

**LA IDENTIDAD DE LAS EGRESADAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA EN BOGOTÁ EN  
LA DÉCADA DEL SETENTA**

**ANGELA ROCÍO MONCADA ROJAS  
MARIO RODRIGO SÁENZ MOLINA**

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
FACULTAD DE POSTGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C., 2014**

**La Identidad de las Egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la  
Universidad La Gran Colombia en Bogotá en la Década del Setenta**

**Ángela Rocío Moncada Rojas**

**Mario Rodrigo Sáenz Molina**

**Tesis de Grado para Optar el Título de Magister en Educación**

**Director**

**Fabián Andrés Llano**

**Universidad La Gran Colombia. Vicerrectoría Académica**

**Facultad de Postgrados. Maestría en Educación**

**Bogotá D.C, 2014**

***Dedicatoria.***

*Y si el tiempo se pudiera regalar, se lo brindaríamos a nuestras familias quienes cedieron sus momentos de alegría y unión para obtener un fruto tan valioso como este; y por supuesto a todas aquellas mujeres que nos brindaron su cálido recibimiento, sus sonrisas, su tiempo y sus relatos que fueron el mayor aporte para consolidar esta investigación.*

## ***Agradecimientos***

*Agradecemos a Dios, a la Virgen de las Nieves y a nuestras Familias por el apoyo que nos brindaron en la realización de la investigación.*

*A nuestros Docentes, especialmente al Doctor Fabián Llano que nos asesoró durante todo el proceso y en general a toda la Facultad de Posgrados.*

*A la Doctora Ana Cecilia Osorio Cardona, Decana de la Facultad de Postgrados por su apoyo y calidez.*

*A las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación que nos brindaron la información para el desarrollo investigativo.*

*A Ma. Omaira Rincón Bibliotecóloga de la Universidad La Gran Colombia, por su colaboración.*

***Los Autores***

*Angela Rocío Moncada Rojas*  
*Licenciada en Humanidades e Inglés*

*Mario Rodrigo Sáenz Molina*  
*Administrador de Empresas.*  
*Especialista en Gerencia*

## NOTA DE ACEPTACIÓN

**Observaciones**

---

---

---

---

---

---

**Firma Director Trabajo de Grado**

---

**Firma del presidente jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

Bogotá D.C., Noviembre de 2014

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>RESUMEN.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>11</b>
<b>1 INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Planteamiento del problema .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 Definición del problema .....</b>	<b>14</b>
<b>3 OBJETIVOS .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1 Objetivo General.....</b>	<b>15</b>
<b>3.2 Objetivos Específicos.....</b>	<b>15</b>
<b>4 ANTECEDENTES .....</b>	<b>16</b>
<b>4.1 Los Estudios sobre Egresados: Reconocimiento del Mercado Laboral y     Afirmación en la Identidad.....</b>	<b>16</b>
<b>4.2 De los Estudios sobre Egresadas a la Educación Femenina. ....</b>	<b>22</b>
<b>4.3 De la identidad.....</b>	<b>28</b>
<b>5 MARCO REFERENCIAL.....</b>	<b>29</b>
<b>5.1 Marco Conceptual.....</b>	<b>29</b>
5.1.1 El Habitus. ....	31
5.1.2 Arbitrariedad Cultural .....	33
5.1.3 Agente Educativo .....	34
5.1.4 El capital cultural incorporado. ....	35
5.1.5 El capital cultural objetivado.....	36
5.1.6 Capital cultural institucionalizado. ....	37

5.1.7	Educación Femenina.....	39
5.1.7.1	A mayor costo de vida, matriculas más altas.....	39
5.1.8	Un vistazo al pasado.....	42
5.1.9	En marcha a la profesionalización.....	44
5.1.10	Rememorando la Profesión Femenina.....	46
<b>5.2</b>	<b>Marco Histórico .....</b>	<b>48</b>
5.2.1	Narraciones de Ciudad, Relatos Educativos y Experiencia de Egresadas en la Construcción de Identidad.....	48
5.2.2	Narrativas en Contexto .....	50
5.2.2.1	Los efectos de la industrialización y el crecimiento urbano en el espacio social bogotano.....	50
5.2.2.2	El paisaje urbano bogotano ¿cómo era el centro de la ciudad? .....	60
5.2.2.3	La época de las manifestaciones estudiantiles.....	64
5.2.2.4	Los profesores, y las profesoras en las protestas .....	69
5.2.2.5	La Mujer y el Reconocimiento de su Lucha Identitaria .....	71
5.2.2.6	Tiempo Libre .....	73
5.2.2.7	Lo cultural.....	74
5.2.2.8	El Arte .....	75
5.2.2.9	Los Hippies.....	79
<b>5.3</b>	<b>Marco Contextual .....</b>	<b>80</b>
5.3.1	La Génesis de la Universidad La Gran Colombia.....	80
5.3.2	Un Recorrido por La Facultad de Ciencias de la Educación.....	81
5.3.2.1	Agentes en el Aula .....	83
<b>6</b>	<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>86</b>
<b>6.1</b>	<b>La Narrativa Y Su Contextualización Estructural: Una Apuesta Por La Recuperación Del Relato En La Ciudad.....</b>	<b>86</b>
<b>6.2</b>	<b>La Narrativa como Apuesta Metodológica .....</b>	<b>89</b>
6.2.1	La Narrativa y La Construcción de Identidad.....	91
<b>6.3</b>	<b>Componentes del Proceso.....</b>	<b>94</b>
6.3.1	Población.....	94

6.3.2	Criterios para seleccionar la población .....	96
<b>6.4</b>	<b>La estrategia metodológica: La entrevista en profundidad y el rastreo de la identidad.....</b>	<b>98</b>
<b>6.5</b>	<b>Instrumento.....</b>	<b>100</b>
6.5.1	Consentimiento Informado.....	105
6.5.2	Validación. ....	106
6.5.3	Transcripción.....	107
6.5.4	Procesamiento De La Información. ....	108
<b>7.</b>	<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>109</b>
<b>7.1</b>	<b>Evocando El Origen Social De La Egresada. ....</b>	<b>110</b>
<b>7.2</b>	<b>Una Primera Formación Académica en La Egresada. ....</b>	<b>114</b>
<b>7.3</b>	<b>La Egresada y La Universidad. ....</b>	<b>117</b>
<b>7.4</b>	<b>La Egresada y Su Espacio Social.....</b>	<b>121</b>
<b>7.5</b>	<b>La Pertenencia en La Egresada. ....</b>	<b>124</b>
<b>8.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>129</b>
<b>9.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>134</b>
<b>10.</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>142</b>

## **RESUMEN**

**ABSTRACT**

## 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulada “La Identidad de las Egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia en Bogotá en la Década del Setenta”, para optar al título de Magister en Educación, busca establecer las relaciones de pertenencia que se han construido social y culturalmente en el ámbito educativo en una época de cambio en la estructura económica y social de Bogotá. Particularmente, la investigación tiene como propósito analizar el fenómeno educativo y las configuraciones de la identidad a propósito de un agente educativo poco visibilizado en el ámbito educativo como las egresadas.

La educación pensada desde los setenta como reproducción social de las diferencias sociales, se ha nutrido de discursos como los de Bourdieu, Passeron, Helg, Velásquez, Bauman, Serna, entre otros, que no solo refuerzan unas estructuras de dominación y de diferenciación social frente a la mujer como agente educativo, sino que en las construcciones sociales que se han realizado, el tema de la identidad y el papel de la mujer formada profesionalmente, se ha entendido como una historia de la adversidad, como verdaderos triunfos sociales de las mujeres de una sociedad que no aceptaba la diferencia y el liderazgo femenino en el mundo laboral.

En efecto, estas vindicaciones en el ámbito educativo por parte de la mujer que quería abrirse paso en la sociedad, es un tema apasionante si se tiene en cuenta que la valoración social de las carreras como la ingeniería, la economía y los desarrollos de las ciencias naturales excluían de sus ámbitos a la mujer y se privilegiaba al hombre como centro de la formación y el liderazgo del país.

Estos cambios y dinámicas económicas, sociales y culturales alrededor del tema educativo, en particular sobre las posibilidades de desarrollo profesional de las mujeres de Bogotá, lleva a plantear que mediante las narrativas de las egresadas del periodo comprendido entre 1970 y 1979, se podría reconstruir los escenarios de posibilidad educativo en este

contexto, y de esta manera rastrear la identidad de estas graduadas que vivieron, por experiencia propia, la desigual distribución de los “capitales educativos”.

Este reconocimiento, si se quiere institucionalizar, de las egresadas como agente indispensable para la continuidad de la relación universidad - sociedad, permite rescatar un elemento fundamental para la mejora en la calidad educativa, que no solamente busca el impacto del egresado en el mercado laboral, sino también el referente de identidad que está ausente de las políticas educativas del Ministerio de Educación de Colombia. Una apuesta por el reconocimiento identitario de las egresadas de una facultad de educación, es un claro ejemplo de distanciamiento de los referentes con los cuales actualmente se mide la pertenencia de egresados con su universidad.

Rastrear la identidad de las egresadas por medio del posicionamiento del relato como insumo empírico y metodológico implica además de una apuesta investigativa de carácter cualitativo, evidenciar la necesidad de apartarse del referente económico con el cual se ha medido el impacto de las egresadas en el mercado laboral, para ahondar en las narrativas desde una postura hermenéutica que permita un acercamiento desde el lenguaje a los órdenes identitarios que han construido las egresadas en el tiempo.

## **2 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA**

### **2.1 Planteamiento del problema**

El presente trabajo parte del interés por el tema de la mujer compartido por el grupo investigador, y de igual forma por querer conocer cuál ha sido el aporte femenino dentro de las lógicas de la academia y su entorno, pero, particularmente en la identidad de las egresadas de la Universidad la Gran Colombia.

En este sentido, se observó que comúnmente se habla de profesores, alumnos, egresados, pero difícilmente se habla de profesoras, alumnas o egresadas, evidenciándose que lo femenino no está visibilizado, esta pequeña reflexión o análisis básico, permitió, que el equipo investigador se motivara por trabajar sobre la identidad de la egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación, toda vez que no existe ningún estudio, trabajo o investigación, que a la fecha hable sobre la identidad de la egresada en dicha facultad.

### **2.2 Definición del problema**

¿De qué manera determinar la Identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, por medio de la narrativa y su relación con el espacio social bogotano en la década del setenta?

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo General**

Determinar la Identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, por medio de la narrativa y su relación con el espacio social bogotano en la década del setenta.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Describir las estructuras del espacio social bogotano en la década del setenta, con el fin de evidenciar los estilos de vida de las egresadas de la Universidad La Gran Colombia para determinar las posiciones sociales que ocuparon.
- ✓ Evidenciar los procesos sociales, económicos y culturales que incidieron en la educación de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia en la década del setenta.
- ✓ Describir analíticamente la identidad de las egresadas bajo el pensamiento bourdiviano y el uso de las narrativas.

#### 4 ANTECEDENTES

La experiencia universitaria, se constituye en un referente indispensable para la articulación y desarrollo del presente trabajo, razón por la cual se abordará en primer lugar la identidad femenina. La recopilación de datos e información pertinente desde un espacio amplio que implica conocer las motivaciones y dinámicas de los graduados y su relación con el mundo académico y laboral, es importante para el fortalecimiento de la relación sociedad universidad. Es sobre estos parámetros que se articulará la investigación en curso, sin caer en lo netamente cuantitativo, por el contrario la posición es respetar lo cuantitativo y lo cualitativo ya que estos dos aspectos son necesarios, en la reconstrucción de la identidad.

En segundo lugar, se indagará sobre los estudios de los egresados en cuanto al reconocimiento del mercado laboral y la afirmación en la entidad institucional, como aporte en la construcción de posibles políticas sobre el papel que desempeñan los graduados como aporte para la construcción de las ventajas y desventajas de la experiencia universitaria.

Por último, se evidencia la importancia de recurrir a las entrevistas, a los relatos y a las narrativas como herramienta ideal en la construcción de la identidad. Los anteriores elementos permiten realizar una retrospectiva de las experiencias, que relatan los sujetos, a través de los hechos, del contexto, de las vivencias, que en conjunto permiten reconstruir los rasgos y señales identitarios existentes durante determinado periodo.

##### **4.1 Los Estudios sobre Egresados: Reconocimiento del Mercado Laboral y Afirmación en la Identidad**

Los estudios sobre graduados han involucrado toda una serie de valoraciones concernientes a su reconocimiento en la sociedad. Estas estimaciones pasan por su visibilización en el mercado laboral, hasta el reconocimiento de egresados(as) ilustres de cara a los procesos de reconocimiento institucional de las universidades y demás instituciones de educación superior, que buscan, primordialmente, el posicionamiento de la universidad en la

sociedad con el fin de fortalecer un proceso de legitimación académica y social Cabrera, Weerts y Zulick (2003) y Vidal (2003).

Una gran producción de indicadores, establecimientos de diagnósticos para la mejora de la calidad, los egresados(as) se han convertido en un punto importante a tener en cuenta según Soria y Garibay (2000), desde los aspectos de la evaluación y la autoevaluación de los programas académicos, particularmente desde su seguimiento y su reconocimiento en el mercado laboral.

Es así como algunos autores recomiendan su seguimiento y la vinculación de su experiencia en los procesos de mejora de la calidad educativa, como se plantea a continuación:

...cada Universidad debería emprender un estudio de “seguimiento de graduados” periódico sobre una muestra representativa de sus graduados de postgrado y licenciatura de los últimos 10 años, con el fin de conocer sus empleos, ingresos e historias educativas posteriores a la fecha en que egresaron de la universidad, e invitarlos a hacer comentarios retrospectivos que evalúen las deficiencias y ventajas de su experiencia universitaria. También para que hagan sugerencias sobre las formas de mejorar su universidad... (Soria y Garibay, 2002, p.8).

El interés de la vinculación del egresado con la institución educativa, resulta de suma importancia en cuanto a la retroalimentación del egresado desde su experiencia en el mercado laboral y la dinamización de los procesos educativos. (Orozco 2005). De esta manera, según Misas (2004) y Giraldo (2004) estas prácticas cotidianas convendrían incorporarlas como sugerencias en la toma de decisiones sobre el devenir universitario, más allá, esto conlleva al fortalecimiento de la relación entre sociedad y universidad, con la vinculación del egresado en un mercado laboral

Para Jaramillo, Giraldo y Ortiz, 2006, es de vital importancia que toda universidad haga seguimiento a sus egresados, a través del análisis de la información sobre la pertinencia y empleabilidad de los programas ofrecidos; estos estudios permiten tanto al egresado como al

académico actual, tener mayor claridad sobre la información necesaria que posteriormente afectará sus competencias laborales.

Es por esto que universidades de diferentes países como México, Canadá, EEUU, entre otras, se inscriben en el seguimiento y análisis de los egresados como punto de partida en diferentes aspectos, como lo son: en la reestructuración de programas académicos, organización de bases de datos con información laboral y la construcción de una visión emprendedora del licenciado en el mercado laboral; estos y otros aspectos son indispensables en la medición y registro del seguimiento de egresados.

En este sentido Soria y Garibay, 2000 presenta, en una ponencia, el estudio de seguimiento a egresados en la Universidad Autónoma del Carmen en México, donde a través de entrevistas semiestructuradas, abren paso a la descripción del desempeño institucional a partir de la narrativas de un grupo de graduados entrevistados, en ella se analiza la transformación de los egresados en el paso de una cultura universitaria al trabajo real, donde el ser y que hacer medular institucional son cuestionados frente a las disposiciones deseables del académico como elemento indispensable en su formación universitaria.

Por otra parte y en la actualidad, la medición y el análisis realizado al egresado de educación superior, es llevada a cabo en la recopilación de datos sobre su desempeño laboral, aspecto que es considerado importante en estos estudios y es pertinente en el seguimiento de evaluación institucional, sin embargo; se puede caer en el análisis cuantitativo y dejar a un lado el valor motivacional y las percepciones de porvenir que indujeron al graduado a optar por carreras profesionales en educación.

Ahora bien, si la relación entre sociedad y universidad se torna cada vez más predominante con la inserción en el mercado laboral de los egresados, habría que advertir que el seguimiento al impacto laboral, según Valleys (2009), no solamente depende de instancias académicas sino además de apreciaciones de instituciones privadas interesadas en el desarrollo económico del país bajo el concepto de responsabilidad social universitaria. Esta

amalgama entre la sociedad y la universidad aunque ha estado presente casi que desde los inicios de la Universidad, ahora adquiere un talante predominantemente económico, lo que determina la postulación de políticas públicas para favorecer la dinamización de la economía en un mundo cada vez más globalizado.

Aquí el papel de las políticas educativas, insertas en la dinámica de un modelo económico de apertura económica logran impactar las determinaciones nacionales alrededor de la calidad en la educación, alrededor del elemento económico como factor de desarrollo social, negando la existencia de otros componentes de vital importancia para el fortalecimiento de la calidad educativa como sus componentes socio humanístico, ético e identitario. Es necesario recalcar que:

Sin duda alguna, determinar qué papel cumple un graduado en el mercado laboral, se ha entronizado en el discurso oficial bajo políticas educativas y ha traspasado la autonomía relativa de la universidad, donde se adelantan estudios de seguimiento a egresados, pero priorizando la variable económica. Así, el interés de las universidades por la vinculación de sus graduados en los diferentes escenarios sociales se convierte en uno de los objetivos fundamentales de estas entidades históricas, dedicadas al fomento del conocimiento, a la formación y reproducción de la sociedad (Llano, 2014).

La exaltación del discurso oficial alrededor del posicionamiento laboral de los egresados de la universidad ha traído consigo otras dinámicas que obedecen a la lógica del mercado. Legitimar carreras, competir por el posicionamiento del egresado en el mercado laboral, puntuar en las estadísticas de las mejores universidades, se ha convertido en uno de los pocos referentes para medir la calidad de la educación. Las valoraciones por una educación menos humanista y más técnica que se muestra proclive a los desarrollos de la industria y el comercio, las diferentes alegatos alrededor de la pertinencia educativa en una sociedad del conocimiento y las diferentes apuestas por los desarrollos económicos caracteriza la universidad contemporánea que ha caído en una sobre oferta educativa producto de la dinámica económica, como se plantea a continuación:

Después de varias décadas de expectativas al alza, los recién graduados que hoy aspiran a la vida adulta se ven confrontados a unas expectativas <<a la baja>>. Expectativas que están cayendo de una forma demasiado abrupta, y por una cuesta demasiado empinada, como para dar pábulo a esperanzas de que el descenso sea suave e inofensivo. En los túneles que sus predecesores se vieron forzados a cruzar durante el transcurso de sus vidas, había luz, una brillante luz al final. En cambio, ahora hay un túnel largo y oscuro en el que apenas hay unos cuantos guiños y titilaciones, luces que se desvanecen rápidamente y que tratan en vano de traspasar las tinieblas (Bauman, 2013, p.54)

Estas expectativas a la baja que menciona Bauman (2013), no es otra cosa que los efectos de la economía sobre la educación superior<sup>1</sup>. Una sobreoferta de producción de títulos académicos, una explosión de nuevas profesiones y una incidencia económica cada vez más predominante en el campo educativo han llevado a la inseguridad laboral. Lo que en otro tiempo garantizaba seguridad para el egresado al salir a un mercado laboral plagado de posibilidades laborales, estas expectativas se encuentran con unas competencias en todos los campos de desarrollo laboral, lo cual ha generado puestos de trabajo inestables y todo un orden de flexibilización laboral en detrimento de la calidad de vida de los futuros profesionales. Como lo manifiesta Bauman (2013)

Las últimas décadas fueron épocas de una expansión ilimitada de todas y cada una de las formas de educación superior, y de un imparable crecimiento en la cantidad de huestes estudiantiles. Un título universitario era una promesa de trabajos atractivos, prosperidad y gloria, y una cantidad de gratificaciones que iba a ir en aumento de forma continuada, para así ponerse a la par con el número de poseedores de un título

---

<sup>1</sup> Históricamente la oferta de educación superior en Colombia se ha concentrado en las capitales de departamento, y en unos pocos departamentos. Así, una gran proporción de estudiantes de educación superior se han visto forzados a desplazarse hacia estos centros poblados asumiendo los costos económicos de esta decisión, y creando posiblemente asignaciones ineficientes en educación superior. Las políticas de regionalización y el aumento en la oferta de educación superior buscaron, en cierta medida, sopesar estos efectos. Sin embargo, la evidencia en relación a estos efectos es aun limitada. Recuperado de: <http://www.banrep.gov.co/es/sse-medellin-140>

universitario, que aumentaba también de modo constante y firme. Dado que la coordinación entre la demanda y la oferta estaba ostensiblemente determinada, asegurada y poco menos que automatizada, los seductores poderes de la promesa resultaban imposibles de resistir. Sin embargo, ahora las multitudes de seducidos se están convirtiendo, en masa y casi de la noche a la mañana, en multitudes de frustrados. Es la primera vez de la que tengamos memoria, en que <<toda una generación de graduados>> se enfrenta a una alta probabilidad, casi a la certeza, de conseguir unos empleos que serán ad hoc-temporales, inseguros y de tiempo parcial. (p.55)

Esta situación que se presenta en la sociedad del conocimiento, abre las posibilidades de pensar el tema de los graduados desde otras aristas, con el fin de provisionar nuevas posibilidades teóricas y metodológicas en el tema de egresados. Sin entrar a desconocer la importancia económica en los estudios sobre graduados y sin deslegitimar la relevancia de ubicación de los egresados en el mercado laboral si se hace relevante reconocer el rol articulador que desempeña el egresado entre la universidad y la sociedad.

Otras propuestas como la de Llano (2014), plantean que “el seguimiento a graduados se ha convertido en un tema de interés y valoración que supera la actividad enteramente académica y económica”. Reconstruir su identidad utilizando las voces de sus participantes, con sus aportes, sentidos y puntos de vista enmarcados en contextos como tramas de significado puedan orientar las políticas y prácticas de la universidad. 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 las facultades, sino la construcción de un compromiso humano y social que redunde en cambios para la institución. De esta manera sostiene Llano (2014):

Los lazos identitarios que se entretajan entre la universidad, el estudiante y posteriormente el graduado, pueden resultar beneficiosos en términos de reconocimiento social y prestigio académico, además de constituirse en un capital social importante para la institución, generando formas de confianza por el papel social que cumple la universidad (p. 4).

Finalmente, tener en cuenta las discusiones sobre egresados que involucran aspectos de corte económico como la inserción de profesionales en el mercado laboral hasta aquellas posiciones que rescatan el aspecto humanista de la vinculación del egresado con la sociedad por medio del reconocimiento identitario habré la posibilidad de comprensión de la educación femenina en cuanto a la producción de un sujeto educativo de vital relevancia para la sociedad contemporánea como la mujer.

Vincular los temas de egresados con la educación femenina supone un desafío para los estudios sobre educación, ya que en el proceso educativo y en los estudios sobre egresados es casi nula la diferenciación de género, lo que dificulta los procesos de apropiación de “capital cultural” y las relaciones de poder que atraviesa la dinámica educativa. Así las cosas, el autor al que se viene haciendo referencia, afirma: ...un compromiso real de la universidad con la sociedad, estará mediado por la creación de vínculos, que sirvan como puentes para fortalecer su compromiso social y ético” (Llano, 2014, p.9), donde se busque analizar no solo su desempeño en un ambiente laboral, sino también “visibilizar las necesidades de orden psicológico, antropológico, filosófico e histórico” (Llano, 2014, p.10), que también hacen parte del estudio de egresados.

#### **4.2 De los Estudios sobre Egresadas a la Educación Femenina.**

*La situación social, económica y política de la mujer en Colombia ha estado marcada por múltiples factores estrechamente vinculados a su condición sexual. La opresión y discriminación de la mujer es un hecho histórico que traspasa todas las clases sociales, está presente en una cultura patriarcal y machista que compromete a hombres y mujeres. Tiene manifestaciones particulares en la economía, la política, la vida social, familia y religiosa; en la estructura psíquica, en el manejo de los afectos y del disfrute sexual. Por ello, pese a las diferencias de clase, las mujeres constituyen un grupo social que ha*

*sufrido la experiencia histórica de una posición secundaria dentro de la sociedad. (Velásquez, 1989, p.9).*

Los estudios sobre egresadas, por lo general, no han privilegiado las versiones del pasado, en cuanto representa una propuesta de empoderamiento y fortalecimiento político, en la medida en que la mujer ha estado sometida<sup>2</sup> históricamente a represiones y abusos de poder por una estructura patriarcal que ha modelado los procesos sociales, históricos, económicos, culturales y educativos<sup>3</sup>. Esta discusión que entromete los procesos de apropiación desigual de la educación en las mujeres, resulta definitivo para los estudios sobre la historia de la educación y particularmente para la investigación propuesta sobre la construcción de identidad en las mujeres egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

En consecuencia, la posición secundaria y de exclusión de la mujer en una sociedad marcada por modelos capitalistas, es el contexto histórico de la década de los años setenta en Bogotá. Estos modelos privilegian a los grupos sociales que poseían bienes y dinero y para los cuales es más fácil acceder a los servicios educativos. Es decir que las prácticas sociales de esta época están en permanente tensión y son acciones realizadas por los actores que tienen medios para adelantar cómodamente sus estudios y por los actores que no los tienen. Este fenómeno de exclusión señalado por su condición económica, o por su origen familiar es planteado por Bonilla (1978), cuando en su investigación manifiesta respecto a la mujer en el sistema educativo que “Las condiciones de la mujer frente al sistema educativo no son las mismas para todas las mujeres, sino que dependen de su origen de clase, y la discriminación del sistema educativo no es fundamentalmente una discriminación por sexo, sino esencialmente una de clase” (p.2).

---

<sup>2</sup> Respecto al resto, los mismos cambios de la condición femenina obedecen siempre a la lógica del modelo tradicional de la división entre lo masculino y lo femenino. (Bourdieu, 1998, p.117)

<sup>3</sup> La historia de las mujeres ha surgido como terreno definible, principalmente desde la década de 1970. A pesar de las enormes diferencias en los recursos invertidos en ellas, en su representación institucional y su posición en el curriculum, en el rango otorgado por universidades y asociaciones disciplinarias, parece indiscutible que la historia de las mujeres es una práctica asentada en muchas partes del mundo. (Burke, 2012, p.59)

En este sentido las condiciones de la mujer y del contexto de esa época, permiten que se inicien investigaciones donde el objeto de estudio es la mujer; estos estudios permiten la visibilización del género femenino, como se refleja en el trabajo realizado por Archila (1995), que hace parte del proyecto global que adelanta la Universidad Nacional sede Bogotá, sobre la producción histórica colombiana:

El final de los años setenta y comienzos de los ochenta marcó el momento de aparición de los llamados movimientos sociales como objeto de investigación. En ese período aparentemente se constituyeron en un nuevo objeto de estudio para las ciencias sociales. Decimos aparentemente, pues su figuración histórica se remonta a fines del siglo, aunque no hubieran sido registrados en los anales de la historia y no hubieran ocupado la atención de los investigadores sociales sino hasta períodos recientes (p.252).

De igual forma y como lo confirma Archila (1995) las investigaciones sobre el campo femenino son insuficientes, exponiendo en su investigación de hace más de una década; que existen 351 documentos entre libros, tesis, artículos, reseñas, listados internacionales y ponencias, que tratan sobre la producción histórica de movimientos sociales en Colombia y solo 2 de ellos están dedicados al estudio de la mujer.

Por otra parte, la década de los setenta, permite el ingreso de un adecuado sistema de planeación<sup>4</sup>, donde la finalidad era mejorar las condiciones de la población invisibilizada en el pasado; es por ello, que la mujer, encuentra una mayor motivación para ingresar al mundo universitario y visibilizarse como sujeto capaz de desarrollarse intelectualmente; tal como se evidencia en Lucio y Serrano (1993), quien manifiesta que, “la expansión más notable del sistema de educación superior colombiano, ocurrió en la década del setenta; durante ella, la matrícula aumentó cuatro veces, mientras que las instituciones casi se duplicaron” (p.256).

---

<sup>4</sup> La introducción de los sistemas de planeación y formulación de planes de desarrollo se dio desde 1977; con ellos se pretendía definir objetivos y estrategias que llevaran al país a la consecución del desarrollo a nivel económico, político y social (Correa,2005,p.69).

