en las “VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)” desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013, evento organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS)

² Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Sociales de la Universidad Pontificia Bolivariana, Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad La Gran Colombia, Magíster en Educación, orientación y consejería de la Universidad de Antioquia y candidata a doctora en el programa Currículo, profesorado de instituciones educativas de la Universidad de Granada España. Actualmente es decana de la Facultad de Posgrados y Formación continuada de la Universidad La Gran Colombia.

³ Licenciada en Filosofía e Historia. Universidad La Gran Colombia. Magister en Administración y Supervisión Educativa (Universidad del Externado, Colombia). Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria (Universidad de San Buenaventura. Magister en Educación, énfasis en Currículo de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Candidata a Doctora por la Universidad de Granada (España). Líder del Grupo de Investigación: Educación de Vanguardia.

⁴ Licenciado en Ciencias Sociales y Magister en Investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En la actualidad se desempeña como coordinador de investigaciones de la facultad de posgrados de la Facultad de Ciencias de Posgrados y Formación continuada de la Universidad La Gran Colombia.

⁵ Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-283356.html>

⁶ Colombia es un país en el que, desde sus cimientos históricos, se aprecian enormes desigualdades sociales. La tierra y el capital son legendariamente propiedad de un porcentaje pequeño de familias: El 1,08% de los propietarios poseen el 53% de la tierra [Gaceta Financiera, 2002]. Para el año 2009, la pobreza nacional, de acuerdo al DANE y el Departamento Nacional de Planeación, se calculó en 45,5% y la pobreza extrema o indigencia en un 16,4% [DANE, 2010]. En términos reales existen en este momento en Colombia 26.658.316 personas pobres e indigentes que no reciben salario o se dedican al comercio informal y que representan el 60,9% de la población total. La desigualdad en la distribución del ingreso, medida de acuerdo con el coeficiente Gini se registró para el año 2009 en 0,578% [Dane, 2010], lo que implica que en el país no se presenta distribución equitativa de la riqueza. [Pulido et al 2010. p.16]

⁷ La estructura económica de la ciudad sufre un vuelco notable para comienzos de la década del veinte, como consecuencia de los alentadores acontecimientos económicos que se producían a nivel nacional. Dentro de estos podemos nombrar: la bonanza cafetera, los préstamos externos, así como la tan esperada llegada de los veinticinco millones de dólares provenientes del gobierno norteamericano, como parte de la indemnización por la pérdida de Panamá. El Crecimiento industrial gestado, en parte, por las políticas económicas que se instauraron en el país a partir de los años treinta, direccionaron la economía hacia el proteccionismo, con una intención clara de impulsar la industria nacional.

⁸ Con la consolidación de medios de comunicación como la prensa, el cine y la radio quedan caducas las estrategias tradicionales de afirmación colectiva como la religión, la historia oficial y la urbanidad. Estas formas tradicionales ya no podían garantizar la densidad y el volumen de los espacios sociales caracterizados por heterogeneidades; estas formas de ciudadanía moderna, amparadas por el desarrollo tecnológico, evidenciaban un panorama prometedor,

pero no era el caso de América Latina. Mientras en los países consolidados dentro del sistema económico se hacía énfasis en la división del trabajo, en América Latina los discursos iban referidos a políticas que sustentaban el paradigma positivista, ya que se pensaba que en la ciudad se presentaba la necesidad de un orden, un ejemplo de ello lo encontramos en la representación de la calle. La calle se consideraba parte de un escenario salvaje, por tanto el discurso ciudadano, vinculó junto con la urbanidad y la disciplina, la noción de orden y progreso. (García y Serna, 2002)

⁹ Este fenómeno se observó en la planificación estatal, que atendiendo a la nueva estructura de clases, se esforzó por dirigir la ubicación espacial de esta clase social en la ciudad. Para este efecto se crearon toda una serie de instituciones que tenían la misión de ordenar la expansión territorial de los sectores sociales que aspiraban a la propiedad (que para el caso son las mismas clases medias⁹. En 1939 se creó el Instituto de Crédito Territorial. (Chavarro y Llano, 2010)