En esta creciente demanda académica, es relevante el privilegio que tiene la mujer, el cual, es dado a través de su “capital económico”<sup>5</sup> donde se gana un espacio social y se deja atrás de manera paulatina, la dependencia heredada del sistema patriarcal. Sin embargo, el paso a la educación superior empieza dejando un sinsabor, porque es evidente la ausencia de un equilibrio que beneficiase al género femenino, donde los estratos sociales son quienes favorecerían la incursión del género femenino tanto al campo laboral como académico “el acceso a la educación sigue siendo un privilegio, sobre todo si se habla de educación superior y, por lo tanto, del acceso a cargos de alto nivel” (Correa, 2005, p. 75)

Al respecto es importante anotar las dificultades para encontrar el material de consulta específico. De acuerdo al contexto referenciado en esta tesis de Maestría, la indagación privilegia los estudios sobre educación femenina en los años setenta, particularmente en Bogotá. De esta manera, se encontraron para la época tres estudios significativos sobre la educación femenina, los estudios de Donny Meertens, María Eugenia Correa y María Elvia Domínguez.

Para Meertens (1998) desde los estudios sobre educación femenina se puede comprender lo siguiente:

La producción académica de aquellos años respondió a una dinámica bastante alejada de la turbulenta militancia feminista del mismo período y, por otro lado, se adelantó en medio de una ausencia casi total de intereses o políticas estatales. Si bien la época 1975-1982 ha sido caracterizada como del auge de la “utopía feminista”, este auge no representaba una sólida acumulación de experiencias y reflexiones que impactaran el quehacer académico. (p.2)

Para la segunda postura y tal vez una de las más relevantes en el país, la feminización, como llama Correa (2005), a los procesos de participación de la mujer en la educación

---

<sup>5</sup> El capital económico es el reconocido socialmente como capital, es decir, como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios), sin necesidad de ocultar esta dominación para que sea legítima, claramente objetivado, con derechos bien definidos, como medio de apropiación más extendido. Recuperado de : <http://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>

superior, se constituye en un campo de investigación relevante si se tiene en cuenta que este aporte:

Se constituye en la investigación más importante, que se haya realizado hasta ahora en nuestro país en este campo especializado, pues actualiza el estado de las investigaciones en el campo de los avances de la mujer en la educación superior: si son escasos los estudios relacionados con la mujer y la educación, lo son con mayor razón los dirigidos a determinar la incidencia de la mujer con formación superior en el mercado laboral, la participación política y el conocimiento y exigencia de sus derechos (p.14).

En tercer lugar aparece la postura de Dominguez (2004), que manifiesta lo siguiente:

El campo de los estudios de género y educación en Colombia son muy recientes; sin embargo, las luchas de los movimientos de mujeres por su ingreso a la educación recorrieron buena parte del siglo XX. Los estudios pioneros en Mujer y Educación comenzaron en Medellín y Bogotá en la década de los 70. La inclusión de la categoría género en las políticas educativas solo comenzó con el plan decenal de educación (1996-2004). En su estudio, hace un análisis de las desigualdades entre hombres y mujeres en la educación desde tres vertientes complementarias: los ordenamientos estructurales en función del género (políticas públicas en la educación); las discriminaciones en el sistema educativo (indicadores sociales y segregación entre sexos); y las construcciones sociales de género y las propuestas de acción coeducativa (p.1).

En estos estudios se destaca que la formación académica para las mujeres abre paso al cuestionamiento sobre el modelo tradicional de una organización familiar, que se vendría a reformular con el acceso de la mujer al sistema educativo superior, para dar pie a la demanda económica y a los logros del país<sup>6</sup>. De este modo, la investigación en este campo se ha

---

<sup>6</sup> En la búsqueda de la mujer por abrir paso a un rompimiento de esquemas organizados legitimados por la misma sociedad, cabe rescatar el ingreso de la primera mujer a la universidad, quien da inicio a sus estudios universitarios y a pesar, de los obstáculos presentados, logra culminar su carrera en la Universidad de Cartagena en 1925, siendo Paulina Beregoff la primera mujer docente y a su vez egresada de la facultad de medicina. Este,

orientado hacia las representaciones del sistema sexo/género en las prácticas educativas, y programas coeducativos del orden nacional han integrado el componente de diversidad desde 2003. Se concluye que hace falta implementar las políticas existentes en género, diversidad y educación para fomentar la investigación y la coeducación colaborativa en todos los campos de la educación formal. (Domínguez (2004).

También es importante destacar los estudios realizados por Aline Helg (1989), que si bien, no son sobre la mujer, son sobre la educación en Colombia, concretamente para los años comprendidos entre 1958 y 1980.

En este estudio se evidencia en su investigación el crecimiento de la educación superior<sup>7</sup> en Colombia y los fines de esta, es decir que la educación universitaria se adaptará a las necesidades del sector económico. De igual forma destaca el control ejercido por el Estado a la universidad pública, en detrimento de su autonomía toda vez que estaban vigiladas por un consejo integrado por la Iglesia católica y miembros del gobierno. La participación de profesores y estudiantes en este consejo era mínimo.

Así mismo, los estudios de Helg (1989), corroboran que el sistema universitario<sup>8</sup> es excluyente, existen universidades prestigiosas para las clases adineradas y para las clases que tienen pocos recursos económicos existen instituciones de menor calidad educativa. La inconformidad del pueblo es otro de los temas tratados en su trabajo investigativo; en efecto se

---

sin duda, es un ejemplo claro y se transforma en un modelo a seguir para muchas mujeres colombianas subordinadas, que deseaban alcanzar una profesionalización en una sociedad masculinizada. El 10 de diciembre del año 1934, se presentó al Congreso de la Republica un proyecto de ley para que las mujeres pudieran ingresar a la universidad en igualdad de condiciones que los hombres. (Ramírez, 2004)

<sup>7</sup> Los años posteriores a 1958 estuvieron marcados por el mismo fenómeno de crecimiento cuantitativo rápido observado en la educación colombiana después de 1945. Según Robert Arnove "El número de estudiantes que asistía a la escuela, aumento dramáticamente entre 1958 y 1974. En 1958 había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar. En 1974 había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas, atendidas por cerca de 200.000 maestros. La matrícula de primaria llego a ser más del doble de 1.493.128 a 3.844.128. la educación secundaria aumento seis veces de 192.079 a 1.338.876. la educación superior se incrementó de 20.000 a 138.000 estudiantes" (Helg, 1989, p. 136).

<sup>8</sup> En consecuencia, el sistema universitario se ha estratificado cada vez más según el origen social de los estudiantes. Las instituciones más prestigiosas ejercen una limitación de ingreso no solamente a través de los exámenes de admisión sino también por medio de la elevación de los costos de matrícula (Helg, 1989, p. 140).

observa que para esos años surgen una serie de grupos y movimientos como el MOIR, ANAPO, JUPA, JUCO y el M-19, unos con tendencias socialistas y otros de tendencia subversiva, como lo plantea a continuación Helg:

Desde esa época el gobierno y las Fuerzas Armadas vigilan estrechamente a los estudiantes considerándolos como subversivos potenciales. Las universidades oficiales han visto muy limitada su autonomía y cualquier incidente interno (de las pedreas a la ocupación de las residencias universitarias) o externo (de la acción de un grupo guerrillero al anuncio de un paro cívico) es utilizado como pretexto para cerrar la universidad pública. Así es difícil pensar que esa política no corresponde a la privatización de la universidad como objetivo a largo plazo del gobierno. Esta política condena a los estudiantes a alargar sus años de estudio, estimula la matrícula en los planteles privados y contribuye a reducir notablemente el valor de los diplomas de los egresados de las universidades oficiales”. (1989, p.142)

### 4.3 De la identidad.

La identidad<sup>9</sup> como el conjunto de rasgos que posee un individuo o una comunidad, es el propósito de la presente investigación, a través de los relatos de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Como lo manifiesta Bolívar, citando a Giddens (1995) “La identidad es el yo entendido reflejamente por el individuo en función de su propia biografía” Bolívar, (2001, pág. 94). En este sentido el peso de la identidad está en lo que el individuo incorpora en el desarrollo de su vida, en consecuencia es en los relatos de las egresadas donde se interpreta la identidad como lo explica Bolívar:

---

<sup>9</sup> El diccionario de la Real Academia Española define identidad como:  
(Del b. lat. *identitas*, -*ātis*).

1. f. Cualidad de idéntico.
2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.

Tomado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=identidad>

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es, de esta manera, la narración media entre el pasado, presente, y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. Por ello mismo, una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura. Bolívar (2001, p.92).

De acuerdo con lo manifestado en los párrafos anteriores, el trabajo de investigación sobre las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad la Gran Colombia en la década de los setenta, tiene como fin el de visibilizar el rol articulador, que desempeña la egresada entre la universidad y la sociedad y con ello reconstruir las lógicas identitarias, que se dieron en las prácticas, sociales, económicas y culturales de la época. En suma es la articulación del relato con el contexto y de esta forma reconstruir la identidad.

## **5 MARCO REFERENCIAL**

### **5.1 Marco Conceptual**

*No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina a los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar por qué ocurría y, en particular, cuál era la responsabilidad, la contribución –porque la palabra responsabilidad es ya normativa-, cuál era la contribución que el sistema escolar, y por ello los docentes, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales. (Bourdieu, 1997, p.129)*

A partir de las discusiones presentadas en el capítulo anterior frente a la relación que se puede establecer entre las egresadas, la educación femenina y la narrativa, una postura teórica atractiva para esta investigación está presente con los planteamientos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, en la medida en que la pregunta por la construcción de identidad supone una apuesta por el reconocimiento de las estructuras sociales que subyacen en los procesos de reconocimiento personal y en las estructuraciones y configuraciones de la construcción de la realidad.

El reconocimiento de un agente educativo como las egresadas, no sólo implica la visibilización de sus narrativas sino la posibilidad de ubicar estos relatos en relación con la actividad económica, política y cultural de la época estudiada, que para este caso está representada particularmente en la década del setenta en Bogotá. Rastrear, el fenómeno educativo, particularmente los procesos de construcción de identidad de egresadas de la década del setenta en Bogotá, requiere de un aparataje conceptual capaz de evidenciar las condiciones de producción de los relatos de egresadas y su vinculación con instituciones y un tipo de educación particularizada como la que brindó la Universidad la Gran Colombia para las clases populares de esta década.

El sistema conceptual que construyó esta investigación articuló el objeto de estudio caracterizado por las narrativas de egresadas y la construcción de identidad, alrededor de la teoría planteada por Pierre Bourdieu, a través de tres categorías: “*Habitus, capital cultural, y el agente educativo*”; estas categorías cada una desde su perspectiva proporciona elementos clave para la reflexión y entendimiento del problema, aportando utilidad teórica y

metodológica. Asimismo, estos referentes teóricos tan poco explorados en las investigaciones sobre historia de la educación contribuye con nuevos puntos de vista teóricos para entender las relaciones que pueden establecerse entre la educación y la economía, la educación y la ciudad, la educación y la política y por supuesto la educación y la cultura.

Habría que advertir que rastrear el problema de la construcción de identidad aunque supone diferentes enfoques de abordaje, resulta un poco más abarcador el sociológico. Los antecedentes de los estudios sobre la identidad desde la sociología provienen de los estudios de Berger y Luckman (1993) donde centraron sus reflexiones en la construcción de identidades en el universo simbólico.

Estos estudios centrados en el interaccionismo simbólico de la escuela de Chicago, sostenían que la identificación social provenía de la suma de identificaciones, sin embargo el aporte de esta postura formuló que toda identidad es construida desde el “qué”, “el cómo”, “el por quién” y el “para qué”. En ocasiones la construcción de identidad se confunde con la generación de representaciones sociales, por tal motivo habría que realizar una diferenciación acudiendo a los planteamientos de Rizo (2006). Para la autora una representación social tendría en cuenta las valoraciones de los grupos inmersas en un contexto, se comparan constantemente con las de otros, generando representaciones sociales, entendidas como el conjunto de conceptos y explicaciones originadas en la vida cotidiana, producto de las comunicaciones interindividuales donde se valora, por una parte el volumen de conocimientos que un sujeto posee sobre determinado objeto y en segundo término, por la orientación que representa el objeto representado. Metodológicamente para captar una representación se requiere determinar ¿Qué se sabe? (información) ¿cómo se interpreta? (representación misma) y ¿qué se hace?, ¿cómo se actúa? (actitud).

### **5.1.1 El Habitus.**

Entre tanto, *el habitus*, desde la teoría de Pierre Bourdieu estaría más cercano al concepto de identidad, ya que como sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación del mundo social, es al mismo tiempo un principio generador de

estructuras y de prácticas culturales incluyendo las representaciones sociales. El habitus funciona como una estructura estructurante producto de la historia, que tiene la capacidad de cambiar y modificarse, además es un conocimiento que se incorpora en el cuerpo (hexis corporal) transmitiéndose por esquemas de percepción del mundo que al mismo tiempo es subjetivo y se estructura en la vida social (objetivo)<sup>10</sup>. Advierte Rizo (2006) que esta noción rescatada por Bourdieu propone trascender la dicotomía subjetivo – objetivo por medio de la relación de estructuras sociales objetivas (campos construidos históricamente) y estructuras sociales incorporadas en forma de esquemas de percepción (habitus).

No obstante, estos habitus son transmitidos e incorporados por el sistema educativo a través de la arbitrariedad cultural. La noción de arbitrariedad cultural procede de la teoría de la reproducción de los sociólogos Bourdieu y Passeron (1979), quienes entre los años sesenta y setentas propusieron que la reproducción de las relaciones sociales y la configuración de las clases sociales son el resultado de una acción pedagógica con los efectos de una violencia simbólica encarnada en la escuela como institución social. Se retoma esta noción para esta investigación, en la medida en que este concepto permite pensar en las condiciones sociales de producción y reproducción del orden social bogotano, que no ha procedido como reproducción mecánica, sino como resultado de unas fuerzas sociales en constante lucha por la imposición de un principio de visión y de división del mundo.

Ahora bien, una consideración importante está en que grandes teóricos de las ciencias sociales influyentes en el discurso de Bourdieu, han desglosado a través de sus propuestas, el concepto de habitus, que está en estrecha relación con la identidad, como lo manifiesta Bourdieu (1996):

La noción de habitus fue objeto de innumerables usos anteriores, por autores tan diferentes como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim o Mauss, usos más o menos

---

<sup>10</sup> El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes. (Bourdieu, 2001, p.33)

metódicos<sup>11</sup>. Sin embargo, me parece que, en todos los casos, quienes usaban la noción se inspiraban en una misma intención teórica, o, por lo menos, indicaban una misma dirección de búsqueda: sea que, como en Hegel, que empleaba también, con la misma función, nociones como hexis, ethos, etc. (p.24).

Así las cosas la relación del habitus y la identidad, es real y existente, tal y como lo plantea Libardo Córdoba, manifestando que:

Los conceptos de identidad y habitus, son el medio teórico para mostrar las formas como las personas ordenan, clasifican y reproducen las cosmovisiones, las ideas y comportamientos, igualmente establecen las diferencias, las identidades; por lo cual el acto simbólico de pertenecer a un grupo se convierten en un lenguaje de las relaciones sociales que organizan para la convivencia. (Córdoba, 2011, p. 11)

### 5.1.2 Arbitrariedad Cultural

La arbitrariedad cultural<sup>11</sup> proporciona para la investigación reflexionar sobre una serie de relaciones que abarcan diferentes campos como el social, el económico, el cultural, el origen social, las clases sociales, entre otros. Este concepto multidisciplinar enriquece el análisis, más allá, la arbitrariedad cultural está inserta en las dinámicas propias del campo educativo donde son evidentes las relaciones de fuerza entre las clases sociales. Existen agentes dominadores y agentes dominados y también acciones, una de ellas es la acción pedagógica (AP), que procede como violencia simbólica.<sup>12</sup> En este orden Bourdieu y Passeron manifiestan que:

---

<sup>11</sup> La Arbitrariedad Cultural es entendida, desde la teoría bourdiviana como: Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias como para la reproducción de una arbitrariedad cultural. (Bourdieu, 1970, p.25)

<sup>12</sup> Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu, 1970 p 45).

En una formación social determinada, la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa más completamente, aunque casi siempre y de forma mediata, los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes (1979, p.49).

De acuerdo con lo anterior, la arbitrariedad cultural es, simbólica, aunque no se percibe está ahí, es invisible, pero al mismo tiempo es una fuerza que legitima la sociedad y con ella convive, como lo plantea Bourdieu (1998):

Al entender “simbólico” como opuesto a real y a efectivo, suponemos que la violencia simbólica sería una violencia puramente “espiritual” y, en definitiva, sin efectos reales. (Bourdieu. 1998, pág. 50)

En otras palabras la arbitrariedad cultural es el ejercicio del poder de las clases dominantes sobre las clases dominadas, esta práctica, genera una violencia simbólica, que no por ser simbólica deja de ser violenta.

### **5.1.3 Agente Educativo**

Aunque la teoría bourdiviana no centra sus consideraciones en el concepto de agente educativo, sí, articula el concepto de agente en cuanto supone la movilización de unas intencionalidades de acuerdo con la acumulación de unos capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos que lo posicionan dentro de un campo o espacio social<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> El mundo social es historia acumulada, y por eso no puede ser reducido a una concatenación de equilibrios instantáneos y mecánicos en los que los hombres juegan el papel de partículas intercambiables. Para evitar una reducción semejante, es preciso reintroducir el concepto de capital y, junto a él, el de acumulación de capital, con todas sus implicaciones (Bourdieu, 2001, p.131).

En este sentido, Bourdieu (2001), define “El Capital”<sup>14</sup> en cuatro formas: un capital económico que está representado básicamente por todos aquellos bienes y servicios que son transformables en dinero; un capital social está representado por el cumulo de relaciones, conveniencias, influencias, o intereses sociales, que se tienen por amistad, familiaridad, o por pertenecer a ciertos grupos o clases sociales; un capital simbólico que es la combinación de los diferentes tipos de capital y por último un capital cultural que se relaciona con los estudios que el individuo realiza con la misma educación que él desarrolla o con el conocimiento que adquiere a través del tiempo.

En 2001, Bourdieu establece las formas como interpreta y divide el capital, aclara que:

En un universo social como la sociedad francesa, y sin duda alguna en la sociedad americana de hoy en día, esos poderes sociales fundamentales son, según mis investigaciones empíricas, en primer lugar capital económico, en sus diversas especies; en segundo lugar capital cultural o mejor, capital informacional, también en sus diversos tipos; y en tercer lugar dos formas de capital que están fuertemente relacionadas, el capital social, que consiste en recursos basados en conexiones y pertenencia grupal, y el capital simbólico, que es la forma que adoptan los diferentes tipos de capital una vez que son percibidos y reconocidos como legítimos (p.106).

Ahora bien, en lo referente al capital cultural<sup>15</sup>, se subdivide en tres partes que son: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado y capital cultural institucionalizado. Veamos cada uno de ellos:

#### **5.1.4 El capital cultural incorporado.**

---

<sup>14</sup> El capital es trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o “incorporada” (Bourdieu, 2001, p.131).

<sup>15</sup> El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o *incorporado*, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado *objetivado*, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o maquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar (Bourdieu, 2001, p. 136).

Esta forma de capital es un proceso individual de acumulación de conocimientos, es decir, que el ser humano desde la infancia y a través del tiempo va incorporando información que es necesaria para su formación. Es en la familia donde el niño recibe inicialmente la transferencia de capital cultural, heredado invisiblemente de sus padres o agentes educativos, en diferentes maneras que se materializan en la forma como se habla, se comporta, se viste, se come, por nombrar algunos; en otras palabras, se heredan una serie de saberes que posteriormente se integran en la medida en que se suman otros agentes educativos externos a la familia y que inculcan otros saberes que están en el contexto del colegio o la universidad, es decir en el campo educativo.

Esta asimilación personal de lo educativo o experiencia que se incorpora en el mismo ser, es la relación del cuerpo frente a la educación, en la teoría bourdiviana es la relación del *habitus*<sup>16</sup> y el campo, de la estructura subjetiva: el cuerpo y la estructura objetiva: el campo educacional, o como mejor lo manifiesta Bourdieu donde dice que “El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*.” (2001, p.140)

### **5.1.5 El capital cultural objetivado.**

El capital cultural objetivado está conformado por una serie de elementos físicos y transferibles, representados en la forma de bienes que se utilizan en relación con el capital cultural incorporado y que producen beneficios a su poseedor. En este orden se pueden citar elementos como libros, escritos, pinturas, cuadros, colecciones musicales, esculturas, bibliotecas, instrumentos tecnológicos, la misma internet y en general todos estos materiales culturales necesarios para articular tanto el *habitus* como el campo social y el económico; como se puede observar, la acumulación de estos bienes y servicios, están relacionados directamente con la cantidad de capital económico que se posea, donde estos niveles van marcando la posición de los individuos dentro del campo social y económico.

---

<sup>16</sup> *Habitus*, es un término latino muy usado por los filósofos y especialmente por los escolásticos, que recogía (y reconvertía) la vieja noción aristotélica de *hexis*. Comúnmente traducido por “hábito” o costumbre, el *habitus* viene a designar el conjunto de disposiciones de los agentes en el que las prácticas se convierten en principio generador de nuevas prácticas (Bourdieu, 2001, p.24).

### 5.1.6 Capital cultural institucionalizado.

El tener un conocimiento implica que este deber ser legitimado ante la sociedad; esta legitimación se da en la certificación que realizan diferentes organismos y con lo cual se comprueba que se realizó legalmente una actividad, en otras palabras son los títulos que se le otorgan a los individuos poseedores de determinado conocimiento y con este acto simbólico, se está reconociendo una experiencia o una habilidad para determinado saber, esta acción indudablemente se adiciona o hace parte del capital cultural toda vez que es una inversión que renta beneficios.

Se aborda entonces en la teoría bourdiviana que se unen los conceptos clave de habitus, arbitrariedad cultural y agente educativo, que se requieren para construir la respuesta de la investigación que gravita entorno a la identidad de las egresadas de la facultad de ciencias de la educación de la universidad la Gran Colombia. En este orden de ideas, el habitus está elaborado con estructuras de formas de “ser” o “hacer” toda vez que están interpretando el mundo, que no difieren de las estructuras con las que se edifica la identidad, la cuales, incluyen las representaciones sociales, y a su vez están inmersas en el contexto de la vida cotidiana, donde se valora tanto la información como el conocimiento “qué se sabe”, pero al mismo tiempo “cómo se interpreta”, “cómo se actúa” y “qué se hace”; en otras palabras, es un ejercicio dialéctico<sup>17</sup> a partir de lo que se conoce para llegar a escenarios no conocidos que requieren ser interpretados.

Bourdieu (2000), establece las relaciones necesarias y pertinentes para articular su teoría con los conceptos de capital y habitus en un contexto disciplinar, que abarca campos como el sociológico, el biológico y psicológico. Bourdieu en su trabajo plantea lo siguiente:

---

<sup>17</sup> El método dialéctico según Hegel está basado en la tesis, la antítesis y la síntesis: las oposiciones generan nuevos entendimientos salvaguardando la identidad de los mismos, este recurso filosófico ha sido utilizado en innumerables estudios, por ejemplo, Marx lo utiliza en su discurso de “Misericordia de la Filosofía” y al respecto manifiesta que: “*La coexistencia de dos lados contradictorios, su lucha y su fusión en una nueva categoría constituyen el movimiento dialéctico*” (Marx, 2004, p.93). La traducción del trabajo de Marx, *Misericordia de la Filosofía* está hecha de acuerdo con la edición francesa de 1847, teniendo en cuenta las enmiendas introducidas en las ediciones alemanas de 1885 y 1892 y en la francesa de 1896.

La sociología no ha dejado de tropezar con el problema del individuo y la sociedad. En realidad, las divisiones de la ciencia social en psicología, psicología social y sociología se han constituido, pienso yo, en torno a un error inicial de definición. La evidencia de la *individuación biológica* impide ver que la sociedad existe bajo dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden revestir la forma de las cosas físicas, monumentos, libros, instrumentos, etc.; por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos (y que yo denomino *habitus*). El cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia. (2000, p.30)

En este contexto y de forma identitaria Zuleta, establece referentes de identidad, ciudad y el ser o el individuo, evocando a los griegos, en los siguientes términos “Los griegos tenían un aprecio inmenso por la ciudad, esta era parte del propio ser. La ciudad era un referente de definición de la identidad más hondo y más íntimo que la familia, como nosotros hoy difícilmente podríamos imaginar” (2009, p.79). Y a través de esas lógicas, se parte para interpretar la identidad de las mujeres egresadas, en el contexto de ciudad.

De aquí que estas dinámicas contienen los insumos que se necesitan para rastrear la identidad de las egresadas en un contexto de la Bogotá de la década de los setenta con sus propias características.

En este sentido, la investigación interpreta a la ciudad como un elemento importante en la construcción de la identidad de estas mujeres donde las prácticas sociales de esa época están encarnadas en los cuerpos de ellas, de “las mujeres” que son objeto de estudio a través de la intersubjetividad de la narrativa y materializada en las entrevistas, donde se legitima que la historia contada por las egresadas, es la historia de la identidad visibilizada en valor presente.

El concepto Bourdiviano de la arbitrariedad cultural, se articula con el capital cultural y el agente educativo en un sentido relacional; la arbitrariedad cultural, está inmersa en los espacios sociales, donde las clases se sitúan en estructuras de dominación,

Vásquez (s.f) plantea que:

En la reproducción se sugiere también una tendencia pluralista en el análisis de la dominación simbólica. Esta no es un proceso protagonizado por un bloque de clases dominantes contrapuesto a un bloque de clases dominadas. Este pluralismo queda garantizado al remitirse a la noción de campo. El sistema de enseñanza, por ejemplo, funciona como un campo donde instancias múltiples (Estado, Iglesia, familia, etc,...), ligadas a diversas formas de legitimidad compiten para obtener el monopolio de la Acción Pedagógica legítima; esto es, luchan por la apropiación de la violencia simbólica legítima. (p.153).

En este sentido, el mundo para Bourdieu está interpretado como una serie de construcciones y de luchas por ubicarse en un espacio social, el cual, está regido por las distribuciones dadas de acuerdo con su capital social de origen; es decir, se da privilegio, a aquellas clases dominantes que poseen y se perpetúan en el poder. De esta dinámica, no se excluye la educación, toda vez, que a ella se accede en condiciones favorables para los poseedores de capital económico que los privilegia.

### **5.1.7 Educación Femenina.**

#### ***5.1.7.1 A mayor costo de vida, matrículas más altas.***

El incremento en el costo de la vida para los habitantes capitalinos fue directamente proporcional al incremento de la demanda de bienes y servicios, por ejemplo la educación tuvo un crecimiento significativo en la demanda de matrículas para el sector universitario, pero no es propiamente la educación pública la que se incrementa, es la educación privada, que al igual que el sector de la construcción ve una ventaja en costos de mano de obra durante este periodo, las universidades privadas ven una oportunidad de masificar la educación, como lo plantea la investigadora Aline Helg, de acuerdo con la publicación que hace el Banco de la Republica a través de Melo, Ramos y Hernández:

En las décadas del sesenta y del setenta continúa la demanda por cupos universitarios, lo que da lugar a un aumento significativo en el número de programas y de

universidades, especialmente de carácter privado. Durante este periodo, el número de estudiantes universitarios se multiplicó, ascendiendo de 20.000 en 1958 a más de 300.000 en 1980 (Helg, 1989b). El aumento de la matrícula estudiantil contrasta con la heterogeneidad en la calidad de las instituciones y de los programas ofrecidos y con la insuficiente capacidad del Estado para proveer educación básica y superior a los ciudadanos que por su condición socioeconómica no podían pagar por este tipo de servicios. (p.8)

De lo anotado anteriormente se puede inferir que existe una educación para las clases privilegiadas que, por su condición socio económica pueden cubrir los costos de matrículas en establecimientos educativos de calidad y una educación para las clases menos favorecidas, reproduciendo un modelo capitalista que busca predominantemente reforzar las desigualdades sociales, privilegiando el interés económico; esta legitimación de las asimetrías sociales fue demostrada por Bourdieu y Passeron (1964).

Las instituciones escolares públicas eran, desde larga data, el símbolo del afianzamiento de los principios republicanos y democráticos, en tanto que para las ideas progresistas significaban la ampliación de la igualdad de posibilidades y sus funciones contribuían a superar las asimetrías sociales de origen. (p.19).

En este orden de ideas, (Helg, Bourdieu, Passeron) la formación académica, está regulada por las diferencias económicas y culturales; propias de las asimetrías con las que el entorno se maneja, que tienden a privilegiar a una parte de la población; las que proceden de familias acomodadas las cuales deciden por estudios acorde a sus intereses y condiciones de su espacio social. En el mismo sentido la migración e incremento poblacional ayuda a que este fenómeno se catapulte, con el incremento de servicios educativos que inciden en la educación femenina, como lo expone Helg (1989).