¹⁰ Vale la pena mencionar que la historia de las escuelas normales superiores se remonta a los procesos de instrucción pública del siglo XIX. “En la década de los años setenta del siglo XIX, se fundaron doce escuelas normales de institutores en Colombia, así: una de carácter central, encargada de formar a los maestros para las demás escuelas normales del país, diez de carácter nacional en cada una de las capitales de los Estados Federados e incluso una más para el Estado de Bolívar con sede en Barranquilla. Además una escuela Normal por cuenta del Estado de Cundinamarca. La mayoría de las escuelas normales fueron organizadas y dirigidas por pedagogos alemanes que contrató el Estado colombiano. Todas las Instituciones asumieron la misión de preparar a los maestros, mediante el método pestalozziano que luego se encargaron de la educación primaria como política de popularización de la educación de los gobiernos radicales” (Báez, 2004).

¹¹ Cabe mencionar que para la época se presentaron nuevas disposiciones hacia la ciencia que el Gobierno materializó en decretos. Una ley de 1928 designa como “cuerpos consultores” del Gobierno a varias asociaciones científicas existentes en medicina, geografía e ingenierías. Otra ley hizo lo mismo con la recién creada Academia Nacional de Ciencias. La concentración de la universidad nacional en un campus moderno y especialmente diseñado para ella fue una medida de enorme importancia para la consolidación de la academia moderna (Historia de Bogotá siglo XX)

¹² La presente investigación adoptó la estrategia metodológica de *historia oral* para incluir la perspectiva de grupos minoritarios mediante la narración. Es necesario advertir que, esta estrategia metodológica necesita ser complementada por fuentes escritas para contextualizar el recuerdo y la tradición oral que de generación en generación han potencializado la memoria colectiva. Según Gwyn Prins, nos encontramos en una sociedad de alfabetización masiva, que posee un sistema alfabético de escritura, por tal razón, el tipo de comunicación asumido es de tipo mixto donde se disponen formas orales de comunicación junto con las formas escritas. (Prins, 2001). El papel que se le da a la memoria desde este enfoque es relevante en la medida en que se conservan las tradiciones mediante ejercicios de memoria efectuados por medio de refranes, poesías, anécdotas etc. Estas formas congeladas y conservadas por la tradición, difieren de las formas libres en las que, es posible encontrar la épica y la narración donde existe el riesgo de no contar con fuentes fiables. En este caso es necesario complementar estas fuentes, que consolidan las tradiciones de origen, relatos dinásticos y relatos de la estructura del Estado, con documentación escrita para su contextualización. En este orden de ideas, se hace necesario definir el documento como una producción, en la cual se ponen a circular unos discursos sociales, que son interpretados y analizados. (Le Goff, 1991: 239)

¹³ La imagen de los maestros que se formaron dentro de la estructura de clases modernas, donde el discurso del pueblo se posiciona tienden a reproducir la imagen del maestro reformador; se puede decir a partir de los planteamientos de Serna lo siguiente: “su imagen debe ser doblemente universal, el maestro para todos y el maestro portador de la cultura de todos (o de una cultura admisible para todos) universalizaciones que son, en últimas, las que permiten ubicar en el tiempo aquello que se ha denominado la “vocación docente”, la cual solo se realiza cuando el propio maestro se reconoce como agente dispuesto indistintamente para unas posiciones posibles del espacio social y, por tanto, como agente eficiente para arbitrar la cultura reconocida por este espacio para estas posiciones posibles (Serna, 2006:102)

¹⁴ La estructura narrativa une los dos polos de construcción de la trama, el de la acción y la del personaje (...) sigue siendo cierto que, desde un punto de vista paradigmático, las preguntas ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, etc. pueden designar los términos concretos de la red conceptual de la acción. Pero desde el punto de vista paradigmático, las respuestas a estas preguntas forman una cadena que no es otra cosa que el encadenamiento del relato. Narrar es decir quien ha hecho qué, porqué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista. La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996:146,147)

¹⁵ Entrevista a José Fuentes agosto de 2012 vinculado a la Universidad hace más de quince años

¹⁶ Entrevista a Jimmy Pedraza agosto de 2012 vinculado a la Universidad hace treinta y cinco años.