El proceso de urbanización y los cambios demográficos generaron una demanda creciente por servicios educativos, que propiciaron la apertura de instituciones privadas y el surgimiento de universidades con programas nocturnos. (p.7)

La apertura de programas en horarios nocturnos, favoreció a una considerable población, de hombres y mujeres, que deseaba ingresar a estudios superiores sin dejar a un lado su estabilidad laboral. La facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad la Gran Colombia, apertura la educación nocturna en febrero de 1962, con el propósito de favorecer a las clases populares, preferencialmente a las trabajadoras y trabajadores del magisterio que querían profesionalizar sus estudios docentes.

El crecimiento poblacional de la década, influye directamente en la búsqueda por el acceso a la educación superior; esta situación nacional, aprueba la apertura a diversas instituciones como universidades y fundaciones universitarias del sector privado a brindar el servicio educativo a las diferentes poblaciones, evidenciándose una insuficiente capacidad del Estado por brindar dicho servicio; (Helg, 1989) sin embargo, la lucha por cubrir necesidades de educativas, abrió la posibilidad a que parte de la población que quería profesionalizarse, tuviesen acceso a una educación de baja calidad.

Lo anterior, es revalidado por Lucio y Serrano, donde:

...Al lado de las modalidades más tradicionales de universidad (carreras clásicas, como el derecho, la medicina y la filosofía), el surgimiento de programas de corte más moderno (aparición y diversificación de las ingenierías y las ciencias económicas, especialmente) primero, y de modalidades universitarias destinadas al consumo masivo, posteriormente (carreras largas o cortas, muchas veces nocturnas, de tipo profesionalizante, con poco contenido investigativo y de calidad mediocre), tal como ocurrió en el resto del continente. (p 251)

A pesar, de la ampliación progresiva de diversidad de centros educativos superiores, la década del setenta se caracterizó por la expansión de la oferta de educación superior en Colombia, evidenciándose incrementos en las matriculas, en los costos y en la apertura de nuevos centros educativos, aunque la apertura no era proporcional al solidez de la demanda.

### 5.1.8 Un vistazo al pasado.

El crecimiento poblacional de Bogotá, la migración hacia la ciudad universitaria, traía consigo un legado, un capital cultural que también empezó a forjarse en la población femenina, cuyo fortalecimiento fue brindado en las escuelas normales existentes en el país. Este primer paso a la formación como docente, fue brindada por aquellas instituciones denominadas “Escuelas Normales<sup>18</sup>”, que buscaban continuar formando futuras maestras a través de prácticas docentes en escuelas anexas y donde ejercitaban diversos modelos pedagógicos.

Las egresadas entrevistadas de la Facultad de Ciencias de la Educación, a través de sus relatos, nos cuentan que su primer acercamiento al rol de maestras fue dado en el colegio, mientras se llevaban a cabo las prácticas o ejercicios como rol de maestra en lugares establecidos por las escuelas normales.

En Colombia, y en la década del setenta, la cobertura que se brindaba a la educación primaria, estaba también asumida por las maestra normalistas, (Baez.M. 2005), una política que inició en 1872, en la cual, se abrió la posibilidad a la mujer de ocuparse en otros campos diferentes al hogar brindándole la oportunidad de ingresar laboralmente al magisterio. Estos planteles educativos han perpetuado a lo largo de la historia de la educación colombiana, enfrentándose a reformas, cambios estructurales y demás situaciones políticas que han influido en este modelo educativo.

Estudiar en escuelas normales, se convirtió entonces en una opción para crecer tanto intelectualmente como laboralmente, fue una forma determinante para distinguirse en un

---

<sup>18</sup> Báez. M. (2005) en su estudio sobre las Escuelas Normales Colombianas y la Formación de Maestros en el siglo XIX resalta “El Decreto No. 356 del 27 de agosto de 1874, reglamentó lo pertinente a las escuelas normales de mujeres, cuyo objeto era formar maestras competentes para regentar las escuelas primarias de niñas. De esta forma se fueron presentando en adelante las instituciones formadoras de institutoras que se iban creando en los diferentes Estados Soberanos de Colombia”. (p.441)

espacio social masculinizado, (Bourdieu, 1998), condujo a iniciar la preparación personal para el futuro de las mujeres estudiantes en estos centros educativos. Algunas de ellas, fueron involucradas al sistema educativo ofrecido por la educación en la escuela normal; sin embargo, otras, acrecentaron su capital cultural en colegio religiosos y laicos. Como se evidencia en los estudios sobre la “Dominación Masculina” que realizará Bourdieu:

“Si las estructuras antiguas de la división sexual todavía parecen determinar la dirección y la forma de los cambios, se debe a que, aparte de que están objetivadas en unas ramificaciones, unas carreras, unos puestos más o menos considerablemente sexuados, actúan a través de tres principios prácticos que las mujeres, y también su entorno, ponen en práctica en sus decisiones. El Primero de esos principios es que las funciones adecuadas para las mujeres son una prolongación de las funciones domesticas: enseñanza, cuidado, servicio; el segundo pretende que una mujer no puede tener autoridad sobre los hombres, y tiene, por tanto, todas las posibilidades, en igualdad, como es natural, de las restantes circunstancias, de verse postergada por un hombre en una posición de autoridad y de verse arrinconada a unas funciones subordinadas de asistencia; el tercero confiere al hombre el monopolio de la manipulación de los objetos técnicos y de las maquinas”. (Bourdieu, 1998, p 117).

El primer paso dado al ingresar a escuelas normales, fue una manera de advertir las exclusiones y subordinaciones (Correa, 2005) que tuvieron que pasar, mujeres, madres, abuelas o familiares de las egresadas de la década del setenta, que en tiempos pasados, contaron con un restringido acceso a la educación, debido a la cultura patriarcal (Bourdieu, 1998) que debieron enfrentar. Estas mujeres invisibilizadas por la sociedad, buscaron maneras de corregir los atropellos que ellas vivieron y así evitar que sus hijas viviesen aquella reproducción social.

La subordinación es un producto de un proceso cultural no terminado, que ha fijado unos patrones y unos comportamientos que se han repetido y reiterado a través de los siglos y que indudablemente han mantenido las desigualdades e inequidades que, aún hoy, subsisten en términos laborales y en otros aspectos de la vida de la mujer. Históricamente se ha demostrado que existen barreras estructurales para la entrada de

la mujer al mercado laboral, barreras que están relacionadas con la cultura, la legislación o, simplemente, con costumbres arraigadas en la sociedad, lo que da como resultado una inserción inequitativa de hombres y mujeres. (Correa, 2005, p. 340)

La población estudiantil femenina en diferentes centros educativos, se favorecieron con el inicio académico como consecuencia al rompimiento de las barreras y costumbres sociales, ciertas mujeres, ingresaron a sus primeros estudios como una revolución de su padres hacia lo que su espacio social les exigía. Algunos relatos de las egresadas lo evidencian: estas narrativas, permiten vislumbrar una parte histórica real, donde de manera paradójica, se consolida el estatus patriarcal, pero la relación natural padre - hija, brinda el apoyo necesario para que la mujer pudiese abrir espacios, (Zuluaga, 2011) con una primera titulación como “Normalista Superior”<sup>19</sup> en un campo social que la limitaba.

### **5.1.9 En marcha a la profesionalización.**

En los años setenta se presenta un crecimiento poblacional en las aulas de clase de los diferentes niveles educativos; en los estudios realizados por Helg, se evidencia que la cantidad de estudiantes en las aulas aumentó desde 1958<sup>20</sup>. Este incremento estudiantil, estuvo acompañado por la ayuda de los Estados Unidos a la educación superior, lo que aceleró el desarrollo. “El crecimiento de la universidad fue una consecuencia de la necesidad para las clases superior y media de alcanzar niveles de formación cada vez más elevados para mantener su nivel socioeconómico” (Helg, 1989, p.136).

---

<sup>19</sup> Al finalizar la década de 1970, con la expedición del Decreto 1419 de 1978, se da un proceso que afecta tanto al rol del maestro como el de las mismas instituciones, al obligar al cambio de las Escuelas Normales por el de Institutos de Bachillerato Pedagógico; por lo tanto, en estas instituciones se deja de otorgar el título de Maestros. (Zuluaga, 2011, p.69)

<sup>20</sup> En 1958 había aproximadamente 1.700.000 estudiantes matriculados en todos los niveles del sistema escolar. En 1974, había más de 5.000.000 de estudiantes matriculados y 38.000 escuelas, atendidas por cerca de 200.000 maestros. La matrícula de primaria llegó a ser más del doble de 1.493.128 a 3.844.128. La educación secundaria aumentó seis veces, de 192.079 a 1.338.876. La educación superior se incrementó de 20.000 a 138.000 estudiantes. (p.136)

De acuerdo con lo anterior, se podía observar, que la población masculina accedía con mayor facilidad a las aulas de educación superior, manteniendo un buen porcentaje en la matrícula masculina; pero, por otro lado, la mujer también quería involucrarse en esta necesidad de ser reconocida intelectualmente. El acceso de la figura femenina se fue dando paulatinamente.

En 1933 se abre la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Bogotá, que da inicio a la formación de maestros que entran en la relación con el conocimiento, tras el cierre y fracaso de la Facultad de Ciencias de la Educación en Antioquia en 1932. Ríos (2004) presenta en su estudio el siguiente contexto:

Fracasada la idea de formar profesionales en las Ciencias de la Educación en Antioquia, Rafael Bernal Jiménez presentó una propuesta al Ministerio de Educación en 1932 para crear la Facultad de Ciencias de la educación en Bogotá. Esta propuesta se concretó con el Decreto 1990 de 1933 mediante el cual se le daba existencia institucional a las Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Colombia. De acuerdo con este Decreto la Facultad tenía por objeto: “la preparación del personal directivo de las escuelas normales, la preparación del profesorado para la enseñanza de las distintas materias en los establecimientos secundarios y, particularmente, en las escuelas normales; la preparación de los inspectores escolares y de los maestros de escuela tipo, el estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano”. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1959:105, p. 77)

Más adelante, Ríos (s.f.) manifiesta que las facultades de Ciencias de la Educación, organizaron sus planes de estudio, donde el saber pedagógico debía primar al igual que los otros saberes, entre ellos estaban las ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas. “Con estos saberes la nueva facultad buscaba formar un maestro que reúna a la vez la ciencia y la técnica de su transmisión; no quiere una ciencia sin pedagogía, pero tampoco una pedagogía sin ciencia”. (p. 77)

En consecuencia con lo anterior, las Facultades de Ciencias creadas en la década del treinta, la de varones en Bogotá, la de Tunja y la de mujeres del Instituto Pedagógico, se fusionaron en la Facultad de ciencias de la Universidad Nacional para dar relevancia a este tipo de profesionalización, donde apuntaban a formar maestros con rigurosos saberes y a su vez, dirigidos hacia un trabajo con la práctica en la formación secundaria, así como se hacía en la primaria. El surgimiento de estas facultades estuvo predeterminado por situaciones de la época, que buscaban privilegiar a la clase dominante (Bourdieu, 1998) y reproducir el sistema patriarcal.

En este caso, y durante la década del setenta, la participación femenina en el sector laboral, fue incrementándose paulatinamente, estaba bajo la decisión de ellas mismas, el dar continuidad a la participación exclusivamente del hogar, o a incursionar en el mercado laboral y académico; “las batallas ganadas a nivel político y educativo, habían reconfigurado el imaginario de la mujer, tanto así que, en el periodo que se inicia aproximadamente en la década de los setenta (la política liberal o la izquierda, la academia, el feminismo, el movimiento cívico popular) propenden por una relativa autonomización<sup>21</sup> en términos organizativos de la cuestión femenina. (Correa, 2005, p. 75).

La oportunidad para la mujer a participar en trabajos dignamente remunerados, fue acompañado de la incursión a la educación superior; sin embargo, las limitaciones de estos cambios, seguían privilegiando a la población perteneciente a espacios sociales que contaban con los capitales económicos suficientes para mantenerse en los diferentes ámbitos de aquella sociedad patriarcal.

#### **5.1.10 Rememorando la Profesión Femenina.**

*El talento, la penetración, la capacidad de inventar, el sentido de la aventura  
—todas esas piedras sin tallar que esperan ser pulidas y convertidas en*

---

<sup>21</sup> La automatización se dio a nivel ideológico y ciertamente repercutió a nivel político y económico, pues las mujeres serían, en adelante, sujetos partícipes de la política y de la producción, ganándose un espacio en la esfera pública, lo que haría que su condición de dependientes se desdibujara poco a poco. (Correa, 2005, p.75)

*diamantes, algo que harán los maestros talentosos, penetrantes, imaginativos y aventureros que se encuentran en el interior de nuestros edificios universitarios- están repartidos en la especie humana de forma más o menos equitativa. (Bauman, 2013, p.60)*

Las condiciones que se presentan en la sociedad y en la familia conducen a la materialización de metas personales en tiempos determinados, estos propósitos personales se presentan como competencias ideológicas para ser ejecutadas en espacios sociales, que le permitan reconocerse y posicionarse como agente activo.

Las dinámicas sociales en torno a la educación, hacen ver al maestro como un modelo lleno de sabiduría, dispuesto a escuchar, a orientar y a ser un modelo a seguir. La profesionalización docente de una cierta población de egresadas de la Facultad de Ciencias, alimentaron sus propósitos en sus años de escuela y en su familia “siendo esas piedras sin tallar a la espera de ser pulidas y convertidas en diamantes” como lo manifiesta Bauman; y tras su paso por la universidad, son enfrentadas a su rol como maestras.

Estas narrativas entretejen un discurso subjetivo hacia su experiencia en la universidad, donde se establece la identidad profesional a través de su labor y visibilización en su espacio social; el incremento del capital cultural, (Bourdieu, 1998) ha permitido a las egresadas, hacer parte de un nuevo habitus que complementa o posiblemente transforma su identidad personal.

En síntesis, en los párrafos anteriores, se plantea un esquema donde la mujer como eje central, está inmersa en una sociedad patriarcal, en este orden, las dinámicas sociales universitarias y culturales abren espacios al género femenino, y permiten rastrear desde este enfoque, la identidad de la egresada de la Universidad La Gran Colombia en la década de los años setenta.

## **5.2 Marco Histórico**

### **5.2.1 Narraciones de Ciudad, Relatos Educativos y Experiencia de Egresadas en la Construcción de Identidad.**

Los estudios sobre graduados además de estar vinculados al fortalecimiento de la relación sociedad universidad han sido fuente de reconocimiento en el ámbito social y económico en cuanto a la posibilidad de movilidad social de los futuros egresados al ingresar en el mercado laboral. Esta intención de la Universidad sobre la posibilidad de reconocer en la formación de sus egresados una impronta de la institución educativa en un espacio de posibilidades como el mercado laboral, abre la discusión sobre la configuración de una identidad universitaria y la visibilización de un tipo particular de egresado en el mundo laboral.

Si bien estas consideraciones son de un interés actual por el mejoramiento de la educación y el fortalecimiento de la calidad en los procesos de formación académica, investigativa y en el impacto social de la consolidación de egresados éticos, responsables y preparados para los desafíos de la sociedad del conocimiento, se hace indispensable un reconocimiento de los procesos de construcción de identidad de los egresados, con el fin no solo de reflexionar en la universidad como productora de profesionales en cuanto a su posicionamiento en el mercado laboral, sino al reconocimiento y visibilización de un egresado con fuertes vínculos con su universidad.

Una apuesta por la visibilización de unos procesos de construcción de identidad del egresado, se constituye en un aporte al fortalecimiento de los procesos educativos de la misma universidad. En efecto, vincular los procesos de construcción de identidad supone por un lado, la visibilización de agentes educativos, que por los efectos de la historia han quedado agazapados en los anaqueles del pasado sin poder expresar sus vínculos con la universidad y de otra parte, la consolidación de una identidad del graduado, admite múltiples formas de subjetividad y construcción de vínculos para el mejoramiento de la calidad educativa.

En este orden de ideas, una recuperación de la experiencia de las egresadas de la facultad de ciencias de la educación en la década del setenta, se constituye en un verdadero aporte no solo a la consolidación de una identidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, sino además en el reconocimiento de unas condiciones económicas, sociales y culturales que enmarcaron la experiencia de las egresadas y que pueden convertirse en un relato de ciudad susceptible de ser narrado, contextualizado y asumido para aportar a la experiencia de construcción de universidad.

De esta manera, los estudios sobre historia de la educación que entrometen narrativas y relatos son fuentes indispensables para evidenciar una realidad que dista en el tiempo y se ofrecen como insumos importantes para la reconstrucción de un punto de vista sobre la ciudad, la educación y sus dinámicas.

Así mismo se da cuenta de la contextualización de la educación femenina en Bogotá, en la década del setenta, límite temporal propuesto para la presente investigación. Este acercamiento permitió reconocer que la educación aunque se piense en ocasiones como un fenómeno aislado, requiere de unos elementos que estructuran el hecho educativo y lo relaciona con la experiencia captada a través de los relatos. Es indudable que tramar relatos en algunas dimensiones del contexto bogotano, como la dimensión económica, política histórica y cultural, admitió relaciones que se estructuraron en un contexto cargado de contradicciones económicas, sociales en la ciudad.

En este sentido, la presente investigación indagó no solo los relatos de algunas mujeres que vivieron y experimentaron el hecho educativo en la época, sino que además, estas narrativas se relacionaron con una serie de datos, hechos históricos, políticos, sociales, culturales, educativos, económicos, que permitieron un acercamiento al entorno de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, en Bogotá en la década del setenta.

## 5.2.2 Narrativas en Contexto

### *5.2.2.1 Los efectos de la industrialización y el crecimiento urbano en el espacio social bogotano.*

Consolidar un contexto económico social y cultural alrededor del tema educativo, exige evidenciar los procesos estructurales del cambio social en la ciudad de Bogotá con el objetivo de evidenciar las estructuraciones del espacio social bogotano en la década del setenta. En este sentido, articular los procesos de industrialización y el crecimiento urbano dará cuenta de un escenario con marcadas desigualdades sociales y con diferenciaciones espaciales, que afectarían por supuesto las dinámicas educativas y la formación de maestras para suplir con las necesidades de una sociedad que necesitaba para este tiempo, dinamizar un mercado laboral cercano a la producción de profesionales que la economía exigía para este tiempo.

En la década del setenta, los embrionarios procesos de industrialización en el país permitían vislumbrar algunos cambios en la estructura social y económica de la ciudad de Bogotá. Esta dinámica en el sistema socioproductivo, basada en la sustitución de importaciones<sup>22</sup> generaba la expectativa en la activación del campo educativo con la formación de profesionales y técnicos para competir en los mercados internacionales.

Para finales de la década del sesenta era evidente que el modelo de sustitución de importaciones estaba en franco agotamiento: la estructura económica del país apenas alcanzaba a sustituir bienes de consumo y bienes intermedio, pero estaba en incapacidad estructural de sustituir bienes de capital de manera que pudiera establecer una industria pesada propia, con capacidad de convertirse en el motor de toda la economía nacional y en la de las economías urbanas como la bogotana. Serna (2012).

---

<sup>22</sup> A partir de 1950 se implementa en los países de Latinoamérica el modelo ISI (Modelo de Industrialización por Sustitución de importaciones), mediante el cual se trató de producir bienes de consumo que anteriormente se importaban. Este proceso cambia la composición de las relaciones comerciales internacionales, pues por un lado se reducen significativamente las importaciones de productos terminados listos para el consumo y por otro se incrementan las importaciones de bienes intermedios y de capital, necesarios para el desarrollo del proceso. Las exportaciones siguen basándose en la negociación de productos básicos, lo que genera los recursos que permiten la financiación del proceso industrializador. (Caicedo, 2002. P.115)

Ahora bien este sistema socioproductivo amarrado a las intencionalidades de formación tecnológica y técnica, no logro desarrollarse suficientemente y como consecuencia se generó un declive en el posicionamiento del sistema de sustitución de importaciones, al fortalecer una economía proteccionista<sup>23</sup> que se centró en la industria del café, creando una dependencia económica de este producto para el desarrollo de una economía que se percibía cada vez más conservadora.

Estos excedentes económicos, resultado de un único producto como el café, fueron administrados y centralizados por formas oligopólicas que impedían la entrada a la competencia de nuevos productores retardando el crecimiento económico y la tecnificación de la industria colombiana, lo que inhibió la movilidad social y aumentó el desempleo. En este sentido, la población económicamente activa creció mucho más rápidamente que la capacidad de la economía para absorber nuevos trabajadores, en particular en su sector moderno; en consecuencia, se generó un excedente de población que va a alimentar el ya pletórico sector de servicios personales, con remuneraciones inferiores al salario mínimo y altos niveles de desempleo y subempleo. (Misas, 1996, Citado en Llano, 2013, p.329)

Este periodo comprendido entre el setenta y el setenta y nueve abrirá las puertas a un periodo de recesión en los años ochenta en la economía colombiana. Esta dinámica económica afectó al sector de la educación que vio frustrado su crecimiento ya que al no consolidarse una diversificación de productos económicos susceptibles de exportación, la industrialización no se logró desarrollar y la insuficiente tecnificación inhibió la movilidad social y las expectativas de formación quedaron a la baja produciendo mayor desempleo, elevado costo de los productos, inflación e inconformidad en la población, obligando a que el gobierno

---

<sup>23</sup> El modelo ISI y el proteccionismo. Por su parte, los gobiernos de los países Latinoamericanos implementaron una política comercial proteccionista con el objeto de salvaguardar la naciente industria nacional y asegurar así el desarrollo industrializador. A la postre este tipo de política generó un proteccionismo perverso, ya que se impedía la entrada de cualquier producto que se produjera internamente, respondiendo así a intereses particulares. Esto anuló la industria nacional y la aisló de la competencia internacional, dando lugar a una industria nacional ineficiente y poco competitiva, estancando de esta manera el desarrollo económico de las regiones. . Alex Yamil Caicedo. Pág. 115. *Economía Internacional, Perspectiva Latinoamericana*. TecnoPress ediciones. Bogotá 2002.

incrementará el salario mínimo en más de una oportunidad como se puede observar a continuación:

Tabla 1.

***Histórico Salario Mínimo de la Década de los Años 70.***

<b>Año</b>	<b>Valor salario mínimo</b>	<b>Decreto</b>	<b>Variación</b>
1970	\$519	1233/69	0 %
1971	\$519	1233/69	0%
1972	\$660	577/72	27,17%
1973	\$660	577/72	0%
1974	\$900	2680/73	36,36%
1974	\$1200	2394/74	33,33%
1975	\$1200	2394/74	0%
1976	\$1560	1623/76	30%
1977	\$1770	1623/76	13,46%
1977	\$1860	1623/76	5,08%
1977	\$2340	2371/77	25,81%
1978	\$2580	2371/77	10,26%
1979	\$3450	2381/78	33,72%

*Nota:* En la tabla se puede observar el incremento en los valores del SMLV, para cada año y el porcentaje de crecimiento.

Fuente: Datos tomados de: "Estadísticas Monetarias y Financieras". Banco de la República. Recuperado de Función Pública. <http://www.estrategicoscta.com.co/pdf/historicodesalariosminimos.pdf>

A una economía en ciernes y un sistema socioproductivo desarticulado del sistema educativo, se sumarian fenómenos urbanos de migración donde diferentes ciudadanos del país, proyectaban un potencial desarrollo económico y social en la ciudad. Esta migración del campo a la ciudad, que se recrudece a partir de los años cincuenta producto de la violencia en nuestro país, dejará entrever un aumento en la brecha entre la creciente masa de trabajadores, la pauperización del salario y el alto costo de vida que llevarán a la población a endeudarse

limitando su ingreso a la educación y con ello a la movilidad social<sup>24</sup>. A continuación se puede verificar la tendencia al alza que sufrió la década de los setentas, de acuerdo con el índice de precios al consumidor (IPC), el cual mide la variación de precios de los bienes y servicios consumidos por los colombianos de aquella época.

Tabla 2

**Índices de Precios al Consumidor 1970 – 1979.**

AÑO	MES	VARIACIÓN MENSUAL	VARIACIÓN ANUAL	INDICE
1970	Ene	0,00	7,36	0,31
	Dic	0,98	6,58	0,33
1971	Ene	1,58	8,26	0,34
	Dic	0,48	14,03	0,38
1972	Ene	1,10	13,50	0,38
	Dic	0,20	13,99	0,43
1973	Ene	1,07	13,95	0,44
	Dic	1,18	24,08	0,53
1974	Ene	2,85	26,28	0,55
	Dic	1,93	26,35	0,68
1975	Ene	2,86	26,36	0,69
	Dic	0,66	17,77	0,80
1976	Ene	2,29	17,11	0,81
	Dic	1,03	25,76	1,00
1977	Ene	2,25	25,72	1,02
	Dic	0,46	28,71	1,29
1978	Ene	1,07	27,22	1,30
	Dic	1,14	18,42	1,52
1979	Ene	3,30	21,04	1,57
	Dic	1,66	28,80	1,96

*Nota:* en la tabla se explica el crecimiento de los índices de precios y las diferentes variaciones que esos sufren al cambiar el mes o el año. Fuente: (Serna.2012, p.722)

En efecto, el fenómeno del desplazamiento de miles de colombianos hacia la capital ha sido objeto de estudio<sup>25</sup> y desde luego abordado desde diferentes disciplinas, la mayoría de

<sup>24</sup> Bogotá sufrió también las consecuencias del asesinato de Gaitán y de la violencia que en los años siguientes se desató en distintas regiones del país. Esto influyó en una migración intensa hacia la capital durante el periodo de 1954 a 1980. Por otro lado, las familias pudientes de la ciudad que habían pasado la mayor parte de sus vidas habitando el centro, empezaron a desplazarse hacia el norte, a sectores como Chapinero, Chicó y municipios aledaños como Usaquén y Suba. Hacia el sur y parte del occidente se instalarían los nuevos habitantes llegados de varios municipios de Cundinamarca, Boyacá y de los Santanderes.” Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/node/73265>

<sup>25</sup> Esta forma de migración ha sido estudiada desde los años 30 por autores como Alfredo Molano Bravo, Orlando Fals Borda, James Parsons, Isaías Tobasura, Ingrid Bolívar, Juan José Vieco, Antonio Gómez Merlano entre otros académicos. Capítulo 2. La Migración - Colonización: una forma de expresión de la migración interna. Pág. 23.

estas investigaciones coinciden en que la principal causa de este desplazamiento es motivada por la violencia que ha vivido el país, en consecuencia la migración incrementa de una forma natural el número de habitantes, como se observa en el siguiente cuadro:

Tabla 3.

***Crecimiento poblacional de Bogotá 1938 1985.***

Año	Número de habitantes	Total nacional
1938	330.312	8.641.801
1951	715.250	11.962.360
1964	1.697.311	17.484.509
1973	2.855.065	22.915.229
1985	4.441.470	27.837.932

*Nota:* Tabla elaborada con datos del Banco de la republica tomado de <http://www.banrepcultural.org/node/73265>

Como se puede apreciar Bogotá contaba con una población en el año de 1938 de 330.312 habitantes, en tan sólo 13 años, es decir año 1951, duplica sobradamente su población, de igual forma en los siguientes 13 años duplica y algo más su población pues en el año 1964 ya cuenta con 1.697.311 habitantes, en este orden de crecimiento, no se duda, que para la década de los setenta, la ciudad contaría con una población próxima a los tres millones de habitantes.

Este incremento poblacional generó un eventual crecimiento de la urbe, desencadenando una ola de construcciones que tuvieron por objeto mitigar la demanda habitacional de los nuevos ocupantes de la ciudad. De esta manera, la inversión privada abrió la posibilidad de endeudamiento con el establecimiento del sistema UPAC<sup>26</sup>, que buscaba incrementar la producción de vivienda y fomentar la actividad constructora. Esta situación trajo consigo una dinámica para la ciudad amarrada al ingreso y a la propiedad, donde la

<sup>26</sup> UPAC son las iniciales de *unidad de poder adquisitivo constante*. Este sistema tuvo sus orígenes en Brasil, y fue implantado en Colombia en el año 1972 durante la presidencia de Misael Pastrana Borrero. La UPAC tenía como principales objetivos los de mantener el poder adquisitivo de la moneda y ofrecer una solución a los colombianos que necesitaran tomar un crédito hipotecario de largo plazo para comprar vivienda. (Biblioteca virtual Luis Ángel Arango, s.f., parr.1)

desigualdad social evidenciará un aumento de la masa trabajadora no propietaria y una proyección de una población de privados capitalistas, como lo plantea, Díaz (2008).

Este paradigma aborda el proceso de urbanización de Bogotá como un fenómeno socio espacial, de carácter histórico, marcado por diversidad de conflictos urbanos, que posiciona a los inmigrantes, desplazados o “recién llegados”, como sujetos colectivos, los cuales en aras de solventar el problema de la escasez de vivienda, prestación de servicios básicos (agua, energía, alcantarillado, transporte), inclusión y construcción del nuevo espacio habitado, comienzan a construir referentes organizativos, identitarios, de cooperación y horizontes de sentido con respecto a las circunstancias y luchas urbanas que deben afrontar en la ardua tarea de “conquistar el espacio”. (Díaz, 2008, p.6).

Así, las dinámicas en materia de desarrollo urbano ocurridas en el contexto bogotano durante los primeros años de la década de los setenta, estuvieron soportadas en el plan de desarrollo previsto por el gobierno de Pastrana Borrero, donde se pudo observar la relación existente entre las directrices del plan de desarrollo y los lineamientos económicos y académicos del profesor Lauchlin<sup>27</sup>, con el Plan de las Cuatro Estrategias. En este sentido, este direccionamiento le dio una relativa importancia al campo económico en detrimento del educativo, ya que se interesó por el sector agrícola y el desarrollo del sector urbano con énfasis en la construcción de vivienda, en el ahorro y en general en el sector financiero.

De este modo, para incentivar el ahorro y la construcción de vivienda, el Estado expidió los decretos 677 y 678 de mayo de 1972, con el propósito de implementar un sistema de valor constante que permitiera a la población ahorrar sin perder el valor adquisitivo de su

---

<sup>27</sup> Economista canadiense (Nueva Escocia, 1902 - Bogotá, diciembre 23 de 1993). Creador del sistema UPAC (Unidad de Poder Adquisitivo Constante), que revolucionó el ahorro en Colombia, Lauchlin Currie veía en 1992, 20 años después de haber sido creadas las primeras Corporaciones de Ahorro y Vivienda, el indiscutible éxito de su obra: desde la creación del UPAC, se habían construido en Colombia 951 mil nuevas viviendas y había 6 millones de cuentas de ahorro. Currie, que formuló el plan de "Las Cuatro Estrategias" en 1971, durante el gobierno de Misael Pastrana, dándole un decisivo impulso a la construcción de vivienda, había madurado una vieja idea de la época en que fue asesor del presidente de Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, cuando los Estados Unidos salían de la postración económica de los años treinta. (Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores, s.f., párr.1)

inversión, denominado unidad de poder adquisitivo constante - UPAC. Paralelamente en Bogotá, se implementan políticas relacionadas con los objetivos estratégicos del plan de desarrollo, esta articulación con los planes indicativos obedeció a las políticas tendientes a mitigar la problemática social capitalina, como lo plantea Campo (2012).

Fue así como se instauró una política urbana para las ciudades en Colombia que en el caso de Bogotá se denominó “Las ciudades dentro de la ciudad”, la cual tenía como estrategias: mejorar el sistema vial de la ciudad y consolidar nuevos núcleos urbanos, fuera del centro tradicional, que ofrecieran múltiples usos y emprender la densificación de las áreas urbanizadas, para evitar la expansión descontrolada sobre la sabana de Bogotá. (Morcillo, 2002, p.363)

El Departamento Administrativo de Planeación Distrital, consolidó un estudio y análisis sobre Bogotá, en cuanto a aspectos demográficos, administrativos, económicos, legales, físicos y sociales, que fue una recopilación que sirvió de base para guiar el desarrollo de la ciudad. Este texto fue llamado Políticas de Desarrollo Urbano de 1972 y, como su nombre lo indica, además de tratarse de un estudio de base, fue un documento de políticas dirigidas a establecer el control sobre el área urbana de Bogotá. (Campo, 2012, p.33)



*Foto 1:* Artículos de periódico relacionados con el PIDUZOB, Recuperada de: <http://www.institutodeestudiosurbanos.info/novedades/item/articulos-de-periodico-relacionados-con-el-programa-integral-para-el-desarrollo-urbano-de-la-zona-oriental-de-bogota-piduzob-1971-a-1978>

No obstante los esfuerzos del gobierno para mantener una política de vivienda basada en el ahorro, esta se orientó para el beneficio de las clases altas y media. El sistema o modelo basado en el UPAC, demostró no ser eficiente, por el contrario era un modelo sesgado, situación que evidencio una exclusión para las clases populares o de bajos ingresos que no podían acceder a los créditos hipotecarios por no tener un capital, o patrimonio representativo y que pudiera ser tenido en cuenta por la banca para la aprobación de créditos con destino a la vivienda, este fenómeno de exclusión, para la adquisición de un bien es planteado por Serna (2012).

A pesar de este auge en el área las unidades disminuyen en 5.492 en relación con 1.973, hecho que surge por la construcción de viviendas amplias, pues los mecanismos de financiación se destinaron a la clase media y media-alta. Estos factores fueron desfavorables para las familias de bajos ingresos, las cuales quedaron excluidas de esta financiación debido a los altos tipos de interés y a las condiciones restrictivas del crédito. (Medina, 1982 citado por Serna, 2012, p. 749)

Esta política de urbanización de la ciudad tuvo como uno de sus principales referentes la construcción de rascacielos que invitaban a la ciudad a consolidarse como urbe moderna. Sin duda alguna uno de los símbolos de urbanización para la época lo constituyó el edificio de Avianca cuyo diseño se concluyó en 1963 y su construcción final data del año 1969. Este símbolo arquitectónico representaba para la ciudad la entrada a los circuitos de la modernización con la imposición monumental de este edificio moderno que desplazo al antiguo hotel Regina sin embargo nadie esperaba que cuatro años después de su construcción, esta imponente edificación se viera consumida por las llamas el 23 de julio de 1973. Para las personas de la época este es un registro determinante en la memoria de los bogotanos.

Pasadas las 7 de la mañana se inició el incendio en el piso 14. Allí, según el relato que años después haría la aseedora Araminta Isea en la revista SoHo, había muchas cosas

almacenadas, como tapetes, alfombras y gasolina. Queda fácil deducir que algún descuido originó la combustión. A los 15 minutos llegaron los bomberos y se pusieron al frente de la operación más gigantesca y riesgosa que nunca habían acometido, con la mala fortuna de que las mangueras solo llegaban hasta el piso 12. (...) Las llamas ascendían con gran velocidad desde el piso 14, y llegarían al 37. La gente que a esa hora se hallaba en el edificio subía a pie por las escaleras, en un intento desesperado por no dejarse alcanzar por el fuego. Las operaciones de rescate se cumplían con helicópteros que lanzaban torrentes de agua sobre el gigante herido. Algunas personas atacadas por el pánico se tiraron al vacío y perecieron. Otras llegaron hasta la azotea, donde fueron sacadas en helicóptero. La espantosa escena se prolongó hasta bien entrada la noche.



Incendio del Edificio Avianca 23 de julio de 1973

Este incidente catastrófico para el naciente urbanismo en Bogotá marcaba el infortunio de los rascacielos en la ciudad. La torre con cuarenta y dos pisos, tenía la fama de ser la torre más alta en Suramérica. No obstante, este legado arquitectónico se prendió en llamas y con la

urgencia de un coloso encendido, se prendían las alarmas en el centro de la ciudad y aumentaba la nostalgia por el derrumbe simbólico de la modernidad para la ciudad.

Días después, el 12 de agosto de 1973, salió publicado en el *Magazín Dominical de El Espectador*, con gran despliegue –y con una impresionante fotografía del edificio devorado por las llamas–, la página que titulé *El fuego: amigo y enemigo*, donde anoté: “De pronto llegaron las llamas y todo lo arrasaron. La ciudad se sintió impotente para contener su furor y presencié aterrorizada cómo estas lenguas del infierno se iban encaramando de piso en piso, de pared a pared, sin respetar nada, hasta coronar la altura y dejar un escombros humeante”. (...) Miles de colombianos presenciaron en la televisión el avance vertiginoso del fuego y los esfuerzos titánicos de los bomberos y otros organismos de salvación que con medios precarios luchaban contra la hecatombe. El saldo trágico fue de 4 muertos y 63 heridos. Ahora bien, la estructura no sufrió daños considerables. (Páez, 2013, párr. 4)

De esta forma y de acuerdo con las dinámicas de la ciudad en la década del setenta se pudo visibilizar de alguna manera el fenómeno económico que vivieron los bogotanos, caracterizado principalmente por los costos elevados de los productos, la inflación, y el desempleo, de igual forma se evidenció el proceso de urbanización que experimentó la población causado por la fuerte migración, estos fenómenos guardan relación con el habitus y el campo, es una relación causa efecto, toda vez que son los habitantes; hombres y mujeres, los que construyen los vínculos de organización y de identidad, con sus experiencias y prácticas que se dan en el día a día en la urbe.

El efecto de campo se ejerce, por un lado, a través de la confrontación con las tomas de posición de la totalidad o una parte de quienes también están introducidos en este campo ( y que constituyen a su vez otras tantas encarnaciones diferentes, y antagonistas, de la relación entre un habitus y un campo): el espacio de los posibles se realiza en unos individuos que ejercen una “atracción” o una “repulsión” que depende de su “peso” en el campo, es decir, de su visibilidad, y también de la mayor o menor afinidad de los habitus que impulsa a encontrar “simpáticos” o “antipáticos” su pensamiento y su acción. (Bourdieu, 2006, p. 39)

### *5.2.2.2 El paisaje urbano bogotano ¿cómo era el centro de la ciudad?*

Estos referentes del desarrollo urbano en Bogotá logran articular las condiciones económicas de los bogotanos en esta época, con algunas escenas de miseria en la ciudad. La representación de peligrosidad del centro de la ciudad, estaba inscrita en los procesos de crecimiento urbano dejando como consecuencia una polarización social, donde el centro de la ciudad, contexto de nuestro estudio, quedaba sometida a toda clase de contradicciones sociales.

Valga la pena aclarar que si bien la migración masiva de habitantes provenientes de muchos lugares de la geografía nacional, proporcionaban a los empresarios de la industria de la construcción una posibilidad de insertar mano de obra a bajo costo, la problemática que se vivía en ciertos sectores de la urbe, sobre todo en el centro de la misma, no era la más conveniente en términos de paisaje urbano.

En el caso concreto de la zona de los Mártires, se presentaba una proliferación de vendedores ambulantes, ventas callejeras de todo tipo, el caos del transporte público tanto urbano como departamental se convirtió en un desorganización del espacio público toda vez que al centro de Bogotá llegan todas las “flotas” como se identificaba al servicio de transporte de buses que viajan a los diferentes departamentos colombianos lo cual advertía la presencia de diferentes habitantes del país que llegaban a la ciudad en busca de oportunidades encontrándose con el fenómeno de la inseguridad urbana como lo plantea Cardeño (2007).

150 empresas de transporte de pasajeros y carga radican en Los Mártires. Se ven carros de todas clases por todas partes En ellos llegan gentes de fuera. Productos del comercio y la inmigración. Gentes pobres mal preparadas. Llegan a Bogotá se ocupan de choferes, de vendedores callejeros. Ellas de prostitutas. Vienen en fuga de sus problemas. Son recibidos de mala manera, a veces a un hotel que resulta prostíbulo. Inmigración masiva. Origina problemas de toda índole (...) La inseguridad es aquí realidad diaria. “Habitamos la zona más peligrosa de Bogotá”. El delito contra la propiedad abunda. “Los vecinos vivimos desamparados”. La vigilancia es nula. “La

policía no colabora”. “No hay autoridad que haga cumplir las normas, desde algunos policías hasta algunos coroneles” (p. 99)

El incremento de habitantes en la ciudad generó un incremento de la inseguridad en la ciudad como ya se había dicho anteriormente, lo cual condujo a construir una percepción del temor, reforzada por el miedo a desplazarse por ciertos sitios de la ciudad como el centro de la ciudad, o como la famosa plaza España donde se aglutinaban la gran masa de población popular en búsqueda de labores informales que les permitían el diario sobrevivir, situación observable en un relato de la época Cardeño (2007) manifiesta que:

“Yo vendía en la plaza España tres toneladas de piña al día, más o menos 6.400 unidades, a razón de 250 pesos el bulto de 25 piñas. Esa venta era altísima, lo que implicaba que cuando comenzaba a vender no podía bajarme del camión ni para ir al baño, porque como vendía en efectivo, reunía gran cantidad de dinero, y si me bajaba del vehículo lo más probable era que me estuvieran esperando los ladrones. De modo, pues, que tenía que esperar a un familiar para que me acompañara para ir a cualquier lugar después de la venta, la inseguridad era terrible. (p.96)

Las diferencias en el espacio social bogotano se hacían cada vez más presentes con el abandono del centro por parte de las clases sociales altas y una mayor concentración de las clases medias y bajas en la zona del centro y el occidente de Bogotá. La ciudad durante este periodo de los años setenta, presenta una división geográfica, en el sentido norte o sur. En el norte están la mayoría de barrios donde habitan las clases privilegiadas, y en el sur están concentradas en su mayoría las clases populares, obedeciendo a una serie de lógicas como la facilidad de conseguir trabajo en los diferentes chircales que predominaban en el sur oriente de Bogotá, o en la Plaza España que estaba frente a la estación del tren o Estación de la Sabana.

Creo que por la concepción del cine que había aprendido, acerca de la comunión con la gente, el amor, el diálogo, la relación íntima de comunicación, yo no podía filmar sin que hubiese confianza y afecto. No podría coger una cámara y plantársela a un niño

que estaba cargando ladrillos en sus espaldas. Luego nadie nos miraba porque nosotros llegábamos con la cámara cargada y Jorge se sentaba en un horno todo el día a observar que pasaban mil cosas del trabajo, de la fatiga, del hambre, que era una constante especialmente en los niños. En cinco años que estuvimos en los chircales<sup>28</sup>, nunca vimos que la tecnología pasara de cargar ladrillos en la espalada, como se ve en una de sus fotos más famosas, a cargarlos en una carretilla. Y otra cosa, por ejemplo, el maestro Jean Rouch nos decía que si íbamos a filmar algo lo hiciéramos nosotros primero. Las mujeres se arrodillaban a amasar ladrillo todo un día y cuando yo lo hice tenía piedritas y vidrios, a ellas se les cortaban las manos y solo ganaban 15 mil pesos por día. Si no lo hacían, no comían porque la familia era la unidad económica de producción: entre más hijos, mejor. Al chiquito se le decía “el que no trabaja, no come”, la violencia con él era salvaje y cuando el más pequeño podía caminar, hacían gaveritas -donde cortan el ladrillo- para dos ladrillitos o para tres, según su edad. Silva (1972).

---

<sup>28</sup> Marta Rodríguez creció en Bogotá, cursó sus estudios básicos en un colegio de religiosas. En 1951 viaja a Barcelona con su familia realizando estudios filosofía y sociología. En 1953 viaja a París donde descubre el importante movimiento cinematográfico francés de la época. En 1965 regresa a Colombia y reanuda sus estudios de antropología al mismo tiempo que trabaja en la sección de cine de la Embajada de Francia. En esta época Conoce a Jorge Silva y juntos realizan Chircales (1972), documental sobre la familia Castañeda, que elabora ladrillos de manera artesanal bajo condiciones de explotación laboral y social. El proceso lo inician en 1966 bajo las premisas de la observación participante, en la comunidad de Tunjuelito al sur de Bogotá. Con la familia Castañeda llega a conocer profundamente el drama en el que sobreviven. Tomado (Rodríguez, s.f.)



Foto tomada de: [http://www.martarodriguez.org/martarodriguez.org/Jorge\\_Silva\\_-\\_Chircales.html](http://www.martarodriguez.org/martarodriguez.org/Jorge_Silva_-_Chircales.html)



Foto tomada de: [http://www.martarodriguez.org/martarodriguez.org/Jorge\\_Silva\\_-\\_Chircales.html](http://www.martarodriguez.org/martarodriguez.org/Jorge_Silva_-_Chircales.html)

El documental de Rodríguez y Silva, visibiliza la violencia simbólica, encarnada en el habitus de los que realizaban esas duras labores, son las clases populares en la década del setenta, ubicadas en el sur de la capital, concretamente en los chircales, lugares donde la mayoría de inmigrantes y desplazados laboraban; niños, mujeres y hombres, convivían con el paisaje arenisco y desértico propio de las canteras que rodeaban a Bogotá. Junto con el fenómeno paisajístico de las ladrilleras se filtraba el problema de la inseguridad, que golpeaba a la población.

La precariedad de la situación vivida por las clases populares, en esa época se agravaba con las condiciones del entorno bogotano de inseguridad, estos referentes identitarios, marcaron las dinámicas de convivencia con el resto de la población. El conocer las necesidades del otro es importante para establecer las prácticas de compartir, los valores toman la iniciativa, las egresadas viven su mundo académico pero no se pueden desprender del entorno.

### *5.2.2.3 La época de las manifestaciones estudiantiles*

Dadas estas contradicciones manifiestas en el espacio social bogotano se presentaron para la época una serie de tensiones heredadas de épocas anteriores como la conformación del Frente Nacional, que fue una coalición entre liberales y conservadores para asegurarse el poder durante diez y seis años, (1958-1974). Estas determinaciones incidieron en las prácticas de los habitantes de la ciudad capital, toda vez que, Lleras Restrepo y Pastrana Borrero fueron presidentes que ejecutaron una serie de directrices para el ordenamiento y control de la nación.

Desde la perspectiva del Frente Nacional, fueron actos de represión legitimados en la norma que permitieron imponer arbitrariedades como el estado de sitio<sup>29</sup>, que sometieron a la población al control estatal para impedir manifestaciones que atentaran contra los intereses de las clases dominantes. Serna (2012)

Para molano, el paro cívico nacional fue la expresión de varias cuestiones: en primer lugar, del choque entre unas clases subalternas que en el curso de la década del setenta habían construido una identidad en pugna contra el modelo de ciudad imperante donde dominaba un nuevo régimen de acumulación de corte neo liberal; en segundo lugar un movimiento social que no obstante adoleció de un liderazgo más precavido de las reacciones desbordadas de las clases dominantes, que serán efectivamente

---

<sup>29</sup> ARTÍCULO 121. En caso de guerra exterior, o de conmoción interior, podrá el Presidente, con la firma de todos los Ministros, declarar turbado el orden público y en estado de sitio toda la república o parte de ella. Constitución política 1886.

formalizadas con el estatuto de seguridad; finalmente, el paro cívico profundizó entre las clases dominantes la “mirada sobre la propuesta popular como crimen o patología social...desarrollando una estrategia de control y normalización social basada en la represión”. (Molano, 2010, citado en Serna, 2012, p.708)

En este sentido se puede inferir que la década en estudio permaneció buena parte bajo un estado que controlaba y reprimía, la libertad de asociación, era una situación que excluía la participación política y la oposición de posiciones que enfrentaban la política de Estado.

Turbay dicta polémico Estatuto de seguridad 1978 1982 Busca enfrentar al ‘enemigo interno’ y es criticado por organismos de derechos humanos. El ambiente está muy caldeado por la creciente amenaza de las guerrillas, especialmente del M-19. Por eso, al amparo de un estado de sitio, el Gobierno expidió el decreto 1923 del 6 de septiembre de 1978, que será conocido como ‘Estatuto de Seguridad. En él se endurecieron las sanciones contra las perturbaciones del orden público (ver recuadro) y la Justicia Penal Militar quedó encargada de conocer de los delitos políticos a través de juicios orales. El Estatuto es la aplicación en Colombia de la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional, según la cual las Fuerzas Armadas debían combatir al “enemigo interno” que amenazaba los “intereses nacionales”. La analista Catalina Jiménez afirma que eso llevó a los militares a “considerar que cualquier opositor o crítico al Estado era una amenaza a los valores políticos trascendentales” de la nación. Para muchos, la medida contrarresta la amenaza guerrillera. “Si usted es un hombre honrado, (...) un hombre que no es subversivo, ¿por qué va a estar contra el Estatuto de Seguridad?”, preguntó un alto oficial militar. Los industriales decían que “las Fuerzas Armadas, en su encargo de defender la Nación, deben tener el apoyo solidario y permanente de todos los estamentos sociales”. Pero sectores de oposición, académicos, intelectuales y personas del común, al igual que organizaciones internacionales, denuncian abusos de los militares. Además, el gobierno Carter en EE.UU. y las nuevas democracias en el sur del continente ponían el ambiente de la región a favor de la defensa de los DD.HH. y lejos de las tesis de la Seguridad Nacional. En medio de la presión, el presidente Julio César Turbay invitó al país a una comisión de Amnistía Internacional (AI). El organismo afirma que el Estatuto “conduce a violaciones de los derechos humanos” y recomienda levantarlo, y afirma

que las condiciones en las que hicieron las detenciones “posibilitan o facilitan la tortura”. El 9 de junio de 1982, Turbay derogará el estado de sitio y, con él, el estatuto de seguridad. Duras penas Participar en manifestaciones callejeras e incluso, cubrirse el rostro quedó penado con un año de cárcel. Llevar a cabo acciones contra el orden público tiene una pena hasta de ocho años de prisión (El tiempo: 24 de sep. de 2010)

No obstante lo crítico del momento y del escenario que vivieron los ciudadanos, ellos decidieron protestar y salir a la calle a reclamar mejores condiciones. Tanto estudiantes como gran parte de la población comenzaron a movilizarse, la situación como se explicó anteriormente era de inconformidad, por la carestía de los artículos, los malos salarios que tenían la mayoría de la clase trabajadora, la inseguridad y la educación por enumerar algunos de los problemas que rodeaban dicho panorama.

Producto de esta represión el Paro cívico del 77 expresaba la inconformidad estudiantil por las dinámicas económicas, sociales y culturales. La protesta popular urbana del 14 de septiembre de 1977 fue un desafío a la estructura de poder de las clases dominantes, las clases subalternas, acudiendo a sus tradiciones de lucha, identidades e intereses confluyeron y articularon un sentido colectivo de oposición al proyecto de dominación materializado en el modelo de ciudad que las clases dominantes buscaron imponer durante la década de 1970. (El paro cívico nacional del 14 de septiembre de 1977 en Bogotá: las clases subalternas contra el modelo hegemónico de ciudad, s.f. p.4)

La tensión entre el establecimiento y el estudiantado universitario es palpable durante esta época, la lucha simbólica, o en otras palabras, el movimiento estudiantil, es el referente que perfila la construcción de una identidad, basada en la solidaridad, frente a los acontecimientos de carácter social, cultural y económico que impactan el desarrollo, tanto de mujeres y hombres que conforman la academia, la manifestación tenía un propósito denominado programa mínimo, que planteaba básicamente la abolición de los consejos superiores universitarios y la asignación de un presupuesto digno para el funcionamiento universitario.

La Universidad Nacional de Bogotá les hizo un llamado a los estudiantes del país para unirse en solidaridad con sus compañeros. Marcharon las universidades de Medellín y las de Bucaramanga, mientras el gobierno respondía ampliando el toque de queda a esas ciudades y amenazando con penas de 30 a 180 ochenta días de arresto para quienes desobedecieran la ley. El inconformismo se extendió hasta noviembre de ese año. Al final, el mayor triunfo del movimiento estudiantil quedó condensado en un documento denominado Programa Mínimo del Movimiento Nacional Estudiantil, que constituyó las bases para la reestructuración de la universidad” (Ministerio de educación)

A comienzos de los setenta se llevaron a cabo movilizaciones que propendían por lograr un mejoramiento en las condiciones del sistema educativo, tal y como sucedió en París del 68,<sup>30</sup> en Bogotá, y en otras ciudades como: Cali, Medellín, Popayán y Bucaramanga, se reproducía el movimiento estudiantil, con manifestaciones que fueron violentamente aplacadas por el establecimiento tal y como, como se registra en la ponencia presentada por Pardo y Urrego, en el primer Congreso Internacional sobre historia de las universidades de América y Europa, llevado a cabo entre el 10 y 12 de julio de 2003, en la universidad de Córdoba Argentina, dicha ponencia se titulaba “El Movimiento Estudiantil de 1971 en Colombia<sup>31</sup>:

El Movimiento Estudiantil de 1971 representa la mayor movilización de estudiantes en la historia de Colombia. Las protestas se iniciaron desde el mes de enero con la manifestación de estudiantes de la Universidad del Cauca (Popayán). Sin embargo, el acontecimiento más importante se dio el 7 de febrero con el comienzo de una huelga de estudiantes en la Universidad del Valle, quienes exigían la renuncia del rector y la eliminación de los representantes del sector privado y la Iglesia en el consejo superior

---

<sup>30</sup> El mayo francés. Durante más de un mes los estudiantes universitarios de París y otras ciudades francesas tuvieron en jaque al gobierno derechista del duro general De Gaulle. La revuelta, iniciada en asambleas en los recintos universitarios y trasladados rápidamente a las calles, levantó barricadas y aisló del resto de la ciudad el céntrico Barrio Latino, habitado mayormente por estudiantes y extranjeros. La policía se veía incapaz de reprimir el movimiento sin causar una matanza inaceptable. Al fin y al cabo, tras las barricadas no había humildes obreros desarrollando una lucha de clases, sino hijos de la burguesía y la pequeña burguesía, la generación a la que tras su paso por las aulas universitarias le correspondería en un futuro asumir las riendas de la nación. (Rivera, s.f., p.3)

universitario –máximo órgano rector– y rechazaban las condiciones de los créditos otorgados por entidades internacionales a las instituciones educativas. La protesta del 26 de febrero fue sangrientamente reprimida por el ejército, los enfrentamientos dejaron un saldo de más de 20 muertos. De inmediato el gobierno declaró, por medio del decreto 250, el estado de sitio en todo el país.

Los anteriores hechos permiten elaborar una pregunta relacionada con el movimiento estudiantil del 71, en el siguiente sentido: ¿La universidad la Gran Colombia y concretamente sus alumnas participaron en el movimiento estudiantil? Ante este interrogante se propone por ejemplo citar lo manifestado por Pardo y Urrego:

En las universidades privadas tampoco hubo calma, ni siquiera en las de élite. A la ya permanente participación de la Universidad La Gran Colombia, se sumaron los profesores de la universidad de los Andes que entraron en conflicto con la dirección por asuntos propios de la democracia universitaria; a la vez que las directivas de la universidad de Santo Tomás expulsaron a 25 alumnos y el Consejo Superior Estudiantil de la U. de la Salle, condenó la ocupación militar de las universidades, mantuvo un estado de agitación permanente y decretó un paro de solidaridad de 24 horas. (El movimiento estudiantil de 1971, p.11)

Es claro que la mayoría de las universidades tanto públicas como privadas tomaron parte en el asunto de la movilización; que la universidad la Gran Colombia con su participación marca un referente identitario, que ubica a la universidad como un ente que se solidariza con las problemáticas y que esta preocupación es de sus estudiantes y docentes por mejorar las condiciones del entorno educativo. En síntesis la participación y construcción de esas experiencias corresponde a las mujeres y hombres que conforman la universidad. Ella hace parte de ese todo, pero al mismo tiempo es invisibilizada.

#### ***5.2.2.4 Los profesores, y las profesoras en las protestas***

Las docentes también participaron de las marchas y las protestas realizadas en esta década, en especial por la baja remuneración de su trabajo, ellas se sumaron a la causa de muchos otros trabajadores que no encontraban una salida a los aprietos económicos con los cuales tenían que luchar cotidianamente. La década de los setenta es una década de protestas, paradójicamente, esta época se caracterizó por las medidas represivas que el estado adopto, con el fin de evitar los problemas de inseguridad en primera instancia y combatir los brotes de insurgencia que por esa época aquejaban a la sociedad, como bien lo reseña Molano (2010)

En el periodo 1974 – 1977, sobresalieron en Bogotá las huelgas de maestros por salarios y contra la propuesta de Estatuto Docente, la de los médicos del Seguro Social contra la reestructuración en 1976, la de los Hospitales La Hortúa, Samaritana y San Juan de Dios contra la propuesta de liquidación en 1976, la de los empleados bancarios, principalmente de los dos sindicatos más combativos: Sintrapopular (Banco Popular) y Sintracafetero (Banco cafetero), la de los trabajadores del Hipódromo de Techo (1976) y la de varias industrias manufactureras. (p.19)

Otro enfoque sobre la marcha de los docentes, se aprecia en lo manifestado por Serna (2004) cuando plantea que los docentes pueden incidir de una manera original sobre las prácticas que para la década se imponían, hombres y mujeres conformaron los grupos de maestros y maestras organizados en sindicatos, y unidos marcharon en procura de nuevas alternativas de solución que se acomodaran a las circunstancias económicas y sociales que se vivían en ese entonces:

Entre 1975 y 1980 emerge un movimiento educativo en Colombia con características diferentes a otros movimientos educativos anteriores, como lo fueron la reforma radical de 1870 y la Escuela nueva de 1914, movimientos promovidos por el estado y sus funcionarios, el primero, y por un sector de liberales, el segundo. El nuevo movimiento Pedagógico, por primera vez, no procede ni de la iglesia, ni del estado, tampoco del campo liberal o conservador. Procede de los maestros, del sindicato de maestros, de sectores de investigadores, de algunas ONG, de ciertos profesores universitarios. (Quiceno, 2002, citado en Serna (2004) pág. 111.)