¹⁷ Entrevista a Jimmy Pedraza agosto de 2012 vinculado a la Universidad hace treinta y cinco años.

¹⁸ Entrevista realizada en septiembre de 2012 a Wilson Torres docente tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la educación, vinculado a la facultad desde el año 2000

¹⁹ Entrevista a Jimmy Pedraza agosto de 2012.

²⁰ Entrevista a Aura González septiembre 2012.

²¹ Entrevista a Jimmy Pedraza setiembre de 2012.

²² Entrevista a Javier Sánchez Carrascal, Septiembre de 2012.

²³ Entrevista a Arturo Maldonado, septiembre de 2012.

²⁴ Estas narraciones se pueden equiparar con las nociones relativas al texto. En realidad lo que se pone a consideración del lector son textos que se superponen en ocasiones o en otras se alejan. Este carácter intertextual de los textos o las narraciones comporta un carácter dinámico y se ven sometidos a la transgresión de una escritura –lectura (estructura textual) por otra que al margen de la cultura oficial pretende imponerse. La única forma como un escritor pueda participar de la historia viene a ser entonces la transgresión de esa abstracción por una escritura-lectura. la palabra (el texto) es un cruce de palabras(textos) donde se lee por lo menos otra palabra (textos)(...) así el estatuto de la palabra como unidad mínima del texto aparece como el mediador que relaciona el modelo estructural con el medio cultural (histórico) así como el regulador de la mutación de la diacronía en sincronía (en estructura literaria) (Pouliquen, 1995 : 19)

²⁵ Es indiscutible que algunas de las aptitudes que exige la escuela, como la habilidad para hablar y escribir y la misma multiplicidad de aptitudes, son y serán constitutivas de la cultura docta. Pero el profesor de letras no tiene derecho a exigir este virtuosismo verbal y retórico que le parece, con razón, asociado al contenido de la cultura que transmite, sino a condición

de que tome tal virtud como lo que es; es decir, como una aptitud susceptible de ser adquirida mediante el ejercicio y a condición de que él se imponga la obligación de facilitar al alumno los medios necesarios para adquirirla (Bourdieu, 1973:107)