La ciudad cambio su carácter, prácticamente se amotino, el movimiento producido por profesores y profesoras se evidencio en diferentes sectores de la capital, se presentaron brotes de protesta en los barrios de la periferia sur, en el noroccidente y el centro particularmente se concentraban el mayor número de participantes.

Los centros de mayor actividad preparatoria fueron los mismos que durante los últimos años habían sido epicentro de las luchas urbanas: los barrios del sur oriente que dan salida a Villavicencio con centro en Altamira y el Gran Quindío; los barrios del corredor Usme-Santa Librada; los barrios del sur (Meissen, San Carlos, Santa Lucia. Las Colinas); los barrios del sur occidente Bosa y Kennedy; los del occidente Fontibón y, los del noroccidente (Las Ferias, Bonanza, Tabora, Estrada). (Molano, 2010, p. 33)

Estas movilizaciones impactaron en los sentimientos de oposición de la población, conformada por maestros y maestras especialmente, que exigieron o propusieron un cambio, y que esta forma de protesta, debía quedar guardada en la memoria ciudadana y que no se debía olvidar. Estas prácticas son las que construyeron los procesos identitarios de esa generación conformada por profesoras y profesores interesados por el cambio. Era el legado de los y las que acudieron al Paro Cívico Nacional, en los años setenta.

Los clases populares urbanas participantes, tuvieron un proceso de configuración como clases subalternas, a lo largo de la década de 1970, tiempo en el que fueron construyendo y delimitando su identidad, en pugna con el modelo de ciudad imperante y con las lógicas del capital, que empezaba a articular un nuevo régimen de acumulación, el orden neoliberal. Estas contradicciones se expresaron en el PCN: sus demandas, consignas, blancos y formas de organización así lo demuestran. (Molano, 2010, p. 47)

Los movimientos sociales organizados durante los setenta, se caracterizaron por ser del orden popular, las clases menos favorecidas sentaron su voz de protesta ante el Estado, reclamando mejores condiciones y rescatando valores como la solidaridad, la cooperación, la

reflexión y la unidad. Las profesoras y los profesores lideraron las marchas que visibilizaron una problemática estructural, como lo es la de la baja remuneración en la educación.

#### ***5.2.2.5 La Mujer y el Reconocimiento de su Lucha Identitaria***

Luego de un primer acercamiento a la educación y formación como maestra, la egresada, ya mayor de edad, asume los derechos que la convierten como ciudadana responsable de sí misma. Para esta fecha la mujer ya había conseguido el derecho al voto, a elegir y ser elegida, a disponer de sus bienes y paralelamente, existía una fuerte corriente internacional tendiente a reivindicar los derechos en igualdad con los derechos del hombre, como se aprecia en el artículo de Flujos y Reflujos en los Movimientos de las Mujeres. Luna. Y Villareal. (1994).

El uso de la información en los principios de la década del 70, legitimó la emergencia de la mujer en el espacio público. Muchas lograron un reconocimiento a partir de su dedicación a temas femeninos. Junto a alguna información tradicional dedicada a la “mujer del hogar,” fue apareciendo información relevante sobre el avance del feminismo en el mundo o sobre el debate interno entorno al desarrollo legislativo. El periodismo de mujeres dio lugar a procesos organizativos como el Capítulo Colombiano de la Asociación Mundial de Mujeres Escritoras y Periodistas AMMPE, formado en 1970, del cual hicieron parte periodistas vinculadas a la revista *Mujer de América* dirigida por Flor Romero de Nohora, que cumplió un importante papel de difusión de los acontecimientos relacionados con problemas y pensamientos de las distintas expresiones de las mujeres y de los debates internacionales.” (Luna y Villareal, 1994, p. 162)

En el mismo texto se constata la creación de la Secretaria de Asuntos Femeninos, realizada por el gobierno de turno; esta acción se puede catalogar como un resultado positivo de la movilización y la tensión causada por las constantes presiones de la mujer ante el Estado en su lucha por la reivindicación. “El proceso de institucionalización de acciones para las mujeres, se acentuó con la creación en 1970, bajo el gobierno de Misael Pastrana, de una

Secretaría para Asuntos Femeninos, adscrita a la presidencia.” (Luna y Villareal, 1994, p. 164). De igual forma en la Revista Credencial Historia, se puede constatar en palabras de Magdala Velázquez que:

Los acuerdos que dieron vida al Frente Nacional, votados masivamente en un plebiscito en el que por primera vez participaron las mujeres, instauraron el ejercicio de los derechos políticos de la población femenina. Pero la desilusión producida por la escasa representación de ellas en las listas, el endurecimiento del régimen, la falta de reformas sociales, se expresó tanto en las cifras crecientes de abstención electoral femenina durante los 16 años del Frente Nacional, como en las denuncias hechas por las veteranas luchadoras Ofelia Uribe, Lucila Rubio y Anita de Karpf, que se quejaban de la falta de equidad en las listas de aspirantes de cada partido (Credencial Historia N° 68, agosto 1995, pp.10-15). La participación de las mujeres en corporaciones de representación popular fue de 6.7 por cada 100 varones durante el Frente Nacional. La participación electoral femenina se reactivó en la elección de López Michelsen, en cuyo mandato se dictaron normas fundamentales de derechos de la mujer en la familia, eliminando la potestad marital y declarando la igualdad jurídica de los sexos.” (Vargas, 2013, p.12)

De esta manera, la mujer está demostrando que ella puede acceder a los cargos públicos, que puede también trabajar y ofrecer resultados en los campos comandados por la presencia masculina, es la búsqueda de la *inclusión* que en palabras de María Emma Wills Obregón, es planteado de la siguiente forma: “La inclusión implica por parte de los excluidos y las excluidas, transgredir unas fronteras y hacer presencia física en espacios donde antes sus cuerpos estaban vedados” (Wills, s.f., p.118)

Este acercamiento entre el campo femenino y el campo masculino es una manifestación política que deja ver, que el gobierno de turno, está interesado en las propuestas de las mujeres, que el estado quiere allanar el camino para que las mujeres se integren a unos espacios donde pueden desarrollar en igualdad de condiciones labores propias de los varones.

En otras palabras y en términos bourdieuanos, es el habitus<sup>32</sup> que adquiere la dimensión de cuerpo, porque es ella, la mujer, que se integra a una estructura, estructurada, en el camino de la construcción de identidad.

#### ***5.2.2.6 Tiempo Libre***

En la década de los años setenta no existía la televisión a color, ni los celulares, ni mucho menos la internet. Las diversiones comunes eran los parques, los cines, y las salidas a ver vitrinas sobre todo en el centro de la ciudad y particularmente a los grandes almacenes que existían para la época como es el caso de la multinacional Sears que tenía varios almacenes por departamentos en Bogotá y en algunas ciudades del país.

Para el año de 1976 se crea en Bogotá el centro comercial “Unicentro” el cual marco el inicio de un nuevo estilo de comprar, todo estaba en un mismo sitio y las instalaciones y decoración del lugar impresionaban y motivaban al consumo.

Con la aparición de Unicentro cambió radicalmente el concepto de "ir de compras". Una vasta zona de la ciudad, gracias a las facilidades de acceso que tiene Unicentro no sólo para los dueños de automóviles sino también para los usuarios del transporte público, tiene a Unicentro como principal punto de referencia comercial. Unicentro no fue un invento colombiano. Ya en Norteamérica, Europa y algunas ciudades de Latinoamérica venían funcionando con gran éxito este tipo de centros comerciales. Lo que se hizo fue aplicar en Colombia las especificaciones de aquellos modelos.

En septiembre de 1973, en un gran lote ubicado sobre la carrera 15 entre calles 122 y 127, comenzaron a aparecer unos letreros que decían Unicentro. Para los bogotanos de aquel entonces, acostumbrados a comprar en el Centro tradicional de la ciudad, luego en Chapinero

---

<sup>32</sup> La evidencia de la individualización biológica impide ver que la sociedad existe bajo dos formas inseparables: por un lado, las instituciones, que pueden revestir la forma de cosas físicas, monumentos, libros, instrumentos, etc.; por el otro, las disposiciones adquiridas, las maneras duraderas de ser o de hacer que se encarnan en los cuerpos (y que yo denomino habitus). El cuerpo socializado (lo que se llama el individuo o la persona) no se opone a la sociedad: es una de sus formas de existencia. ( Bourdieu, 2000, p.30)

y por último en la carrera 15, era muy descabellado pensar en un centro comercial más allá de la calle 100, en el extremo norte de la ciudad, que apenas comenzaba a urbanizarse. Esto hizo que a Unicentro llegaran gentes con propósitos distintos al de comprar. Para muchos, Unicentro se convirtió en un lugar para reunirse con amigos, para tomar algún refresco y en más de una ocasión se vieron familias enteras haciendo pic-nic en los corredores de Unicentro, atraídos por los encantos hasta aquellos entonces inéditos de un gran centro comercial. Mucha gente se acostumbró a ir a Unicentro para pasear. El término "quincear", que se aplica a quienes salen a pasear por la carrera 15, fue desbancado por el de "unicentrear". Varias sucursales de pizzerías, tabernas, restaurantes y fuentes de soda se convirtieron en lugares obligatorios de la ciudad. Ir a comerse un helado, una hamburguesa o tomarse una cerveza era sinónimo de ir a Unicentro; la ropa de moda se conseguía en las boutiques de Unicentro. (Semana, 1984)

Prácticamente la sencillez y naturalidad con la cual enfrentaron la cotidianidad en los años setenta los hombres y mujeres bogotanos, se ve reflejada en las actividades que tenían para el disfrute del ocio, el trabajo, y el estudio son los acontecimientos que establecen una constante en el diario que hacer.

#### ***5.2.2.7 Lo cultural***

Una de las actividades recreativas que permitieron la integración de ciertos grupos de bogotanos, se realizó en entorno a la bicicleta, fue la ciclovía, era una especie de oasis deportivo ideal para relajarse un poco y hacer ejercicio recorriendo la ciudad con propios y extraños, en esas ocasiones la población se hacía notar exhibiendo sus atuendos deportivos especiales para el momento. No obstante la palabra reunión, cobra un acento a mitin en el imaginario de los periodistas por lo menos, y se evidencia en el siguiente artículo:

El 15 de diciembre de 1974 se realizó el primer ensayo de lo que conocemos hoy como "Ciclovía" fue la primera vez que los Bogotanos se lanzaron a las calles para apropiarse de un espacio exclusivo para los vehículos automotores. El "Mitin a favor de la Cicla" como lo tituló el periódico el Tiempo, fue iniciativa de una organización independiente sin ánimo de lucro denominada "Procicla" y el Departamento

Administrativo de Tránsito y Transporte, quien habilitó las dos principales vías de la ciudad, la carrera 7 y la carrera 13 entre las calles 72 y el centro de la ciudad por tres horas, de 9: 00 am a 12:00 m, para el tránsito de bicicletas. Al evento asistieron más 5000 Bogotanos, quienes salieron a manifestar en contra de la proliferación de automóviles, la contaminación ambiental y la falta de oferta recreativa en la ciudad. El domingo siguiente 22 de diciembre de 1974, el “Comité Artístico y Deportivo Independiente “, en coordinación con la Policía Juvenil y la Alcaldía Menor de Santa Fe convocó a un Festival deportivo en el centro de Bogotá. El punto de partida fue la plaza de Bolívar, tomando toda la carrera 7 hacia el norte.



La primera Ciclovía organizada de la que se tiene noticia fue un «Mitin a favor de la cicla», organizado por una asociación independiente. Tomada del periódico El Tiempo (1974-12-16).

Tomado de: <http://www.inbogota.com/transporte/ciclovía/historia.htm>

#### 5.2.2.8 El Arte

Las formas de expresión, los sentimientos, las sensaciones y subjetividades de los hombres y mujeres de los setenta en la urbe bogotana, se encontraban básicamente en el teatro, la moda y la música, estas lúdicas que se realizaban en la sociedad de ese tiempo, dejaron su impronta en la memoria de varias generaciones. Esa época es recordada por las manifestaciones culturales en cabeza de la juventud capitalina con el movimiento hippie, el uso de la píldora como método anticonceptivo, el rock, la salsa, el teatro entre otras acciones que conforman los referentes de lo setentero. Son los intereses compartidos, los dinamizadores identitarios, por ejemplo la obra de teatro “Guadalupe años sin cuenta” que crearon colectivamente en el año 1975, los integrantes del grupo de La Candelaria y dirigida por Santiago García, dejó su señal:



Foto: tomada de la revista Arcadia: <http://www.revistaarcadia.com/impres/especial-arcadia-100/articulo/guadalupe-anos-sin-cuenta-teatro-la-candelaria/35071>

*Guadalupe años sin cuenta*, creación colectiva del Teatro La Candelaria, dirigida por Santiago García, es una de las obras más logradas y emblemáticas del grupo, y una de las obras más representativas del teatro colombiano del siglo xx, tanto por su estilo de teatro épico como por su referencia a la historia de los duros años que vivió Colombia en la época. La obra se inspira en varios estudios sobre las guerrillas del Llano, que en un principio contaron con el apoyo de dirigentes del Partido Liberal. La figura de Guadalupe Salcedo aparece como una ausencia significativa, en alusiones de los campesinos que lo rodearon y siguieron, en el estilo de una película como *Salvatore Giuliano*, de Francesco Rosi, realizada en 1962. Se basó en estudios del libro de Eduardo Franco Isaza sobre las guerrillas del Llano, en el libro del coronel Sierra Ochoa sobre el mismo tema y en documentos tomados de la prensa de la época. Para la elaboración de la música algunos actores, como Hernando Forero y Fernando Peñuela, aprendieron a tocar los instrumentos de la música llanera, el cuatro o el arpa, y a cantar en el tono y con la intención de los maestros del género. El resultado final aparece como una especie de rompecabezas que incluye a los campesinos convertidos en los guerrilleros liberales de Guadalupe Salcedo, las tropas de soldados colombianos que participaron en la guerra de Corea, las procesiones religiosas dedicadas al Sagrado Corazón para pedir la paz de Colombia, los miembros de familias acomodadas tocando puertas en un plan conspirativo y otras escenas que no solo son estampas de la época,

sino una visión de los inicios de un conflicto armado que se ha prolongado hasta hoy. Como balance significativo, de esta obra se hicieron más de 1300. (Reyes, 2014)

Otras obras teatrales de la década de los setenta en el tema de la creación colectiva, también formaron parte del repertorio utilizado para el arte y el entretenimiento. La creación colectiva se imponía por toda Americalatina, se caracterizaba por que los actores realizaban su representación y posteriormente se escribía el libreto.

En la Denuncia se aborda el tema de la masacré de obreros del banano de Santa marta en el año de 1928; se muestra todo el proceso de la gran huelga de trabajadores con dos proyecciones en el tiempo: una al pasado, a 1905, cuando se instala la United Fruit Company y otra al futuro, a 1929, cuando el asunto de la masacre es llevado al Congreso por medio de la denuncia que hace el líder liberal Jorge Eliecer Gaitán. *I took Panamá*, de 1974, parte, asimismo, de acontecimientos históricos, ahora para examinar la separación de Panamá de Colombia a principios de siglo. La temática del imperialismo, adelantada por el título ingles que alude a Roosevelt y a la conocida política expansionista norteamericana, está tratada en clave humorística y de farsa". (Pérez, 1997, p. 145 y 146)

La música es otro referente identitario, y de igual forma dejo su huella, los estudiantes tenían su predilección de acuerdo con el entorno, unos preferían la música tropical motivados por el baile, otros el Rock, la música social protesta, clásica, baladas, tangos y hasta rancheras conformaban el abanico de probabilidades para escuchar o interactuar.

El pueblo de Cali rechaza: A los Graduados, Los Hispanos y demás cultores del Sonido paisa hecho a la medida de la burguesía, de su vulgaridad. Porque no se trata de sufrir me tocó a mí en esta vida, sino de Agúzate que te están velando. Caicedo, 1977citado por Garzón, 2009, p.11)

Entre gustos no hay disgusto parece ser lo que importaba en ese tiempo, la gran variedad de música que disfrutaba y compartían venia de diferentes lugares, por ejemplo la salsa de Puerto Rico, Cuba, EE.UU, los tangos de la Argentina, las rancheras de México, la

clásica de Europa, las baladas de España, la llanera de Venezuela, el rock de Inglaterra, en fin una integración musical, una torre de babel musical, eso se escuchaba en los setentas en Bogotá, en la variedad de emisoras y hasta en el servicio de buses públicos.

Le pregunta a Cesar Mora Hablemos de eso. ¿Cómo inicia su carrera artística? Primero empecé a hacer teatro en Cali. Mientras tanto me la pasaba con mis amigos metido en cuanto bar de salsa existía. Pero realmente llegué a conocer grupos de música a los 19 años, cuando me trasladé a Bogotá junto con mi familia porque a mi padre lo asignaron como ferrocarrilero de la sabana de Bogotá. En ese momento empecé mi carrera artística ingresando al Teatro Libre de Bogotá, en donde primero fui actor y luego, por la necesidad de musicalizar las obras, empecé a cantar y a tocar la guitarra. En 1973 nació allí El Son del Pueblo, un grupo musical de pequeño formato adscrito al teatro que tenía como función principal acompañar a todas las obras. El Son del Pueblo surgió como una necesidad del teatro que en ese momento tenía una militancia política izquierdista del MOIR y fue por eso que nuestro grupo recibió ese nombre y se preocupó por representar en sus contenidos musicales el momento histórico que vivíamos. Estaba conformado por estudiantes de la Universidad Nacional y por otros jóvenes que tenían fuertes deseos de expresar artísticamente sus ideas. Simultáneamente empecé a estudiar música en la Universidad Pedagógica, pero nunca terminé la carrera porque mi participación en El Son del Pueblo consumía casi la totalidad de mi tiempo, más aún cuando comenzaron las giras y tuve que aplazar varias veces los semestres.

En consecuencia, me fui formando empíricamente y a decir verdad no me arrepiento. ¿Tocando en bares podían auto sostenerse? No, claro que no. Vivíamos era de amor al arte, eso no daba para más. En ese momento éramos cuales hippies, con chancletas y bata al piso, nos empezábamos a formar como personas, como estudiantes, como seres humanos y como artistas. Yo estaba en el Teatro Libre, hacía música y también asistía a clases en la Universidad Pedagógica pero nunca terminé la carrera porque mientras estaba estudiando nos íbamos de gira con El Son del Pueblo y con El Teatro Libre por todo el país. (Garzón, 2009, p. 83 y 84)

El cine también aportó su parte en la construcción identitaria de los setenta, con películas que invitaban a la reflexión y que mostraron de una forma natural a los actores de la época, algunas películas fueron lideradas por Álvarez, Rodríguez y Silva entre otros.

Para él este cine comenzó a hacerse en 1967 con *Camilo Torres* de Diego León Giraldo, que empezó a filmarse cuando murió Camilo en 1966, y después con los trabajos *Chircales* (1971) y *Planas* (1970) de Martha Rodríguez y Jorge Silva, *El Hombre de la sal* (1969) y *Los santísimos hermanos*(1970) de Gabriela Samper, **Oigavea** (1971) de Luis Ospina y Carlos Mayolo, otros de los colectivos “Crítica 33” y “La Rosca”, *Un día yo pregunté* (1970) de su esposa Julia Álvarez, y los suyos: *Asalto*, *Colombia 70*, *¿Qué es la democracia?* y *Los hijos del subdesarrollo*. Lamenta finalmente que en 1975 no haya más sangre joven que citar, ya que los demás realizadores están dedicados a la publicidad o los cortometrajes de sobreprecio. (Álvarez, 2014, párr. 13)

### **5.2.2.9 Los Hippies.**

Los hippies fue un estilo de vida que copiaron de los estadounidenses, ellos y ellas también compartieron la Bogotá de los setenta, jovencitas y jovencitos tenían su frase simbólica que los identificaba “amor y paz” consideraron que era mejor hacer el amor y no la guerra, se distinguían por su forma sicodélica de vestir, por el consumo de drogas, llevaban el pelo largo, pantalones bota campana y las mujeres usaban la píldora, amaban la libertad y la naturaleza y causaron gran impacto en la sociedad capitalina.

La primera concentración masiva de hippies se dio en San Francisco en una reunión conocida como la fiesta del trippy a la que asistieron 10.000 jóvenes que ingirieron LSD al mismo tiempo, en señal de protesta frente a la medida tomada por las autoridades, que declararon ilegal el consumo de este ácido. El LSD hacía que los consumidores entraran en un estado máximo de desprendimiento del mundo material y, además, les permitía percibir la realidad de una manera totalmente diferente que los ayudaba a encontrar una —felicidad plena||.—Ante todo estamos en un momento histórico sin precedentes. En primer lugar, el uso generalizado de la píldora permite tener relaciones sexuales por simple placer, pero en segundo lugar también hace parte

de una realización ética plena. La creencia de la vida consiste en ser feliz; eso fue una ruptura con los convencionalismos muy peligrosa. (Ramírez, 2009, p. 17)

### **5.3 Marco Contextual**

#### **5.3.1 La Génesis de la Universidad La Gran Colombia.**

La Universidad La Gran Colombia, abre sus puertas en febrero de 1951, donde empieza funcionar como “Difusiones Pedagógicas de la Gran Colombia S.A”. Luego de que la ciudad de Bogotá sufriera fuertes hechos de violencia como consecuencia del Bogotazo; el oleaje de los actos vandálicos aun marcados en las paredes y estrechas calles del centro de la ciudad, no fueron impedimento para dar inicio a la formación de estudios superiores bajo el sello identitario de la Gran Colombia.

Dicha universidad funcionó en diferentes sectores del centro de la ciudad, logrando consolidarse en la ubicación actual: una manzana completa ubicada entre las calles 14 y 13 y las carreras sexta y quinta; esta entidad educativa, obtuvo su reconocimiento como universidad en 1953. Las facultades pioneras fueron la de Derecho y Arquitectura y posteriormente llegaron las facultades de Ingeniería Civil y Economía. Este ejercicio contribuyó a su consolidación en medio de escenarios cambiantes que se daban en el aspecto económico, social y cultural en la década del cincuenta.

Es así como Julio Cesar García Valencia, fundador de la Universidad La Gran Colombia, rompe con la tradición cultural educativa legitimada en la época, donde las clases favorecidas y gracias a sus capitales económicos, tenían la facilidad de acceder a estudios superiores; sin embargo, este paradigma es visto por el fundador García como una oportunidad para transformar una tradición dada en el escenario universitario y acoger a las clases menos favorecidas que buscaban cursar estudios profesionales.

Bajo este panorama, la Universidad La Gran Colombia fue la primera en crear programas con estudios superiores en la modalidad “nocturna”, siendo este un aporte

alternativo a las clases populares que día a día acogía la ciudad debido al fenómeno de migración de la década. En el libro de la Universidad La Gran Colombia se encuentra lo siguiente:

Se fundó esta universidad con el noble propósito de brindar una gran oportunidad de estudio a jóvenes talentosos de clase media, que en ese momento no encontraban apoyo. “Era una universidad nocturna, la primera universidad nocturna y ¿nace de qué?: de un corazón generoso, de un corazón que tiene una proyección social, porque lo social es pensar en el otro”. (Llano, 2012, p.33).

Este escenario educativo pensado y puesto en marcha desde 1951, fue la oportunidad para la clase trabajadora, que por condiciones económicas estuvieron marginados de la educación; terminó convirtiéndose en una solución educativa para la población urbana y rural, donde hombre y mujeres con intereses de sobresalir en una sociedad excluyente buscaron prepararse intelectualmente y trascender en los escenarios sociales.

### **5.3.2 Un Recorrido por La Facultad de Ciencias de la Educación.**

El escenario educativo de la década del setenta para la formación superior, presentaba un abanico de oportunidades, que iban desde universidades privadas y públicas, universidades para los diferentes espacios sociales e institutos técnicos. Cada uno de estos centros colocaba a disposición de la población bogotana su servicio educativo, brindando la oportunidad al hombre y a la mujer de incrementar su capital cultural.

En este marco de oportunidades la universidad La Gran Colombia en 1962, rompe los paradigmas legitimados con relación al tiempo de estudio y ofrece en esta década a la población bogotana, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación mediante el acuerdo interno 002. Una facultad que buscaba contribuir la formación superior de los y las normalistas, trabajadores del magisterio y demás agentes dedicados al ejercicio docente en

instituciones escolares, que requerían de una titulación para tener acceso al Escalafón Nacional <sup>33</sup>.

Lo cierto es que la oportunidad que se empezaba a brindar a los trabajadores del magisterio y a los futuros docentes estaba dada en la jornada nocturna, un tiempo que facilitaba mejorar intelectualmente, no interfería con la ocupación laboral diurna y que a futuro contribuiría a aquellas personas egresadas de la Facultad de Ciencias, a legitimarse como maestros inscritos y registrados en el Escalafón Docente. Ante esto se menciona que:

El doctor Julio Cesar García, fundador de la institución y educador por excelencia... Evidenció así su interés por crear una oferta de acceso a la educación dirigida a los sectores de la sociedad menos favorecidos... Reúne los deseos del fundador en lo relacionado con la educación nocturna para las clases sociales populares, la inclusión de la mujer en la educación superior y la educación en valores como alternativa de solución a las problemáticas política y económica, sentidas por el pueblo colombiano en este momento histórico. (Llano, 2012, p.10).

La Facultad favoreció a todas las clases sociales, siendo pionera en educación nocturna profesionalizante, en la formación en valores como un compromiso institucional en el currículo y en la profundización en las áreas del saber; de igual manera, su atrayente estructura física y organizativa capturaba la atención de personas que posteriormente fijaron sus intereses para estudiar en esta universidad.

Hacia el año de 1966, fue legalmente reconocida la Facultad de Ciencias de la Educación, quien otorgaba títulos de “Licenciado en Ciencias de la Educación”; este espacio académico iba a ser aprovechado por los maestros en acción y por las personas que contarían con el conocimiento y que posteriormente desearan contribuir a formar las nuevas

---

<sup>33</sup> El 23 de Octubre de 1971, salió en el Diario Oficial, la ley 14, en la cual se determinaba las condiciones de ingreso y ascenso al Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria y secundaria, allí también se contemplaban los ajustes, estímulos para los docentes públicos y privados. Tomado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104788.html>

generaciones.; es por esto que, la facultad fue pensada y organizada para brindar igualdad de oportunidades a sus estudiantes, sin distinción de género, edad o raza.

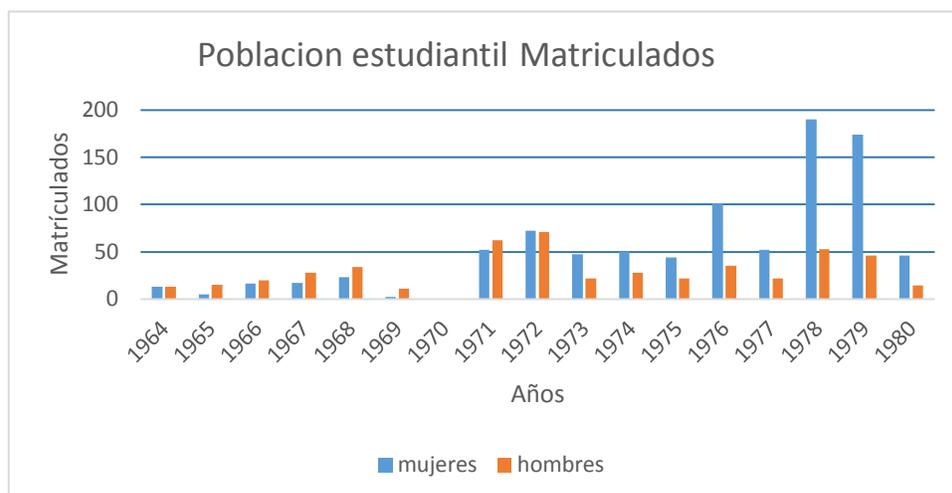
### ***5.3.2.1 Agentes en el Aula***

La Facultad de Ciencias de la Educación, en sus inicios ofrecía disciplinas en filosofía, lingüística y literatura, ciencias matemáticas y ciencias físicas; estos programas estaban orientados a cubrir la población adscrita al magisterio que requerían de una titulación profesional y a quienes querían desempeñarse como docentes de bachillerato. La inscripción e ingreso a las diferentes disciplinas fue dándose paulatinamente.

A las aulas asistía población urbana y rural, allí se destacaba que el mayor número de matriculados y asistentes a clase pertenecían al género masculino, aunque la población femenina también hacía parte de las estadísticas pero en menor proporción; sin embargo, estas cifras, se fueron modificando a lo largo de los años, hasta llegar al punto, que las carreras ofrecidas en la Facultad, tuvieron mayor aceptación por el género femenino.

La Facultad de ciencias de la Educación, estando en el periodo donde existió la mayor apertura de universidades, mantuvo su promedio de matrículas estable, ya que eran tres universidades pedagógicas en los setenta; dicha población deseaba su titulación como maestro, lo que significaría una ubicación salarial en el magisterio acorde con sus estudios superiores y que se vería reflejada en el salario que estaba estipulado por el Escalafón Nacional.

Los siguientes datos, fueron suministrados por la oficina de egresados de la Universidad La Gran Colombia donde se puede observar la demanda educativa de la población según su género; cabe anotar que la mayoría de la población bogotana estudiaba en el sector oficial y por ello no existía tanto predominio en el sector privado.



Grafica 1. Población matriculada desde el año 1964 hasta 1980, por género.

Tabla 4

*Población matriculada en los años 1964 a 1980, por género.*

<b>Año</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
<b>1964</b>	13	3
<b>1965</b>	5	5
<b>1966</b>	16	0
<b>1967</b>	17	8
<b>1968</b>	23	4
<b>1969</b>	2	1
<b>1970</b>	0	1
<b>1971</b>	52	2
<b>1972</b>	72	1
<b>1973</b>	47	2
<b>1974</b>	50	8
<b>1975</b>	44	2

IDENTIDAD EN EGRESADAS FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD  
LA GRAN COLOMBIA

<b>1976</b>	101	5
<b>1977</b>	52	2
<b>1978</b>	190	3
<b>1979</b>	174	6
<b>1980</b>	46	4

*Nota:* se observa que la población femenina tiende a aumentar en la matrícula de cada año

La población femenina cada vez tuvo mayor presencia en las aulas de la facultad, permitiéndole a la mujer, crecer intelectualmente, formarse en valores bolivarianos y con sentido crítico para enfrentar a sus futuros estudiantes. (En el año 1970 no hubo graduación de licenciados).

En este sentido es rescatable la labor inicial de la Universidad La Gran Colombia, que le apostó la educación superior de las clases populares, cuya cobertura en el periodo de reconstrucción del país era más bien escasa, por supuesto, desde una oferta de educación privada. Vale la pena mencionar que en una época de marcadas diferencias sociales, el maestro, o bien la imagen que éste proyectaba, estaba caracterizada por la labor de beneficencia y caridad, dirigidas a las clases populares. (Llano, 2012, p.34)

El nivel educativo de la mujer ha estado ligado a la desigualdad sociocultural que se dio a partir de las diferencias de género; sin embargo, las egresadas grancolombianas, hacen parte de ese grupo de mujeres que buscaron visibilizarse a través de formación y contribuir al mejoramiento del desarrollo intelectual, cultural y social de ellas como maestras y de la sociedad en general.

## 6 METODOLOGÍA

*“Por un lado, los historiadores estructurales han mostrado que el relato tradicional pasa por alto aspectos importantes del pasado de los que es incapaz de dar razón, desde el marco económico y social hasta la experiencia y modos de pensar de la gente corriente”. (Burke: 2001, p 329).*

### 6.1 La Narrativa Y Su Contextualización Estructural: Una Apuesta Por La Recuperación Del Relato En La Ciudad.

Algunas propuestas metodológicas para el estudio de egresadas en el mundo laboral se han decidido por los análisis de impacto y por metodologías que afirman la posición del egresado y la egresada en el mundo laboral. Desde estas perspectivas que han privilegiado los análisis cuantitativos, resulta inoperante en términos metodológicos asumir una metodología que mida a través de indicadores el impacto en el mercado laboral de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación en la década del setenta. Esta dificultad está centralizada en el análisis histórico que supone rastrear unas tendencias en una época como la década del setenta en Bogotá, además de esto, el interés de la investigación apunta a reconocer y evidenciar los procesos de construcción de identidad más allá del comportamiento en el mercado laboral de las egresadas de este tiempo.

En este orden de ideas, el enfoque con el cual se abordó esta investigación supone un referente epistemológico del orden de lo cualitativo, con el objetivo de tramar unos relatos en las estructuras sociales y económicas de la ciudad. De este modo, la contextualización de las condiciones que hicieron posible unas formas de expresión social, unas percepciones sobre la ciudad y una postura frente a una visión de ciudadanía de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación permite cotejar los referentes económicos, sociales y culturales, con unos relatos que implican las formas de reconocimiento de la ciudad con algunos elementos que constituyen la construcción de identidad en términos educativos.

En efecto, estas formas simbólicas del relato de las egresadas, acompañadas por una recuperación del espacio social bogotano, logran evidenciar las posiciones sociales que ocuparon las entrevistadas en relación en una época de marcados cambios políticos, económicos y culturales en el país, para alejarse de la ilusión biográfica que supone la mera entrevista en efecto, una apuesta por la narrativa en educación incluiría el relato docente como fuente imprescindible para describir el acto pedagógico y para rastrear la experiencia docente; sin embargo, el relato como experiencia biográfica supone una ilusión en el sentido bourdiviano, en la medida en que una historia de vida es inseparable del conjunto de acontecimientos de una existencia individual. De este modo, las condiciones de existencia de un agente, en este caso el docente entrevistado, suponen una fuente indispensable para ubicar el relato, la experiencia pedagógica.

Es por ello, que la investigación en curso, debe considerar el contexto histórico y familiar que enmarca a cada egresada de acuerdo a su narrativa, con la formación profesional obtenida y su escenario social, de tal manera, que se rastree en profundidad la incidencia de su identidad y su impacto en el ambiente laboral, lo que conlleva a afirmar que cada sujeto, en este caso, cada egresada, tiene su propio capital cultural y como persona, es capaz de acrecentar sus capitales, de acuerdo a sus motivaciones e intereses.

En este sentido, desde el enfoque cualitativo complementado con elementos estructurales, buscó relacionar algunos aspectos del orden simbólico como los relatos de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación y el contexto que caracteriza dichas posiciones en el espacio social.

De esta forma los conceptos que articulan el objeto y el sujeto de estudio, en este caso las narrativas<sup>34</sup> y las egresadas, están determinados por el entorno teórico de Pierre Bourdieu

---

<sup>34</sup> Una investigación se puede orientar utilizando un enfoque cualitativo, en este sentido, el mundo o la realidad circundante, puede ser interpretada desde la perspectiva de la subjetividad, y esta perspectiva tiene el mismo valor científico que una investigación cuantitativa. Ella con su carácter subjetivo, permite entre otros la contextualización de las fuentes de información, de la comunicación, de la retroalimentación, de los campos y estructuras que entran en juego cuando el investigador recurre al investigado, es esa intersubjetividad una

y concretamente con el diálogo sobre el capital cultural, la educación femenina y el agente educativo; estas categorías cada una desde su perspectiva proporciona elementos clave para la reflexión y para el entendimiento del problema, el cual aporta utilidad teórica, metodológica y práctica al estudio, toda vez que no se tienen elementos de juicio que permitan evidenciar el aporte a la identidad universitaria dado por la egresada.

De los planteamientos realizados en este marco metodológico se derivan una serie de referentes que permiten abordar la investigación desde diferentes puntos, en primer lugar el direccionamiento teórico suministrado por Pierre Bourdieu, en segundo lugar los conceptos que articulan la teoría y que orientan la investigación y por último la construcción de un diálogo independiente y crítico que permite reflejar el punto de vista de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la identidad que se evidencia en la presente investigación, es la identidad de las egresadas en la década del setenta de acuerdo con sus prácticas y experiencias que les ofrecía su entorno social, cultural y educativo de ese tiempo<sup>35</sup>. En este sentido, la finalidad de este trabajo investigativo es analizar la identidad a través de las narrativas de las egresadas, además de esto, rastrear la identidad en retrospectiva a través de los relatos de las egresadas con el objetivo de construir ese pasado institucional. En estos términos como lo manifiesta Paul Ricoeur (1995, citado en Bolívar, 2001) “la identidad de una profesión vendría marcada por el conjunto de relatos (pasados y actuales) que constituyen su historia: individuo y comunidad se constituyen en su identidad al recibir tales relatos que se convierten, tanto para uno como para la otra, en su historia efectiva”. (p.252).

---

cualidad que facilita por ejemplo escuchar un relato, escuchar una o varias voces y construir una serie de realidades consecuentes con esas narrativas.

<sup>35</sup> En este contexto se tiene que la universidad ofrecía la profesionalización del docente en Bogotá en jornada nocturna con el ánimo de facilitar a las clases populares el acceso a la educación y su objetivo institucional está enmarcado en lo planteado en el libro de la Universidad la Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación 50 años así: Tiene como finalidad la formación y capacitación de profesores de enseñanza media, para contribuir al desarrollo sociocultural del país, teniendo en cuenta las condiciones en que se encuentra el actual sistema educativo colombiano, con su baja preparación de docentes, ya que muchos de estos servidores carecen de título académico. La Facultad se mantiene en su labor consecuente con los principios de la Universidad la Gran Colombia de servir, tanto a la juventud colombiana como a los adultos que necesitan trabajar para hacer frente a sus obligaciones individuales y familiares. La facultad de Ciencias de la educación ha organizado sus cursos desde las horas vespertinas, para facilitar el acceso a los trabajadores del magisterio, quienes son los que en su mayoría, componen el alumnado de la Facultad. (Llano, 2012, p. 70)

En general, la interpretación de las narrativas, buscan y apuntan a la comprensión de las mismas, a ser reconocidas como instrumentos valiosos con el fin de favorecer los procesos, la significación de la persona y los espacios sociales.

## 6.2 La Narrativa como Apuesta Metodológica

La forma y el uso que se ha hecho de la narrativa dentro de las ciencias humanas, no ha logrado reconocer el universo de potencialidades de esta categoría, que reducida a su forma convencional supone que el relato, fuente indispensable de la narrativa, quede a merced de una ilusión biográfica, descontextualizado de unas condiciones de posibilidad y arrancado del relato histórico, social y cultural. En el afán de universalización de los relatos literarios, en el interés de generalizar las producciones literarias, se produce una separación de la literatura y las ciencias sociales, divorcio un tanto incomodo si se tiene en cuenta que pensar el mundo social, no solamente le corresponde a la historia, la sociología, la economía y demás disciplinas de las ciencias sociales sino, a la literatura, la semiótica, la filosofía del lenguaje y demás ciencias humanas<sup>36</sup>.

En este orden de ideas la investigación biográfica narrativa emerge como elemento metodológico que permite el trabajo de interpretación de cara a las egresadas de la universidad y en busca de la identidad a través de la narrativa, que como herramienta hermenéutica, se puede usar en múltiples sentidos y articula favorablemente los criterios, conceptos y teorías del pensamiento relacional bourdiviano, porque permite relacionar simbólicamente, la historia, la narrativa, la mujer, la educación y la identidad como resultado del diálogo que necesariamente imprime el carácter de interdisciplinariedad de la investigación propuesta.

---

<sup>36</sup> Del otro lado de las ciencias humanas, las tendencias postmodernistas como el postestructuralismo, criticismo literario y el pragmatismo filosófico han intentado reconvertir los lenguajes acuñados por el positivismo en piezas eminentemente comunicativas, textuales, discursivas o narrativas. Con esto, lo que otrora fuera una empresa específica de la filología, de la lingüística y de las ciencias del texto y el discurso, como lo era la indagación de los fenómenos en el lenguaje, termino constituida en una empresa común para distintas disciplinas, como la historia, la antropología, la sociología y la psicología. (Serna, 2010, p. 42)

En su obra *la investigación biográfico-narrativa* en educación. Enfoque y metodología, Bolívar reconoce que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato. Como lo menciona Sarbin (1993, citado por Bolívar), el principio de narratividad:

...guía el pensamiento y la acción. Las estructuras narrativas, en efecto, constituyen el marco por el que los humanos dotan de sentido a su mundo. La narrativa tiene, pues, dos grandes funciones: (a) provee formas de interpretación, y (b) proporciona guías para la acción. En congruencia con un enfoque hermenéutico, se parte de la metáfora de que las gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas. (2001, p.21)

En relación con lo anterior, la narrativa es el mecanismo ideal para rastrear la identidad de las egresadas en la década del setenta para evidenciar las características de la época, los acontecimientos que influyeron en el desarrollo de la cotidianidad estudiantil y descubrir aquellos elementos subyacentes en las narrativas que contribuyen a la construcción propia de su identidad.

Es por ello, que la narración como forma de expresión de la realidad ha estado presente en diferentes manifestaciones disciplinares que han acudido a las diversas funciones del relato, para conseguir una explicación de fenómenos culturales y sociales. Esta relación que se entretiene entre los relatos y la sociedad se ha convertido en una preocupación constante por entender las dinámicas entre narrativa, sociedad, memoria y cultura<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> La narrativa como estrategia metodológica se ha convertido en una poderosa herramienta de interpretación interponiendo el relato como fuente indiscutible en la construcción de la realidad. Esta estrategia que se ha posicionado en los estudios en ciencias sociales incluyendo el ámbito educativo, ha resurgido desde la tradición literaria del siglo XIX, posicionándose como elemento experiencial que evidencia las relaciones que proceden entre el conocimiento y el poder. La pregunta por el sentido y la experiencia, desde los enfoques fenomenológicos y de las nascentes ciencias del lenguaje lograron reclamar un estatuto del lenguaje donde el signo logra convertirse en un encubridor de unas realidades que necesitan de la interpretación de la interpretación. Con el nacimiento de la filología y su proclamación como ciencia se estableció una distancia entre realidad y representación en el discurso humano, interponiendo el laboratorio filológico para discernir el sentido de las palabras más allá de las palabras. (Serna, 2005)

Las narraciones autobiográficas consisten en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador *era* y lo que hoy *es*, de esta manera, la narración media entre el pasado, presente y futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación a los proyectos futuros. (Bolívar et al, 2001, p.92)

Finalmente, 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 y 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, se propuso relacionar este acontecimiento con unas dinámicas económicas, sociales y educativas que se estaban presentando en la ciudad al momento de constituirse esta entidad educativa (años setenta) y unos relatos que circulando por diferentes etapas de la historia de esta facultad sobreviven en el recuerdo y la memoria de sus participantes.

### **6.2.1 La Narrativa y La Construcción de Identidad.**

Las relaciones que se entretajan entre egresadas y educación femenina admiten la discusión por la forma de hacer visible la presencia de las mujeres en los procesos educativos. Aunque existen referencias explícitas en relación al empoderamiento de la mujer en el sistema educativo es importante advertir que la experiencia y las voces de las mujeres que han vivido el tema de la exclusión, sea tenida en cuenta en los estudios sobre historia de la educación y particularmente, sea reivindicada por medio de relatos y narraciones en relación con la construcción de identidad. Ante este panorama Bolívar (2001) manifiesta que:

El reconocimiento de lo adquirido implica que las personas lleguen a tener conciencia de que tiene unos saberes experienciales, extraídos de su vida profesional en las situaciones de trabajo .pero, para que lleguen a adquirir el carácter de saber, deben ser reflexivamente verbalizados, en modos que provoquen la transformación de la experiencia, al formalizarla mediante la puesta en perspectiva en el curso espacial y temporal de la vida profesional e institucional. (p.253)

En efecto, en la construcción de identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia, se ve la necesidad de ahondar en sus relatos, donde a partir de las narraciones de vida se recreen experiencias significativas y acontecimientos, que lleven a evocar hechos del pasado, hechos recordados en un presente sobre lo vivido en su época; este ejercicio de recuperación de las voces junto con los elementos estudiados, conducen a determinar la construcción de la identidad que subyace en estas mujeres.

De esta misma manera, los relatos e historias de vida obtenidas de la interacción de las egresadas con el grupo entrevistador, permitió descubrir la transformación de la percepción del sujeto de investigación frente al panorama cultural del momento, lo cual permitió detectar en un primer momento características propias de la identidad, manifestadas en su formación profesional; cada acercamiento condujo a la reflexión amplia de aspectos relevantes en su vida y que en un segundo momento fueron ampliados gracias a la evocación de situaciones particulares. Tal y como lo manifiesta Bolívar et al (2001) “promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva política de identidad” (p.68)

Al respecto, se menciona que las narraciones obtenidas de las entrevistas en profundidad, no tienden a constituir una verdad absoluta, sino que se recuperan las voces de los sujetos a través de sus experiencias en hechos del pasado, las cuales, están a la espera de ser escuchadas, interpretadas y analizadas; estas entrevistas que permiten aflorar la fuente oral, se convierten en poderosas herramientas para el acceso a información personal, que conducen a procesos de reflexión a través de la rememoración. Donde el proyecto profesional de una

egresada titulada lleva inmersa una serie de variables que dan sentido a su labor educativa y a su diario vivir, cada situación enfrentada permite vislumbrar aquellos acontecimientos que callan tras su ejercicio profesional y que son indispensables en la construcción de una identidad.

Las historias de vida no preexisten al propio proceso de narración, se producen en él a medida que la investigación avanza, que contribuye a orientar la vida y la acción de quienes las narran. La producción de discursos será una dialéctica entre narrador y entrevistador. A los recuerdos “de flash” aislados, se le van encontrando hilos que enhebran la trama de vida, donde inicialmente aparecían episodios accidentales. (Bolívar, et al. 2001, p.37)

Por tal motivo, las narrativas son determinantes en el conocimiento, porque contribuyen en hacer visibles a los sujetos, quienes, como actores principales llegan a manifestar y analizar los espacios sociales donde se desenvuelve, las arbitrariedades experimentadas, las relaciones de poder que se presentan en los escenarios en los que transita.

De este modo, la narrativa como un instrumento que permite abordar lo identitario, se articula con el enfoque cualitativo y con la entrevista; estos conceptos se han justificado en los antecedentes de la presente investigación, en una serie de tesis e investigaciones de diversos países como México, Argentina, Venezuela, España entre otros, donde el referente de la narrativa es el centro de importancia y se articula con los sujetos de estudio, su contexto y la incidencia en la construcción de una identidad.

En conclusión, la construcción de una visión amplia y retrospectiva del panorama de la mujer en el contexto educativo, permite evidenciar los principales aportes que se han realizado hasta el momento en este tema; en este sentido, herramientas como la entrevista, los relatos, la narrativa, son indispensables para llegar a una época pasada y referenciada entre 1970 y 1980, que desencadenaron una serie de acontecimientos descritos por unos sujetos con los cuales se interactúa. Estos relatos son la base con la que se construye la memoria y se interpreta la

identidad vivenciada a través de esas prácticas y estas dinámicas marcan el sendero por donde discurren los elementos constitutivos e identitarios.

### **6.3 Componentes del Proceso.**

El contexto para el desarrollo de la presente investigación es dado específicamente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia, este escenario ha sido legitimado por cada agente educativo en la construcción de su identidad. Partiendo de este contexto y para llegar al análisis investigativo se ha llevado cabo el siguiente proceso: en primer lugar, se definió a la población de estudio; siendo esta únicamente población femenina que cumplieran con el requisito de ser egresadas de la facultad y que su culminación académica profesional, es decir su graduación de esta facultad, se halla dado entre los años 1970 a 1979.

#### **6.3.1 Población.**

El contexto bogotano de la década del setenta, anteriormente estudiado en el marco histórico, muestra claramente el panorama que el grupo de estudio experimentó, gracias a este acercamiento, se dio paso a la búsqueda de los agentes educativos, que cumplieran con las características anteriormente expuestas, ante ello, la oficina de graduados de la facultad, facilitó información, correspondiente a la totalidad de matrículas; sin embargo, no se obtuvo datos personales de las egresadas debido al “Habeas Data” a la que obedece la institución.

A pesar de la restricción encontrada, se dio inicio a la revisión documental de la facultad, encontrando aquí, una producción escrita que retoma la historia de los 50 años de la facultad de ciencias de la educación. Esta obra titulada *Universidad la Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación 50 años*. Editorial Kimpres. En ella, reposan los nombres de todos y todas las egresadas graduadas de la facultad. Durante esta revisión, se logra extraer algunos nombres de egresadas para su futura ubicación.

## IDENTIDAD EN EGRESADAS FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Sin embargo, la facultad de Ciencias, organiza desde hace cuatro la reunión donde se convocan a los egresados de la facultad; en ella, retoman temáticas de interés y a la cual se tuvo acceso, debido a que uno de los investigadores son egresados de la universidad, este primer encuentro global conto con la aprobación de la coordinadora respectiva.



Fotografía tomada el 31 de mayo a la programación del IV encuentro de egresados de la Facultad de Ciencias.

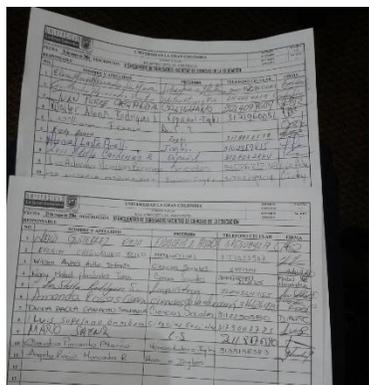
La convocatoria realizada, contó con los medios y canales propios para llegar a todos sus egresados, quienes de manera voluntaria se acercaron al lugar de encuentro y participaron de la planeación del día.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COORDINACIÓN DE EGRESADOS		UNIVERSIDAD La Gran Colombia	
BASE DE PARTICIPACION ENCUENTRO GRADUADOS 2014			
NO. LISTA	NOMBRE	TELÉFONO	EMAIL
1	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
2	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
3	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
4	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
5	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
6	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
7	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
8	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
9	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
10	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
11	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
12	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
13	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
14	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
15	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
16	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
17	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
18	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
19	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
20	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
21	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
22	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
23	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
24	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
25	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
26	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
27	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
28	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
29	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
30	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
31	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
32	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
33	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
34	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
35	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
36	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
37	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
38	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
39	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
40	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
41	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
42	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
43	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
44	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
45	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
46	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
47	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
48	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
49	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
50	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
51	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
52	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
53	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
54	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
55	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
56	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
57	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
58	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
59	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
60	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
61	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
62	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
63	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
64	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
65	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
66	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
67	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
68	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
69	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
70	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
71	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
72	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
73	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
74	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
75	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
76	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
77	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
78	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
79	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
80	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
81	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
82	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
83	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
84	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
85	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
86	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
87	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
88	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
89	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
90	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
91	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
92	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
93	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
94	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
95	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
96	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
97	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
98	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
99	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co
100	Andrés Arango	3102501000	andres.arango@ugr.co

Fotografía tomada el 31 de mayo a la participación esperada al IV encuentro de egresados de la Facultad de Ciencias. .

## IDENTIDAD EN EGRESADAS FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

La organización del evento fue clara, pertinente y concisa; sin embargo, la asistencia no fue proporcional a la registrada en años anteriores.



Fotografía tomada el 31 de mayo a la asistencia al IV encuentro de egresados de la Facultad de Ciencias.

Este registro, permitió al grupo investigador obtener una primera información para llevar a cabo la selección de las futuras entrevistadas.

### 6.3.2 Criterios para seleccionar la población

El encuentro de egresados, permitió observar la aceptación del género femenino y masculino a lo propuesto en la invitación enviada días anteriores a los correos personales, por la directora de la oficina de egresados. Aquí se hace uso del primer instrumento, el cual permite contactar únicamente a las mujeres asistentes; en este acercamiento, se logra obtener datos y permisos suministrados por cada egresada, donde se invitan a hacer parte de la investigación en curso a través de una entrevista. Para llevar a cabo el encuentro personal se tuvo en cuenta el siguiente instrumento:

Bogotá, mayo 31 de 2014

Estimada Egresada,  
Universidad La Gran Colombia

Reciba un cordial saludo,

Actualmente, un grupo perteneciente a la Maestría en educación, de la UGC está llevando a cabo un

proyecto de investigación denominado: “*La Identidad de las Egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia*”.

Por esta razón, se quiere dialogar con usted acerca de su experiencia social como egresada de la Universidad La Gran Colombia, donde se garantiza que la información compartida es confidencial y con fines estrictamente académicos. Asimismo, se usarán seudónimos para conservar el anonimato de las mujeres egresadas que participan en este estudio.

¿Deseo participar en la entrevista que se programará con usted en días posteriores a este encuentro?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

En caso de ser afirmativa su respuesta y de autorizar el uso de la información por favor diligencie los siguientes datos:

Agradeciendo de antemano su atención a este primer acercamiento y su gran aporte a dicha investigación.

Nombre completo	
Teléfonos	
Correo	
Año de graduación	
Facultad a la que perteneció	

Material propio, suministrado únicamente a las mujeres asistentes al IV encuentro de egresados de la Facultad de Ciencias de la Educación.

No obstante que la población inicial, es decir, los invitados al encuentro de egresados, representaba un número acorde con las expectativas de la investigación, no todas cumplían con los requisitos para ser sujetos de investigación; por ejemplo, algunas de ellas eran egresadas de años diferentes a la década del setenta, otras, así pertenecieran al tiempo de la investigación no accedieron a ser entrevistadas y finalmente algunas de ellas que inicialmente accedieron, no aceptaron ser entrevistadas o fue imposible localizarlas.

De acuerdo con lo anterior, la población inicial y esperada para el estudio, se vio reducida a cuatro egresadas que cumplían con los criterios predeterminados; en este caso, no importa el número sino es más importante la calidad y la empatía con los sujetos, como lo plantea Bolívar (2001) a continuación:

El individuo es un polo activo, efectuando una síntesis particular, filtrando de una manera particular lo social, propia de una subjetividad. Cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual. Esto significa reinstaurar la subjetividad en la ciencia social: una acción única o una historia individual es un medio de acceso y a veces el único posible al conocimiento del sistema social. (p.141).

En síntesis, los criterios y la población se articularon de forma armónica y de acuerdo con las directrices metodológicas planteadas en los párrafos anteriores por Bolívar; en este caso, son cuatro egresadas, que aceptaron de manera voluntaria hacer parte de este estudio. Estas voces, la individualidad y sus relatos son el insumo necesario y suficiente para abordar el paradigma cualitativo, donde a través de este componente se construye la identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia.

#### **6.4 La estrategia metodológica: La entrevista en profundidad y el rastreo de la identidad.**

Para el desarrollo de la estrategia metodológica se han tenido en cuenta algunos referentes de aplicación de la entrevista en profundidad. Para efectos prácticos se mencionaran algunas experiencias que se tendrán en cuenta en el momento de elaboración del instrumento de recolección de información. De esta manera, la relación de Identidad Institucional desde el punto de vista de las egresadas de la Facultad de Ciencias, se observa cómo Zanatta et al. (2010), llevan a cabo en la Universidad de México un análisis sobre el devenir de la Universidad y los procesos de Identidad en la instituciones de educación superior, vislumbrando las transformaciones sociopolíticas en la formación académica y los fines que se persiguen de acuerdo a las épocas históricas.

Al llevar a cabo entrevistas en profundidad, el relato o la narración emerge y describe un conjunto de acciones y de experiencias llevadas a cabo por personajes reales o imaginarios.

El paso decisivo a una identidad narrativa, se da cuando es el personaje el que hace la acción en el relato. Desde esta perspectiva, narrar es decir quien ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión de puntos de vista. (Díaz, 2004, como se citó en Aguirre & Gúzman, 2011, p.43)

Al respecto, se menciona que las narraciones obtenidas de las entrevistas en profundidad, no tienden a constituir una verdad absoluta, sino que se recuperan las voces de los sujetos a través de sus experiencias en hechos del pasado, las cuales, están a la espera de ser escuchadas, interpretadas y analizadas; estas entrevistas que permiten aflorar la fuente oral, se convierten en poderosas herramientas para el acceso a información personal, que conllevan a procesos de reflexión a través de la rememoración.

El proyecto profesional de una egresada titulada lleva inmersa una serie de variables que dan sentido a su labor educativa y a su diario vivir, cada situación enfrentada permite vislumbrar aquellos acontecimientos que callan tras su ejercicio profesional y que son indispensables en la construcción de una identidad. Por lo anterior, es necesario recurrir a los relatos orales de las egresadas donde se busca recordar lo vivido, como lo manifiesta que al “recuperar la voz de los sujetos en su particular situacionalidad es ingresar a la vida de una persona, es una puerta que se abre a la comprensión de esa vida, a la sociedad en la que vivió”. (Domeniconi & Auderut, 2009, p.5) Si bien es cierto, cada egresada cuenta con una cadena de hábitos, rutinas, esfuerzos y experiencias que aportaron a su ejercicio como docente, entonces, estos aspectos apuntan a la descripción del contexto vivido y a la reconstrucción de una identidad a través de entrevistas.