Bibliografía

- ALAPE, A. (1989). “El 9 de abril, asesinato de una esperanza” “Nueva Historia de Colombia”. *I Historia Política 1886-1946*. Colombia: Editorial Planeta.
- ALDANA, L. (1921). *Algo sobre higiene escolar tesis para optar al título en medicina y cirugía*. Bogotá: Editorial Imp. De San Bernardo. Recuperado de <http://www.banrep-cultural.org/blaavirtual/medicina/algo-sobre-higiene-escolar>
- ARCINIEGAS, G. (1 de Julio de 1925). Artículos y comentarios. *El tiempo*. 9. Diario El tiempo. com Sección Editorial – opinión Fecha de publicación 20 de febrero de 2012
- ARCHILA, M. (1991). *Cultura e identidad obrera. Colombia, 1910-1945*. Bogotá: Cinep.
- BÁEZ, O. (2004). “Las escuelas normales de varones del siglo XIX en Colombia”. En *Revista Rhea*. 6, 179-208.
- BELTRÁN, R. (2006). “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”. En *Revista Educación y Pedagogía*. 18(44). 11-31.
- BERGER, P & LUCKMAN, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- BOCANEGRA, H. (2009). “Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979”. En *Revista Diálogos de Saberes*. Enero – Junio, 30, 61-88.
- BOCANEGRA, H. (2008). “Antecedentes históricos, 1934-1958. Magisterio colombiano: organización sindical y actor político”. En *Revista Diálogos de Saberes*. Julio – Diciembre, 29, 35-60.
- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus siglo XXI*. Madrid, España.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura, nueva colección labor*. Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.
- BURKE, P. (2001). “Historia de los acontecimientos y renacimiento de la narración”. En *Revista Formas de hacer historia*, Segunda edición, Alianza editorial.
- CARRASCAL, J. (2001). *Revista el Educador Gran colombiano*. Vol. 1. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad La Gran Colombia.
- CHAVARRO, C. & LLANO, F. (2010). *El héroe, el lujo y la precariedad patrimonio histórico en Bogotá (1880-1950)*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- DE TEZANOS, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Colección pedagogía e historia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 328.
- DEL REAL NAVARRO, A., PELLEGRINO, V. & SÁNCHEZ, L. (2004). *La historia en las universidades de Bogotá en: sobre el tiempo ensayos de historia*. Colección el taller del historiador. Universidad nacional
- DIAZ, M. (1996). “La formación de docentes en Colombia problemas y perspectivas”. En *Revista Educación y Cultura # 42* Editorial Voluntad.
- DIAZ, C. & AMADOR, J.C. (2009). “Hacia la comprensión de universos psicoculturales. Las fuentes vivas: memoria y narración”. En: SERNA, A. *Memorias en crisoles propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la pedagogía, la paz y el conflicto urbano IPAZUD.
- DURKHEIM, E. (1971). *Educación y Sociología*. Bogotá: Babel.

- ECHEVERRI. (1990). “Plan razonado para elegir una institución formadora de docentes”. En *Revista Educación y Pedagogía* No. 2 Universidad de Antioquia.
- FABARA, E. (2004). *El estado del arte de la formación docente en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Lima, Ministerio de Educación, Gtz, Unesco.
- FERRER, C. (2012). *La Universidad la Gran Colombia, su fundador, los escenarios y personajes que aportaron en la década de 1950*. Tesis de Grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad la Gran Colombia Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- GALLART, M. A. (2003). *La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina*.
- GARCIA, M. C. (2009). *Julio Cesar García Valencia y su participación en la educación nocturna en Colombia*. Desarrollo histórico y reglamentación. Edición Libros del Páramo, 145.
- GARCÍA, R & SERNA, A. (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de la ciudadanía en el mundo contemporáneo*. Bogotá: Universidad distrital francisco José de caldas.
- GOMEZ, F. (2008). *Radiografía de una momia: la verdad y la mentira en Un tigre de papel de Luis Ospina*. Recuperado en http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1022&context=modern_languages
- GONZÁLEZ, E. (2011). *La caja de herramientas de la Teoría Fundada*. Universidad Nacional de Catamarca, Facultad de Humanidades Doctorado en Ciencias Humanas.
- GUBER, R. (2001). *Etnografía. Método, Campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- HELG, A. (1989). “La educación en Colombia 1958- 1980”. En *Revista Nueva Historia de Colombia*. Editorial Planeta.
- HERNÁNDEZ, J. (2011). *Seminario: generación de teoría fundamentada*. Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación - división de estudios para graduados. Doctorado en Ciencias Humanas. Puerto Ordaz.
- HERRERA, M. (2004). *Encuentro iberoamericano de formación docente “Entre Orugas y Mariposas”*. Ápice, 4
- HERRERA, M & LOW, C. (1990). “Historia de las escuelas normales en Colombia”. *Revista Educación y Cultura*. 20, 41-48.
- JARA, O. (1996). “Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización”. En *Revista Dimensión Educativa*, Aportes 44.
- JARAMILLO, J. (1989). “La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946”. En *Revista Nueva Historia de Colombia*. IV. Bogotá: Editorial Planeta.
- JIMENEZ, J.R. (2011). *Las subjetividades del maestro en Colombia: la tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación [1960-2002]*.
- LONDOÑO, C. (2001). “La escuela para la vida y por la vida. El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad en Colombia”. En *Revista Historia de la Educación colombiana*. Botero Gómez. Pereira. No. 3 y 4.
- NOGUERA, C. (2005). “La pedagogía como saber sometido. Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico”. En *Revista Zuluaga, O. et al.*
- OCAMPO, J. (1998). “Los orígenes de las Universidades pedagógicas en Colombia”. En: *Revista Historia de la educación colombiana*. Doctorado en Ciencias de la Educación
- OSORIO, A. & RETAMAL, J. (2010). *Modelo pedagógico socio-crítico*. Bogotá: Libros del Páramo.
- PARRA, R. (1998). *La calidad de la educación: universidad y cultura popular*. Colombia: Ed. Tercer Mundo Editores.