Grele (1998, citado por Domeniconi & Auderut, 2009) va a definir a la entrevista de historia oral como una “narrativa conversacional”, por cuanto la relación que establecen entrevistado y entrevistador tiene características de un diálogo o conversación cotidiana, en la que operan la confianza y la negociación; narrativa por la

forma en que el sujeto narra o relata una historia y la particular visión que sobre ella tiene. (p.4)

La afirmación anterior, lleva a la investigación en curso a optar por la entrevista en profundidad como elemento esencial para traer las voces de las egresadas; en este proceso intervienen una serie de elementos indispensables para establecer un diálogo eficiente entre entrevistado y entrevistador el cual, debe estar enmarcado en un clima de respeto y brindar la seguridad y confianza necesaria para el éxito de la labor narrativa.

## 6.5 Instrumento.

El diseño de la entrevista en profundidad, recoge los parámetros necesarios para obtener un mayor acercamiento hacia el entrevistado; de igual manera, esta entrevista contó con el análisis de diferentes preguntas que a medida que se estudiaba los intereses de la identidad, contribuyeron a la organización del instrumento escrito.

Este documento está organizado en dos momentos, en donde se contempla la información necesaria para la interpretación de la identidad; cada momento, está dirigido a escenarios claves en la vida de las egresadas, donde a través del relato, se entrelazan las experiencias con las categorías a estudiar.

A la presente investigación contribuye la siguiente “Entrevista en Profundidad” siendo ésta el instrumento validador de la información que se analizará posteriormente en búsqueda de la Identidad subyacente a las narrativas de las egresadas.

### **Guía de Entrevista en Profundidad<sup>38</sup>**

**Proyecto de Investigación de Maestría: “La Identidad de las Egresadas de la Facultad de**

---

<sup>38</sup> Aguirre, L. (2011). Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos. *Tesis para obtener el título de Doctora en Investigación en Ciencias Sociales con Mención en Sociología.*, 389-394.

*Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia en Bogotá en la década del setenta”.*

### **Maestría en Educación Universidad La Gran Colombia.**

#### **Presentación**

Buen día, somos Angela Moncada y Mario Sáenz, estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad La Gran Colombia. Actualmente estamos realizando nuestro proyecto de investigación denominado: *“La Identidad de las Egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia en Bogotá en la década del setenta.”*. Por esta razón estamos interesados en dialogar con usted acerca de su vida y experiencia social como egresada de la Universidad La Gran Colombia. Se tiene previsto que esta conversación pueda durar alrededor de una hora y media. Le garantizamos que la información compartida será confidencial y con fines estrictamente académicos. Asimismo, usaremos seudónimos para conservar el anonimato de las mujeres que participan en este estudio. Agradecemos de antemano su gentileza en narrarnos su experiencia, la cual es de gran valor para nuestra investigación.

Fecha de Realización de la Entrevista \_\_\_\_\_

#### **1. Datos personales**

Cuantos años tiene cumplidos: \_\_\_\_\_

Estado civil:

Soltera \_\_\_ casada \_\_\_ viuda \_\_\_ Unión libre \_\_\_ Divorciada \_\_\_ Nueva unión \_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

¿Con quién vive actualmente?

¿En qué barrio vive?

¿Esta vivienda es propia, arrendada?

¿Con qué estudios cuenta?

¿Cuál es su ocupación actual?

¿Cuáles son sus ingresos mensuales aproximadamente?

¿Quiénes aportan ingresos al sostenimiento de su hogar?

¿Los ingresos familiares alcanzan para cubrir los gastos mensuales?

### **1.1. Datos familiares**

¿Quiénes conformaban su núcleo familiar?

¿Sus padres qué actividad realizan o realizaban?

¿Qué nivel de escolaridad tienen o tenían sus padres?

En su familia, ¿quiénes tomaban las decisiones importantes?

¿Tiene hermanos (as)? (En caso negativo, seguiremos con el numeral siguiente)

¿Qué lugar ocupa entre ellos (as)?

¿Cuántos hermanos (as) tiene?

¿A qué se dedican?

¿Qué nivel educativo alcanzaron?

¿Alguno estudió en la UGC como usted?

¿Dónde vive su familia de origen (padres y hermanos)?

¿Cuándo ingresó a estudiar en qué estado civil se encontraba?

### **1.2. Antecedentes Académicos**

¿En qué centro educativo estudiaste la secundaria?

¿Qué es lo que más recuerda de esta época en la secundaria?

¿Conserva algún recuerdo o imagen de los maestros (as) de esa época de estudiante?

¿Cómo se imaginaba a sí mismo cuando le preguntaban sobre lo que iba a ser cuando terminara el colegio?

¿Cuál fue su actividad después de la secundaria? (ingresó a estudiar, a trabajar o ambas actividades)

¿En qué año decide ingresar a la universidad?

¿Cómo veía su familia que estudiara (padre, madre, hermanos)?

¿Por qué era tan importante la educación superior para usted?

¿Cuántas y cuáles universidades tuvo como opción para estudiar su pregrado?

¿Cuáles carreras tenía como opción para hacer sus primeros estudios universitarios?

¿Tiene familiares que sean maestros?

¿Su familia influyó en su decisión por optar la carrera de ser maestra?

¿Cuál fue la opinión de su familia al decidir estudiar licenciatura en la UGC?

¿Qué sentimientos tuvieron más peso en esa elección?

### **1.3 Escenario Universitario (UGC)**

¿Por qué usted escogió una universidad privada?

¿Qué carrera estudió?

¿Cuál fue su año de graduación?

¿Quién pagaba su estudio?

¿Cómo sostenía sus gastos personales mientras estudiaba?

¿Cuál era su expectativa cuando ingresó a la universidad La Gran Colombia?

¿Qué tan difícil fue asumir ese estudio universitario?

Describa como eran sus compañeros de clase.

Recuerda ¿qué género era predominante en su carrera?

¿El género predominante se mantuvo durante toda la carrera?

¿Existió deserción académica en su grupo de estudio?

¿Cuál cree que fueron los motivos de aquellos estudiantes que desertaron?

¿Recuerda cuántas personas de su clase se graduaron al tiempo con usted?

¿Cuántas mujeres, cuántos hombres?

¿Qué profesores (as) recuerda, por qué?

¿Qué la motivaba cada día a continuar con sus estudios?

¿En algún momento de su carrera se sintió relegada por ser mujer?

¿Sintió algún tipo de discriminación por ser mujer?

¿Cómo era el trato de las personas que laboraban en la universidad con usted?

¿Qué es lo que más recuerda de su paso por la UGC?

¿Cuándo terminó sus estudios, la universidad cumplió con sus expectativas?

¿Cómo marcó tu vida personal la UGC?

¿Qué te identifica como egresada de la UGC?

¿Por qué escogió la carrera en educación?

Como era una semana cultural en la universidad

### **1.4 Escenario Social (UGC)**

¿En qué año comenzó a trabajar como maestra?

- ¿Qué requisitos le pidieron para ocupar su primer cargo laboral?
- ¿Cómo consiguió ese trabajo?
- ¿Ejerció el énfasis de su carrera?
- ¿Le asignaron alguna carga académica diferente a su especialidad? ¿Cuál?
- ¿Cómo asumió ese reto laboral?
- ¿Considera que el salario recibido era justo?
- ¿La universidad fue un elemento clave para que consiguiera aquel trabajo?
- ¿Recuerda en cuál colegio empezó a trabajar?
- ¿En qué sección trabajaba? (preescolar, primaria, bachillerato)
- ¿Qué pasó por su cabeza el primer día que impartió clases a un grupo?
- ¿Qué cosas le gustaban de ese primer trabajo?
- ¿Qué era lo que menos le gustaba?
- ¿Cuánto tiempo duró en su primer trabajo?
- ¿Qué aspectos la diferenciaban de sus compañeras de trabajo?
- ¿Las cátedras impartidas en la UGC fueron suficientes para su desempeño laboral?
- ¿Qué considera usted que la UGC debió ofrecerle para complementar su trabajo como maestra?
- ¿Recuerda algunas dificultades que afrontó en esa primera experiencia laboral?
- ¿Me puede contar un día en su primer trabajo?
- ¿Nos puede relatar alguna experiencia inolvidable en su trabajo como maestra?

## **2. Construcción de la experiencia socio-cultural y la Identidad.**

- ¿Cómo se sentía con su familia mientras estudiaba?
- ¿Cómo se sintió su familia con su titulación?
- ¿Qué situaciones particulares tuvo su familia con usted al estar titulada?
- ¿Cómo se siente con su familia actual?
- ¿Cómo cree que la ve su familia actual?
- ¿Cómo te sientes con la educación recibida en la UGC?
- ¿De qué manera la UGC cambió su vida?
- ¿Se siente a gusto siendo profesora?
- ¿Cómo se ha beneficiado materialmente de la profesión de ser maestra?
- ¿Qué piensas de la UGC?
- ¿Se siente comprometida con los logros y proyectos brindados por la UGC?
- ¿La profesión de maestra le ha permitido ocupar una posición social destacada en la sociedad?

Después de su graduación ¿La UGC la convocó a alguna actividad institucional?

¿Cuántas veces aproximadamente por voluntad propia se acercó nuevamente a la UGC?

¿Qué sentimientos despierta en usted la UGC?

¿Qué sentimientos despierta en usted la profesión de ser maestra?

¿Qué opinión cree usted que tenía su empleador de su labor diaria?

¿Qué opinión cree usted que tenía sus estudiantes de su ejercicio docente?

¿Qué opinión cree usted que tenían los padres de familia de sus estudiantes?

¿Cómo se identifica con el Alma Mater de la UGC?

¿Cómo ve a la UGC actualmente? ¿Qué cambios ha sufrido?

¿Podría sugerir a la UGC como formadora de maestros?

¿Cómo ve a los actuales maestros?

¿La posición social del maestro ha sufrido algunos cambios? ¿Cuáles?

¿Sintió competencia frente al género masculino?

Agradecemos su tiempo y disposición en el desarrollo de esta entrevista, contamos con su colaboración en próximas investigaciones sobre egresados.

### 6.5.1 Consentimiento Informado.

A continuación se presenta el formato de consentimiento y uso de la información, la cual también fue aceptada en el momento mismo de la grabación de la entrevista.

#### AUTORIZACIÓN Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_, mayor de edad identificada con el documento de identidad número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ en uso de mis plenas facultades autorizo al equipo investigador conformado por Angela Rocío Moncada Rojas y Mario Rodrigo Sáenz Molina para hacer uso del material registrado en la entrevista exclusivamente para fines académicos en el marco de la investigación titulada “LA IDENTIDAD DE LAS EGRESADAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA ” que

tiene por objeto: interpretar la identidad de las egresadas a través de las narrativas.

De igual forma, autorizo su divulgación a través de reproducción tanto en medios impresos como electrónicos, así como su comunicación y emisión pública a través de los medios existentes o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto como internet para los fines académicos expresados por los autores de la investigación.

Manifiesto que esta autorización la otorgo con carácter gratuito, por lo que entiendo que no recibiré ningún tipo de remuneración, compensación, pago o bonificación de ninguna naturaleza. Reconozco además que no existe ninguna expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación.

Declaro que conozco los propósitos culturales y educativos del autor y que sé que no habrá uso indebido del material autorizado, ni distinto al educativo y cultural descrito. La vigencia de esta autorización es permanente.

A continuación firmo en señal de aceptación.

\_\_\_\_\_

cc.

Fecha:

### 6.5.2 Validación.

En este desarrollo metodológico en el que implica recoger la información de las entrevistadas a través de sus relatos, se hace uso de la Entrevista en Profundidad, la cual contó con diferentes evaluadores que permitieran su validación.

En un primer momento, se retoma la teoría expuesta por Bolívar, en la cual, la caracterización y uso de un guion pertinente permite el acercamiento con la entrevistada bajo un ambiente de cordialidad y empatía, si estos dos elementos se logran reunir, los relatos serán más fluidos y se descubren aspectos relevantes para el proceso investigativo.

A este primer momento, lo acompaña la dirección del asesor Fabián Llano, quien junto con el grupo investigador seleccionan de cada una de las preguntas que se abordarán en la entrevista; este ejercicio, permite la discusión del uso de la información obtenida del cuestionamiento y su relación con la teoría abordada desde Pierre Bourdieu y la Educación Femenina en la década del setenta. Para esta selección, fue necesario recurrir a estudios elaborados con estos instrumentos, que permitieran visualizar la funcionalidad de guion.

Un segundo momento se escenifica en el uso de la literatura estudiada, lo cual permitió llegar al modelo usado en la tesis doctoral de Aguirre (2011) titulada: "Construcción de la Experiencia Social y la Identidad en Maestros y Maestras de Educación Secundaria en Morelos, presentada a FLACSO México; en ella se observa claramente la intención del instrumento y su aplicabilidad en la identificación de la identidad del grupo investigado. Este acercamiento conlleva a una organización más estructura, secuencial y funcional del instrumento realizado.

Como último momento, el instrumento ya consolidado contó con la aprobación verbal dada por el Doctor Luis Porta, quien en su seminario "La Investigación (Auto)Biográfico-Narrativa: Perspectivas y Debates" llevada a cabo en la Universidad La Gran Colombia durante los días 26, 27 y 28 de junio, concedió un espacio para la verificación y validación del instrumento final. En este seminario, el equipo investigador tuvo la oportunidad de interactuar con el doctor Porta en las fechas del seminario obteniendo de la Universidad La Gran Colombia la respectiva certificación de asistencia. (Ver anexo 2)

### **6.5.3 Transcripción.**

El proceso de transcripción fue llevado a cabo paulatinamente, para ello, se dedicaron momentos específicos donde se escuchaba el relato y la desgravación se registraba directamente en un documento en Word. Este ejercicio requirió de tiempo y colaboración, debido a que cada una de las entrevistas estuvo acompañadas por música de fondo. La realización de la transcripción fue bastante detallada, allí se registra cada una de las palabras y

expresiones manifestadas tanto por las entrevistadas como del grupo investigador. Se aclara que el documento consolidado de las cuatro entrevistas es bastante extenso, por lo cual no se hace anexo del mismo.

#### **6.5.4 Procesamiento De La Información.**

La particularidad del razonamiento narrativo permite presentar las costumbres y hábitos del entrevistado a través de la descripción de sus experiencias en diferentes tiempos y espacios, el diseño cualitativo abre la posibilidad de construir categorías que construyan la identidad de la misma y de los datos obtenidos en las narrativas, tal y como lo plantea Bolívar (2011):

En los diseños cualitativos se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías, que permitan aportar una identidad categorial y clasificación de los datos recogidos. Estos se examinan de acuerdo con núcleos significativos, en marcos de codificación que sirvan para separar los datos por grupos de categorías similares. (p. 106)

Teniendo en cuenta lo anterior, las narrativas obtenidas de las entrevistas han sido observadas y agrupadas dando respuesta al ordenamiento de la información a través de las categorías importadas desde la entrevista; estas categorías han sido planteadas bajo las similitudes que las entrevistadas manifestaron en sus relatos y que contribuyen al análisis con el marco referencial. Así como lo manifiesta Bolívar (2001):

La preocupación no es identificar cada caso bajo una categoría general, el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (p. 107)

La afirmación anterior es el paso a la organización categorial de las entrevistas, la cual está organizada en cinco aspectos de la siguiente manera:

- ✓ en primer lugar se encuentra la categoría denominada ‘‘origen social’’, en ella, se clasifican los relatos que hacen referencia al génesis de cada egresada, allí se encuentran los datos personales, información de su familia y los referentes de valor que hace la construcción familiar.
- ✓ En segundo lugar se encuentra la categoría ‘‘formación académica’’, aquí están reflejadas las experiencias obtenidas en el primer espacio académico como lo fue el colegio, experiencias narradas desde colegios normales y parroquiales que trascendieron en la vida de las entrevistadas.
- ✓ En tercer lugar la categoría ‘‘universidad’’, es quien recoge los aspectos relevantes de la formación superior en La Gran Colombia, se narran sucesos como mujeres universitarias.
- ✓ En cuarto lugar, el ‘‘espacio social’’ hace parte de esta categoría, donde los relatos de las egresadas se acompañan de hechos y situaciones dados en los contextos que las rodeaban y se entreteje la vida diaria con los escenarios bogotanos.
- ✓ Por último, la categoría ‘‘pertenencia’’, permite vislumbrar esos sentimientos, emociones y experiencias que rodearon la vida como egresadas, como docentes y como reproductoras de saberes e información.

Aquí se presenta el formato propio de registro de la información y la categorización de las entrevistas:

#### ENTREVISTAS ORGANIZADAS POR CATEGORIAS

**Categoría:** \_\_\_\_\_

**Nombre de la categoría:** \_\_\_\_\_

Nombre Entrevistada Voz 1	Nombre Entrevistada Voz 2	Nombre Entrevistada Voz 3	Nombre Entrevistada Voz 4
Relatos de la entrevistada denominada ‘‘voz 1’’ de acuerdo a las características de la presente categoría.			

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desde la perspectiva cualitativa, el análisis de resultados aquí presentados, es el ejercicio que se ha llevado a cabo durante todo el proceso de investigación; en él intervienen la comprensión teórica, la relación con la metodología y la representación de las mismas a través de la interpretación de la identidad de las egresadas; por ello, este estudio asume una postura centrada en la narrativa y sobretodo en el respeto hacia los relatos que surgieron de las entrevistas.

De tal forma, que cada relato, está dado en el ámbito de la subjetivación que se presenta en la experiencia social, aquí, intervienen sentimientos, emociones y significados que han sido parte de su vida

El individuo es un polo activo, efectuando una síntesis particular, filtrando de una manera particular lo social, propia de una subjetividad. Cada individuo representa una singular reapropiación del universo social e histórico en que ha vivido, por lo que podemos conocer lo social partiendo de la irreductible especificidad de una práctica individual. (Bolívar, 2001, p. 141)

Teniendo como base la entrevista en profundidad, se han contemplado 5 categorías, sobre las cuales, se interpretan las narrativas y la identidad de los agentes educativos; entre ellas están: en primer lugar el origen social, donde se rescata acontecimientos marcados de la vida familiar, en segundo lugar, la primera formación académica, aquí se describen episodios que fueron trascendentales en la elección de carreras en licenciaturas; en tercer lugar se encuentra el escenario universitario, aquí se describen los intereses y motivaciones por el ejercicio docente; en cuarto lugar, el contexto social, lugares y aspectos culturales que marcaron la época y a las egresadas y por último la pertenencia, aspecto también fundamental en la identidad de la egresada.

### **7.1 Evocando El Origen Social De La Egresada.**

En este primer grupo, se sitúan las narrativas de las cuatro voces donde expresan su antecedentes y vidas de familia, aquí se narran recuerdos de familia que determinan su trayectoria social.

Nací en Bogotá, mis padres conformaban una familia muy linda, yo era la menor de tres hermanas que éramos. Mi padre dedicó toda su vida al trabajo en carpintería, porque mi abuelo le enseñó; él estudió como hasta primero de bachillerato, pero siempre me motivó a estudiar y pues mi mamá, una señora muy tierna y amable, siempre estuvo dedicada al hogar, ella, nos decía que debíamos estudiar para ser alguien en la vida. (Voz 1.)

El sistema patriarcal de la época, es notoria en estos relatos, donde la figura masculina, era quien estaba a cargo del sostenimiento de la familia; para cumplirse este parámetro, la cabeza de familia recurre a algún oficio heredado para cumplir con los requisitos exigidos socialmente; por otra parte, la labor de la mujer, por lógicas sociales, era la encargada de acompañar la crianza de los hijos. De igual manera, esta situación es observada también el relato de la siguiente voz:

Nací en Boyacá, en un pueblito llamado Pablo, vivía con mi padre, mi madre y con mis 12 hermanos, éramos una familia muy numerosa, como todas las del pueblo. Mis padres se querían bastante, pero quien trabajaba era mi papá, él les enseñó a mis hermanos varios oficios y así ellos empezaban a trabajar, pero a nosotras mi mamá nos enseñaba las labores de la casa, eso sí, ellos nos enviaban a la escuela para que aprendiéramos mas. Mis padres apenas sabían escribir y leer, y eso fue lo primero que le enseñaron a mi hermano mayor, antes de los oficios, y luego el hermano mayor le tenía que enseñar al menor y después el menor al otro y así sucesivamente. En esa época, esas bases se aprendían en la familia, las bases de leer, escribir, sumar y restar. (Voz 2.)

En el relato anterior, es observable, que el ejercicio motivacional de los padres es indispensable en la adquisición de normas y reglas claras que son transcendentales para la vida de la egresada; de igual manera, el componente familiar tienen marcada las rigurosidades de

las funciones, como lo es, que el padre es el encargado de sostener la familia económicamente y la madre, continua con su labor como la encargada de la crianza de los hijos; cabe anotar, que el primer capital cultural incorporado, está orientado desde la estructura familiar, donde cada quien es responsable de reproducir unos saberes.

Así como estas dinámicas de aprendizaje ocurren en familias numerosas, son también observables en familias más pequeñas, donde la reproducción de los capitales surge en el espacio familiar, se hereda y se hace productivo socialmente. A esto se suma una serie de valores que acompañan el ambiente familiar, la protección del padre hacia las hijas y el apoyo motivacional hacia el incremento de un capital incorporado.

3.)  
Mi papá y mi mamá fueron unos señores hermosos, lindos y encantadores como padres, a mi hermano y a mí nos dieron un ejemplo con grandes valores y con mucho respeto. Ellos tuvieron 53 años de matrimonio, mi papá nunca se retiró de su hogar, nunca nos abandonó y eso ayudó mucho a nuestra formación. Mi padre era ebanista y carpintero, vivíamos de eso; mi madrecita era de su hogar, siempre muy entregada a nosotros. Fuimos un hogar muy cristiano, muy creyente y así seguimos adelante. (Voz 3.)

Las reproducciones sociales y la sociedad androcéntrica son muy visibles en los relatos anteriores, cuando en la época de niñez de las entrevistadas, las estructuras están marcadas por su ejercicio social, es el padre el encargado de sostener y mantener a la familia, la madre, asume la crianza, y en los núcleos familiares se destaca el ambiente de valores que son incorporados en cada miembro familiar. Sin embargo, la década también tuvo características marcadas por el abandono del hogar por parte del padre, en estos casos, la madre es quien asume la responsabilidad directa de la crianza y la manutención del hogar.

Soy hija única, muy consentida por mi mamá pero con grandes valores. Así me describo yo. Nací en Bogotá y cuando tenía 6 meses de nacida, mi padre decidió irse, no volvió jamás. Mi madre fue muy rica en amor, en cultura, pero, pues, en dinero no. Mi vida siempre transcurrió muy tranquila, pero con una curiosidad de saber quién era mi papá. A los 7 años ingresé al colegio, en esa época aquí en Bogotá uno iniciaba los

estudios después de cierta edad. Mi madre era una linda enfermera, hasta sus 67 años aplicó su última inyección, a ella la buscaban siempre desde el más grande hasta el más pequeño, y de cualquier edad porque ella les sanaba el corazón y les sanaba su enfermedad a través de sus inyecciones. Ella era muy buena para escuchar a los demás y para darles una orientación. Mi madrecita, siempre estuvo conmigo, me brindó todo su apoyo y todos sus conocimientos y si tenía que pegarme lo hacía, ella me decía, que lo hacía porque yo no le obedecía y por el hecho de ser hija única, no debía hacer lo que quisiera. Mi madre fue mi motor, mi impulso para ser quien soy. (Voz 4).

La teoría bourdiviana permite analizar el contexto social de este, donde la arbitrariedad cultural, es reflejada en la responsabilidad que debe asumir la madre, como cabeza de hogar, una violencia simbólica que se ve retraducida en los contextos bogotanos y en la mujer.

Los escenarios familiares de las egresadas en estudio vislumbran un contexto de unidad familiar, donde priman las labores del padre como responsable de su núcleo familiar, reproduciendo así una violencia simbólica, al ver a la mujer sumisa asumiendo el rol de primera formadora y relegada a una morada (lugar estable donde vive la familia); como lo menciona Bourdieu en su libro *Dominación masculina*: “Los hombres siguen dominando el espacio público y el campo del poder (especialmente económico, sobre la producción) mientras que las mujeres permanecen entregadas (de manera predominante) al espacio privado (domestico, espacio de la reproducción)” (p.117).

Estos limitados escenarios encierran una serie de valores, actitudes, sentimientos, normas y creencias, que hacen parte del habitus de cada egresada, es decir, del cuerpo de la familia, que también enfrenta una violencia simbólica al ser poseedores de un capital económico que los circunscribe a un determinado espacio social; estas representaciones, contribuyen determinar a la familia como un agente activo, dotado de una identidad social reconocida, que se reproduce en la estructura familiar y hace parte de la identidad de cada miembro que la conforman.

En este sentido, la familia se convierte así, en la acumuladora de capitales, que posteriormente los reproduce de manera legítima; estos capitales empiezan a heredarse desde la transmisión del nombre y apellido y estarán presentes a lo largo de la vida, donde se llega a la acumulación personal de cada uno de ellos a través de lo heredado.

## **7.2 Una Primera Formación Académica en La Egresada.**

En este grupo las narrativas de las egresadas entretienen un discurso emotivo hacia su primera formación académica, historias que recrean el paso por instituciones formativas dedicadas a acrecentar el capital cultural femenino.

Estudie desde muy pequeña, siempre fui juiciosa y mi mamá me ayudaba a estudiar, pero mi papá estaba muy pendiente, era sobreprotector con nosotras. Yo estudié en una Normal, fue mi primera experiencia como profesora, allí obtuve el título de Normalista Superior, era un orgullo para mis padres y por supuesto para mí. (Voz 1)

Algunas de las Escuelas Normales que existían en Bogotá estaban dedicadas a la formación de la población femenina, sus planes de estudio estaban orientados a cumplir con las áreas del saber estipuladas por la ley y además a ofrecer una especialización en el currículo que contribuía a formar a las mujeres como profesoras de básica primaria.

Durante mi estudio en la normal, aprendí todo lo que se enseña hoy en día, lo único diferente era las clases que recibíamos las niñas para poder formarnos como maestras, recibíamos clases de pedagogía, de planeación y otras que no recuerdo, pero también, las clases eran de cocina, costura y pintura. Eran clases para las mujeres. Mientras estudiaba y tuve prácticas en la anexa que era el colegio de primaria, tenía que dictarles clases a los niños, eran niños de primero de primaria, a mí me encantaba ser la profesora de ellos. (Voz 1).

Durante la preparación en el bachillerato las estudiantes recibían clases propiamente dirigidas al género femenino, entre ellas estaban las artes manuales, actividades que se

legitimaban por las mujeres, debido a la habilidad que presentaba el género femenino en estas tareas. A través de la historia, se ha demostrado que trabajos como la cocina, el dibujo, la costura, etc, eran propias de este género, y que las entidades formadoras de maestras normales se encargaban de reproducir.

Yo soy normalista del Ateneo Femenino, en esa época cuando estudiaba, el colegio queda al frente del observatorio astronómico, ese ya se desapareció. Me gradué en 1971, fui muy buena estudiante, aunque a nosotras nos exigían bastante, las monjitas eran duras, nos regañaban y nos exigían para que hiciéramos las cosas bien. Nos formaban para que fuéramos ejemplares maestras y muy buenas amas de casa. Cada vez que teníamos prácticas íbamos a un colegio pequeño que quedaba en el barrio Belén, la práctica era allá. (Voz 3)

La educación femenina se daba en diferentes escenarios escolares, pero principalmente estaba asignado a las Normales que eran instituciones educativas encargadas de proveer a sus estudiantes de saberes propios de la pedagogía, los cuales, posteriormente se reproducirían en las aulas de clase. Con relación a lo anterior, la comunidad religiosa de la época, es decir monjas y curas, estaban a cargo de llevar las directrices de formación; estas instituciones también se caracterizaban por su disciplina y rigurosidad en lo concerniente a la educación.

Por otra parte, también contribuían a la formación femenina colegios con énfasis académico; en estas instituciones también se despertó el interés en algunas mujeres por ser maestras; muchas de ellas, en sus relatos expresaban el gusto por alguna asignatura, ese interés motivacional también influyó en la decisión al optar por carreras afines a sus gustos. Así lo expresa este relato:

Yo estudié en el colegio de sacerdotes que era un colegio parroquial, no estudié en la normal; pero estos colegios parroquiales también eran buenos colegios y muy exigentes. Siempre veía a mis profesores y yo quería ser como ellos, fui buena alumna y era el orgullo de mi mamá porque siempre estuve becada por aplicación. Me encantaba escuchar a mi profesora de inglés y ella fue la que me motivó a escoger se énfasis, mis

notas en inglés eran las mejores y ese fue mi impulso para estudiar eso; por ello, yo estudie para ser licenciada en español e inglés, porque esas dos materias eran mi fuerte en el colegio. (Voz 4)

Este relato, también se hace evidente la influencia de maestros ejemplares que marcaron a las egresadas quienes tomaron como ejemplo esta labor para ser reproducida de igual manera por ellas, esto también se explica, como se observa a continuación:

Yo estudiaba en el colegio Americano, un colegio que quedaba ahí en la 16 con octava, me encantaba ir al colegio; pero lo sorprendente, es que yo disfrutaba las clases de filosofía, a mis amigas les parecía aburridas, pero a mí no; recuerdo a mi profesor Heliodoro, quien me dio las primeras bases, él me marcó muchísimo y cuando me gradué yo le decía a mi mamita que quería ser profesora como él, que a mí me gustaba leer y yo estaba dispuesta a leer todo lo que mi profe sabía. De ahí nació mi interés por ser maestra. (Voz 2).