- POULIQUEN, H. (1992). "El concepto de visión de mundo como instrumento para el análisis literario, hoy". En *Revista para una poética sociológica*. Serie cuadernos de trabajos. Facultad de ciencias Humanas #12 Universidad Nacional de Colombia.
- PULIDO, O. (2010). *Las desigualdades educativas en Colombia*. Serie ensayos e investigaciones del foro latinoamericano de políticas educativas. 1. Buenos Aires.
- RICOUER, P. (1996). *Si mismo como otro*. España: Siglo XXI editores S.A
- SÁNCHEZ, G. (2000). *Grandes potencias, el 9 de abril y la violencia*. Editorial planeta.
- SANDOVAL, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. INER Universidad de Antioquía. Medellín. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7634389/Casilimas-Sandoval-Investigacion-Cualitativa>
- SANDOVAL, M. (2006) "Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y de las prácticas culturales". En *Revista Universitas Psychologica* versión impresa. ISSN 1657-9267 Univ. Psychol. v.5 n.2.
- SANTAMARÍA, J. (2012). *Entre laberintos, espacios y tiempos*. Bogotá: Ediciones la gran Colombia.
- SERNA, A. (2001). *Próceres, textos y monumentos: culturas urbanas, discursos escolares y formas de la historia: Bogotá [1938-1991]*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- SERNA, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de caldas.
- SERNA, A. (2006). *Memoria y escuela. El mundo escolar en las estructuras de la remembranza*. En *Revista educación y ciudad*. IDEP.
- SERNA, A. (2006). *Ciudadanos de la geografía tropical. Ficciones históricas de lo ciudadano*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de caldas. 486
- SILVA, R. (1989). "La educación en Colombia.1880-1930". En *Revista Nueva Historia de Colombia*. IV. Bogotá: Editorial Planeta.
- SOLER, D. (2001). "¿Qué es la pedagogía?" *Revista el Educador Gran Colombiano*. Vol. 1. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- TIRADO, A. (1989). *Nueva Historia de Colombia. I Historia Política 1886-1946*. Colombia: Editorial Planeta.
- TORRES, A. (2009). *Educación Popular y paradigmas emancipadores Pedagogía y Saberes N*. 30. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, 19- 32

Cibergrafía

- <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/sociologia/viol/viol1.htm>.
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-283356.html>
- http://www.ugc.edu.co/editores/planeacion/planeacion/web/documentos/resena_hist_bol_feb_24_2010.pdf
- <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/view/40/37>

Entrevistas

- Entrevista a Arturo Maldonado septiembre de 2012.
- Entrevista a Jimmy Pedraza agosto de 2012.
- Entrevista a Javier Sánchez Carrascal septiembre de 2012.
- Entrevista a José Fuentes Agosto de 2012.
- Entrevista realizada a Wilson Torres en septiembre de 2012.
- Entrevista a Aura González septiembre 2012.

Informes

Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia Misión Económica y Humanismo presidencia de la republica comité nacional de planeación dirección ejecutiva Bogotá, DC septiembre de 1958.

Informe sobre el desarrollo de la educación en Colombia durante el año 1962. Resumen de progreso, problemas y recomendaciones, Bogotá, D.E. Julio 1963. Ministerio de Educación Nacional.