Estos aspectos relevantes en los relatos anteriores, permiten vislumbrar aquellos sujetos que de manera indirecta incidieron en la decisión de las mujeres que buscaban ser maestras, así como las entrevistadas, algunas otras también tomaron esa decisión de ejercer el rol de la docencia.

En otro sentido, los relatos también manifiestan las oportunidades que las mujeres tuvieron en la década del setenta cuando iniciaron sus primeros trabajos como maestras; aquí se señala puntualmente a las egresadas que tuvieron su primera formación académica en las Escuelas Normales, donde a través de la prácticas en los colegios anexos, dejan ver sus aptitudes como docentes y empiezan a ser involucradas al sistema educativo. Este relato evidencia la situación anterior:

Como yo era normalita del Ateneo y al hacer mis prácticas, empecé a tener experiencia en el aula, por eso, al año siguiente del colegio donde había ido como practicante, me llamaron para trabajar allá, yo era egresada de la normal

y mi título de normalista me permitía trabajar en colegios. Para mí fue lo máximo, el día que me llamaron y me invitaron a ser parte del grupo de maestros de aquel colegio, yo tenía apenas 18 años, eso fue el mejor premio que tuve, fue la oportunidad de trabajar en lo que quería y todo fue por haber sido una estudiante destacada en la normal. (Voz 3).

Las oportunidades laborales empiezan a darse a las mujeres como un reconocimiento tanto a su esfuerzo personal como también a su titulación; el capital cultural legitimado a través del título “Normalista” abre la posibilidad de iniciarse como productora de su propio capital económico; esta independencia laboral permite a la mujer ubicarse en espacios sociales como agentes reproductores de saberes. Esto se refleja a continuación:

Mi trabajo me permitió cubrir mis gastos personales y universitarios, esos pagos, aunque no eran muy bien remunerados me ayudaron ser más independiente, ¡claro esta! que mi papá y mi mamá controlaban eso y muchas cosas más, ellos me hicieron ver la importancia de entrar a la universidad ya que tenía trabajo, así me podría ayudar a pagar mis estudios, porque ellos no contaban con el suficiente dinero para pagarnos la carrera. Yo empecé como profesora titular de primaria en el colegio Ateneo y no solo era profesora de sociales sino de todo. Y la vez que trabajaba estudiaba en La Gran Colombia, de allí me gradué como Licenciada en Sociales y filosofía en el año de 1976. (Voz 3).

Un acercamiento al escenario laboral por parte de la mujer es una clara oportunidad para contribuir a las estadísticas que marcan a una sociedad patriarcal, estas dinámicas favorecen al género femenino en condiciones de oportunidades laborales, que estaban dados de manera marcada a la población masculina. Las dinámicas sociales, a pesar de ser tan marcadas, abren oportunidades a la mujer para ser reconocida legítimamente como un agente transmisor de conocimientos.

### **7.3 La Egresada y La Universidad.**

En la reseña histórica de la Universidad la Gran Colombia, se evidencia que: la Universidad la Gran Colombia comenzó su funcionamiento formativo en febrero de 1951, y recibió su personería jurídica el 24 de mayo de 1953, habiéndosele dado el carácter jurídico de corporación privada sin ánimo de lucro. El Gobierno le concedió personería jurídica mediante la resolución N. 47 de septiembre 25 de 1953, emanada del Ministerio de Justicia. En 1999, la universidad fue exaltada con la Orden del Congreso de Colombia, otorgada por el parlamento colombiano. Su sede principal se encuentra ubicada en la zona centro de la ciudad de Bogotá, en la tradicional zona histórica de la candelaria sobre la Carrera 6, donde funcionan las facultades de Derecho, Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas y Administrativas, Arquitectura, Contaduría y Postgrados.

La Universidad La Gran Colombia Bogotá fue creada por Julio César García Valencia en febrero de 1951, como solución a la necesidad de los bachilleres trabajadores de cursar estudios superiores en la jornada nocturna.

La universidad la Gran Colombia es interpretada por la egresada como un campo de conocimiento, es un lugar físico de reunión académica con el objeto de profesionalizarse, en lo que le gusta, y por eso decide en conciencia y con el apoyo familiar, estudiar, Ciencias de la Educación, tal y como lo explica a continuación:

Ingrese muy joven a la universidad, siempre me llamó la atención la Gran Colombia, y lo mejor es que allí podía estudiar licenciatura. La filosofía siempre me había gustado, desde el colegio fui la mejor, aunque el derecho había sido mi primera opción. A mis hermanas y a mí nos apoyaron en el estudio, mis otras hermanas estudiaron, una derecho y la otra secretariado. (Voz.1)

En este mismo orden, para la siguiente egresada, la universidad representa un vínculo importante entre el campo educativo y el campo laboral, evidenciándose en primer lugar una actitud de solidaridad y en segundo lugar una formación efectiva para el trabajo profesional toda vez que no hay duda de la preparación y la aceptación por el trabajo, como se aprecia a continuación:

Me inscribí para estudiar Derecho en la Gran Colombia, presenté la entrevista, pero en ese tiempo la Escuela General Santander tenía convenio con la Gran Colombia, donde recibían la mitad de militares y la mitad civiles, era difícil, tenía que escoger, entonces opté por la educación, pues me gustaba la filosofía desde que cursé 10 grado. Tan pronto me gradué de la universidad, me fui al Tolima a trabajar. Yo me gradué en 1976, y un profesor de la Universidad de la Gran Colombia, que trabajaba en el Ministerio de Educación, el señor Edilberto Rojas, fue quien nos ayudó a vincularnos laboralmente y a una gran mayoría nos ubicó en diferentes zonas del país, recuerdo que los lugares fueron Ibagué, Huila, Caldas y otros que no recuerdo. (Voz. 2)

De igual forma se aprecia en esta egresada que la carrea de docencia es una opción preferencial en el espacio educativo femenino, es un indicador sobre la importancia que la mujer le da a la academia, preferencialmente al servicio de la educación, y que además comparte su espacio con otras individualidades, con otras compañeras que proceden de la provincia, de los pueblos circunvecinos a Bogotá, sobre estos referentes se inicia la construcción de su identidad concretamente con el acto de convivir con otras mujeres que necesariamente interpretan el mundo desde otras perspectivas y estas prácticas y experiencias matizan la identidad de la universidad que está abierta a la población en general sin exclusión al contrario con valores agregados como la ubicación, su bajo costo en matrícula y que las clases eran en horario nocturno, elementos facilitados por la universidad para el beneficio de las egresadas, como lo relata en seguida:

Éramos un grupo como de 45 aproximadamente, había más mujeres estudiando que hombres en nuestra facultad, porque en las otras facultades sí había más hombres. Una cosa muy bonita, es que eran gente que estaba viviendo en pueblos como Funza, Mosquera, Facatativá, Cajicá y Zipaquirá, ellos viajaban en la noche. Habían otras universidades que ofrecían licenciaturas, en la Pedagógica y Distrital, los exámenes de ingreso eran complicados, la Salle era muy costosa y la Libre estaba en un sector muy peligroso, por eso yo opte por la Gran Colombia, me gustaba su ubicación, su estructura y además era central. La carrera duraba 4 años y se estudiaba de lunes a viernes, éramos más niñas en la licenciatura y los señores estaban en la facultad de

derecho, salíamos a la cafetería a compartir en el descanso, era delicioso porque íbamos a charlar tomándonos un cafecito. Los sábados íbamos a ensayar danzas en una casa de cultura de la universidad. Las practicas universitarias las hice en el colegio La Merced con gente adulta, yo tenía 22 años. En las prácticas, había un profesor quien tenía que calificarnos con una planilla especial, debía preparar material para usar con el retroproyector, porque en ese tiempo no había tanta tecnología. (Voz. 3)

El interés de la presente egresada por la universidad es muy especial en el sentido de la selección o escogencia de la misma, ella se fija en que dicho lugar sea agradable, que se pueda estudiar, en oposición a otros centros educativos donde los actos de violencia son evidentes, no se descarta que ella no pueda protestar pero tácitamente lo está corroborando su protesta será pacífica, denotando un rasgo identitario tanto de la universidad como de sus alumnos, como ella misma lo corrobora:

Tenía mis 18 y mi meta era estudiar en la pedagógica. Mi madre fue a que me guardaran el cupo, le dijeron “Señora aquí no se guarda cupo, detrás del cupo de su hija no sé cuántos estarán haciendo fila” situación que entristeció supremamente a mi madre, “allá no hay humanismo”. Luego me entere que en la Pedagógica tiraban piedra, entonces, piedras no, yo no iba a participar en esos actos de vandalismo. Después fui a otra universidad, a la Distrital, recorrí las instalaciones y vi las paredes toda rayadas, eso no me gustó, luego pasé por la Inca, pero ninguna me impresionó; yo entraba al baño, miraba el entorno, porque eso era clave para mí, quería estudiar en un lugar agradable. Cuando ya estaba trabajando busqué la Universidad la Gran Colombia, para mí fue fundamental la fachada, sus paredes, los baños y todo el entorno, que ya lo otro se ve después. Vi un prospecto directamente de ciencias en la educación; algo leí de la historia de la Universidad, me llamo la atención porque hablaba de valores y de una vez me interesé. Averigüé fecha de las inscripciones, de las entrevistas e hice el proceso para el ingreso. Empecé a trabajar en el día y en la noche estudiaba. (Voz .4)

De los anteriores relatos en las voces visibilizadas de las egresadas se puede interpretar que la universidad cumple una función vinculante entre el campo académico y el campo

laboral, esto identifica elementos clave para la construcción de la identidad, tanto de los educandos como de la misma institución, estos elementos giran en torno a las fortalezas que la institución brinda como la oportunidad de profesionalizar a las clases populares, la jornada nocturna la cual permite la movilidad estudiantil no solo de la demanda local ciudad sino de la población circunvecina a la academia, y la posibilidad de trabajar en el día y de esta forma mejorar la condición económica, y por último que es una carrera que las mujeres prefieren.

#### **7.4 La Egresada y Su Espacio Social.**

Una de las interpretaciones de las dinámicas de lo social y de la ciudad, que tiene en su imaginario, la egresada, de la década de los años setenta, tiene que ver con el esparcimiento, el cual estaba restringido a las horas diurnas; este comportamiento es natural en una sociedad androcéntrica, donde es legitimado este orden simbólico: a las mujeres les corresponde el hogar y a los hombres la calle, en otras palabras a las mujeres les corresponde el rol de lo privado y a los hombres el rol de lo público como lo explica Bourdieu:

Las mujeres están excluidas de todos los lugares públicos, asambleas y mercados, donde se desarrollan normalmente los juegos que consideran los más serios de la existencia humana, como por ejemplo los juegos de honor. Y excluidas, si puede decirse, a priori, en nombre del principio (tácito) de la honorabilidad equivalente que se exige que el desafío, fuente del honor, sólo vale si se dirige a un hombre (en oposición a una mujer) y a un hombre honorable, capaz de dar una respuesta que, en tanto permite también una forma de reconocimiento, honra. La circularidad perfecta del proceso indica que se trata de una atribución arbitraria. (Bourdieu, 1998, p. 66).

Es decir que está muy mal visto por la sociedad patriarcal, que una dama, señorita o mujer, esté en la calle y peor aún, en horas de la noche divirtiéndose, es mejor y más sano realizar estas actividades en horas diurnas, como lo manifiesta la siguiente egresada:

En esa época era muy sano y como ha crecido tanto la ciudad, también crecen los problemas. En esa época no había fiestas de noche, las fiestas eran de 2:00 de la tarde a

6:00 de la tarde, había coca colas bailables de 2:00 de la tarde a 6:00 de la tarde, pero los sábados la gente salía más. (Voz. 2)

De igual forma, se puede interpretar que la noche para las mujeres presenta una doble connotación en esa época, para unas no está bien divertirse de noche pero si se puede estudiar, como lo explica una de las egresadas:

Bogotá era en esa época muy sana, mi papa me mandaba a estudiar en la noche porque no había tanto peligro, aunque a mí me recogía mi hermano en el carro todas las noches, mi papa lo enviaba. (Voz. 1)

No obstante lo anterior, otra interpretación, está relacionada con unas dinámicas más flexibles e independientes, donde el festejar de noche es natural y responsable, la ciudad y el entorno invitan tanto a los hombres como a las mujeres a divertirse por igual, en medio de este dialogo está inmersa la identidad de la ciudad, con sus aristas diferentes, existen lugares seguros y lugares no tan seguros, que permiten de acuerdo con las decisiones que se tomen salvaguardarse, protegerse o mirar las cosas con optimismo, desde la conciencia como lo relata la siguiente egresada:

Fue hermoso, nosotros hacíamos nuestras reuniones íbamos a estudiar, también íbamos a bailar y a tomar cervecita toda la noche los viernes en la 19, pero teníamos un grupo muy responsable que llegábamos a estudiar al otro día. En esa época salíamos tan tranquilas, tan tranquilas que ni frío sentíamos salíamos con manga corta y nos íbamos por la séptima a dar una vuelta. Sears es galerías ahora, había uno en la séptima con 13 que era al lado del tiempo, allá nos encontrábamos los compañeros, todos hacían sus vueltecitas y luego nos íbamos por toda la séptima hasta la 26. A veces, cuando no teníamos programa, nos íbamos a tomarnos algún refrigerio por ahí y en la 24 cogíamos un bus, en esa época vivíamos en el Quiroga. (Voz. 3)

De todas formas la noche en una ciudad grande, tiene sus peligros, y si se está estudiando en este horario se debe estar acorde con el entorno, la egresada es prudente de esta situación y se identifica con el respeto, a la noche, el respeto a sus compañeros, por la gente

humilde, por la dignidad de los demás habitantes, en general el respeto y la tolerancia, como referente para convivir en la ciudad, como lo explica una de las egresadas:

En las noches, después de clase yo salía con una niña que vivía en Zipaquirá, nos acompañábamos hasta la venida Caracas, nos tocaba enfrentar esa oscuridad, en medio del susto, yo le rogaba a Nuestro Señor, me encomendaba mucho, rezaba, porque había momentos en los que se me acercaban los gamines, me habían dicho que ellos cargaban con unos pedazos de botella, entonces, el susto era pavoroso pero yo intentaba no demostrarlo. Cuando me tocaba hablarles, les decía que era estudiante y que no llevaba nada. En aquella época colocaron unas patrullas estacionarias, una de ellas, quedó ubicada, en la avenida Jiménez frente al Sena. Eran unos carritos, fue como el inicio de los caís. Recuerdo que una noche, un ladrón me tenía en la mira, yo iba sola caminando a la Caracas, y en medio del susto, yo aceleraba el paso, pero él también lo hacía, cuando corrí, él también lo hizo; yo sudaba, las piernas me temblaban. Era un tipo horrible, mal vestido, pero en medio de mi susto, escuché una voz que dijo: “A ella no”. Yo volteé inmediatamente, el tipo se frenó y entonces ambos miramos a ver quién había hablado. El tipo se fue. Esa voz provenía de un señor que estaba acurrucadito, él era un lustra botas del cual yo me había hecho amiga en la policía, pues él iba hasta las oficinas y les pedía las botas a los hombres para lustrarlas, en esa época las mujeres no usábamos botas. Mi “salvador, mi ángel de la guarda”, ese humilde embolador o lustrabotas, me arreglaba los zapatos en mi oficina, yo me los quitaba debajo de la mesa y al otro día él volvía y yo le pagaba a la salida. Eso lo hacíamos para evitar algún llamado de atención. Aquel día, hablé con él, y como gesto de agradecimiento le compré una hamburguesa, mientras él se la comía, le conté que estudiaba inglés en la universidad, y cada vez que iba a la oficina, me preguntaba palabras para que se las tradujera. La llegada de las patrullas estacionarias, me tranquilizaron, continúe con mis estudios serena y ya no sentía que nadie me merodeaba; así fue como pude culminar. (Voz .4)

De igual forma como la noche, incide, en el comportamiento de las egresadas la moda, el arte, la música también se funde en las prácticas sociales de esa época, la forma de vestir, de comer y de comportarse, son referentes identitarios, que para nadie son un secreto, con ellos se

expresan muchos sentimientos y son representativos de una sociedad, de una cultura, de una época y en ese sentido lo manifiesta una de las egresadas:

Escuchábamos la música de los melódicos y los Billos Caracas Boy. La moda bogotana era muy elegante, bonita, yo siempre vestía muy bien, me gusta tener porte.  
(Voz. 1)

De lo relatado en los párrafos anteriores por las egresadas de la universidad la Gran Colombia, se puede interpretar que la construcción de la identidad, la realizan ellas, desde su posición como seres, desde su individualidad, toda vez que están compartiendo un espacio con otros seres que merecen la misma dignidad y que se debe convivir en valores que las identifican en ese campo, el respeto, la tolerancia, y la prudencia.

### **7.5 La Pertenencia en La Egresada.**

En el discurso de la egresada se puede percibir un alto grado de satisfacción por ser maestra y en especial por pertenecer a la Universidad la Gran Colombia; esa energía se transmite y es tan fuerte que la compara con la sangre, la sangre, que está en su cuerpo, como lo está esa vocación de ser maestra, en su vida quedaron incorporadas todas las experiencias y prácticas que la academia le permitió, y además, ella, reproduce esos conocimientos y esos valores inculcados, para beneficio de nuevas generaciones, como egresada, dedica su vida a la educación, tal y como lo interpreta la siguiente docente:

Ser maestra, lo llevo en la sangre, llevo mi formación académica e integral de la universidad. Lo que me enseñó la universidad, lo apliqué con mis estudiantes, incluso, algunas formas como me evaluaban mis profesores, yo lo hice con mis estudiantes. En la universidad me afianzaron los valores, la responsabilidad. Dedique mi vida a la educación, disfrutándola al máximo, ahora ya estoy retirada, pensionada y dedicada a viajar. (Voz .1)

En este orden, la docencia para la egresada además de ser una vocación es al mismo tiempo una opción, de participar en la vida económica, y de esta forma contribuir a la formación de su identidad y ser ejemplo de vida para la comunidad, en estas prácticas también queda inscrito el fenómeno de la reproducción, en la lógica de la academia, toda vez que la mujer en un espacio masculinizado tiende a escoger carreras que estén en el campo del servicio social y educativo: como lo manifiesta Bourdieu (1998).

Los hombres siguen dominando el espacio público y el campo del poder (especialmente económico, sobre la producción) mientras que las mujeres permanecen entregadas (de manera predominante) al espacio privado (doméstico, espacio de la reproducción), donde se perpetua la lógica de la economía de los bienes simbólicos, o en aquellos tipos de extensiones de espacio llamados servicios sociales( hospitalarios especialmente) y educativos o también en los universos de producción simbólica ( espacio literario, artístico o periodístico, etc.). (p. 117)

Es evidente que la vocación por ser docentes, es un rasgo identitario de las egresadas de la universidad la Gran Colombia, que si bien no se puede generalizar, si es legitimado por esas voces que estuvieron invisibilizadas y que hoy permiten rescatar para la sociedad gran colombiana ese aspecto tan importante de la identidad: el gusto por ser maestra, y al mismo tiempo ver como se expresa la egresada de la universidad, utilizando el término, calidez, que precisa una relación directa en sus sentimientos por lo que le pertenece, esto, esta manifiesto de la siguiente forma:

Mucha calidez había en la Universidad, salíamos a descanso y todo era felicidad, a pesar de que nosotros llegábamos cansados porque nosotros trabajamos y podíamos pagarnos nuestra universidad. Me gustaba mucho el ser maestra. (Voz. 3)

De igual forma, lo que es bueno en opinión de la madre, también es bueno para el hijo, la egresada se siente orgullosa de pertenecer a la universidad y más orgullosa de ser madre y que su hijo también pertenezca a la institución, ese sentido no ha decaído y lo demuestra al ser

miembro activo de la asociación de exalumnos, dando testimonio de identificarse con un grupo social y cultural, así lo expresa la voz, de la siguiente egresada:

Mi hijo también es egresado de la Gran Colombia, ya tiene 40 años y está radicado en Brasil. El señor Víctor Antonio Huertas, estuvo de rector y también estuvo en la CAP, (Cultura de Administración Pública), él era muy inteligente y nos ayudó a todos a estudiar en la UGC. Mi hijo se presentó a la Nacional y no paso, entonces yo quería que cumpliera su sueño: estudiar arquitectura y nos fuimos a la Gran Colombia. Carlos Elías Burgos, nos dirigió la monografía y lo condecoraron en la Gran Colombia por sus 65 años de docente, él fue director del departamento de Investigación y Educación. Nosotros asistimos a reuniones frecuentes que organizan algunos egresados, desde hace como tres o cuatro años, allá se encuentra uno con el de contaduría, derecho, ingeniería civil, arquitectura y yo de educación, entonces se forman unas recochas, mejor dicho hay vamos todos, incluso, queremos tener el carné de egresados. (Voz. 2)

Esa identificación con un grupo social y cultural se entrelaza con la capacidad de liderazgo que demuestra la egresada, con su disposición para lograr superarse en el día a día como maestra, para establecer objetivos y lograrlos, tal y como lo relata la siguiente voz:

Me llevaba el trabajo a la casa, me llevaba arrumes, me recogía mi esposo, y me llevaba con la cantidad de trabajos para la casa, obviamente lo hacía porque me entregaba y me gustaba. Ser profesora, eso fue un instinto desde muy pequeña, me gustaba mandar, que me tuvieran todo ordenadito, yo tenía mis primos y los ponía a hacer tareas, y todo eso y que me entregaran las tareas, me gusto la parte de ser maestra, el liderazgo también que despertaron en mí en el colegio, me ponían a organizar el salón y yo me apropié mucho de mi rol de mando. En el año 1986, ingrese a la secretaria de educación, al colegio Juan Evangelista Gómez, En el 86 estuve hasta el año 91, me fui para el colegio, Carlos Arango Vélez, que queda en el barrio Floralia, como coordinadora de disciplina durante 15 años. Yo hacía mis cursos para subir de escalafón, lo que llamaban mejoramiento académico, eso me ayudo para ascender en las categorías del Escalafón y con mi maestría, llegué a la 14. (Voz. 3)

Todas estas vivencias narradas por las egresadas, tienen un alto volumen de emociones, y esto permite que se evoquen historias donde se plasma las relaciones de identidad con el entorno, familiar, social y cultural. La egresada relaciona la universidad con sus docentes y con los valores como la honestidad, esos valores inculcados en la familia y en la universidad, le permitieron construir su identidad y en esas prácticas, aportar satisfacciones para ella y para su entorno; cuando un profesor o profesora ve a sus alumnos triunfar, y sobre todo, si ese éxito ha sido logrado por efecto de la motivación al alumno, la satisfacción es grande, pero también se evidencia en este caso el reconocimiento que realiza la egresada de su alumno, no solamente se ve ella, ve también al otro y se reconoce, como lo registra la siguiente narrativa de una de las egresadas:

Desde pequeña yo decía “Yo soy la profesora”, tenía una regla grande de trazo y a los otros niños yo los organizaba, les decía que se quedaran quietos, sentados a los 9 años, le enseñe a leer a Jorgito, un niño de 6 años y de escasos recursos, le dije “Le dices a tu mamá que te compre un cuaderno, un lápiz, colores”, el niño trajo todo, nos organizamos hasta con el timbre del descanso y todo, hasta le dejaba tarea. Mi mamá me recomendaba, ella decía: “mi hija le puede enseñar”. Estudiar en la noche requería de solo estudio, dejaban muchos trabajos y siempre había que cumplirlo con ellos, eso hacía a un gran maestro. Soy docente porque es algo que llevaba en la sangre, les voy a contar el por qué: yo quise conocer a mi papá y cuando lo conocí le dije quien era yo, que había hecho. A lo que él respondió: “tengo unas hijas bien distribuidas, sí, porque conociéndola a usted me doy cuenta que tengo una hija que es licenciada en relaciones, otra que es licenciada en primaria y usted que es licenciada en bachillerato” ahí me di cuenta que esta vocación es de sangre. Cuando inicié como docente, recordaba mi universidad, a mis docentes, los llevo en el corazón, porque me dieron muchas herramientas, para hacer un trabajo limpio y con mucha dedicación. Mis estudiantes me reconocen, por la honestidad, por ser correcta y por cómo era yo era de exigente con ellos. Ya retirada pude volver a trabajar, haciendo unos remplazos y tuve una linda experiencia, porque en el mismo salón, tuve al papá y al hijo, quienes tenían la misma edad, el papá se llamaba Pablo y el niño Juan, entonces en ocasiones yo le decía Pablo; él me decía “Profe no me digas Pablo” entonces yo le decía “Es que te pareces tanto a

tu papá”. Era una experiencia bonita, ver esas caritas iguales y a veces se sentaban hasta en el mismo puesto. Mi exalumno, era un mayor del ejército, lo invité a mi clase, y le pedí que se sentara en el mismo puesto, para que le contara a los niños que tú fuiste exalumno mío. Él llegó uniformado, recorrió todo su ex colegio, cuando llegó al salón, se sentó en el mismo lugar donde se hacía cuando era niño. Recuerdo que cuando él fue mi alumno, él se la pasaba haciendo dibujitos, él tenía gran capacidad para la caricatura y para contar historias con los dibujos, donde dibujaba persecuciones a ladrones, estallidos, guerras y demás cosas. Cada dibujo me sorprendía, eran historias muy claras y le aconsejé que guardara aquellas caricaturas para que publicara un libro, aquel niño se emocionó mucho y creo que la idea le había gustado. En mi segunda llegada al colegio fuimos a hacer un trabajo a la fuerza aérea, y allá me encontré a otro exalumno que era capitán, hermano del anterior, le pregunté por Pablo y me dijo que él había elegido el ejército, pero que también se había puesto a escribir dijo “Sí y el expuso su libro en la feria”. Ha creo que estaba exponiendo estos días creo que en la feria del libro, le dije “Hay ¿Cómo es que se llama el libro?” y me dijo “Entre el amor y la guerra. (Voz.4)

De este modo, la egresadas interpretan la pertenencia desde diferentes puntos, desde el ser maestra que se lleva en la sangre, que está en el cuerpo, que se hace vocación, por las prácticas de ese día a día, por las dinámicas inculcadas no solo en la familia sino también en la universidad, por el entorno de una sociedad que en su época privilegio los roles masculinos en detrimento de los femeninos. Sobre estos referentes las egresadas construyeron su identidad y la visibilizaron a través de las narrativas en el contexto social de la época.

Por último, agradecemos a las egresadas entrevistadas que dispusieron de su tiempo para evocar cada momento de su vida familiar y universitaria, gracias a sus narraciones se construye un estudio con aquellas maestras que abrieron sus puertas para revivir con sus narrativas momentos quizás olvidados o todo lo contrario, momentos tan valiosos, que las han caracterizado como agentes educativos en una sociedad que aún no reconocía la capacidad de la mujer como ser activo y transformador de una sociedad.

## 8. CONCLUSIONES

Este trabajo investigativo persigue el propósito de establecer las relaciones de pertenencia en el campo académico, concretamente con las lógicas que se encuentran inmersas en los diálogos con las egresadas de la Universidad la Gran Colombia, de la década del setenta en Bogotá. Ellas, a través de sus voces revelaron sentimientos y recuerdos que conllevaron a visibilizar el esquema femenino que no se conocía; la interpretación femenina divulga otro mundo desde su perspectiva donde las subjetividades que se manifestaron permite anidar la identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad la Gran Colombia.

Las narrativas obtenidas a través de la entrevista en profundidad, permite recuperar en el papel las voces, es decir, la historia oral de cada una de ellas, donde se evidencian las dinámicas constitutivas de los acontecimientos que ocurrieron tanto en el contexto de la Bogotá de los años setenta como el actual. Estos elementos son clave para rastrear las categorías con las que se puede construir la identidad, el capital cultural y la educación femenina entre otros conceptos y su coherencia no solo en el campo educativo universitario, sino también su relación con los campos económicos, sociales, culturales y políticos.

Lo identitario, sobre todo desde el punto de vista de la entrevistada, es ya un hallazgo de la presente investigación, porque se reconoce a la egresada como agente activo en la construcción de la misma, a su vez que trae a valor presente sus vivencias, experiencias y prácticas que se forjaron en el día a día desde su primera formación; son esas memorias las que se deben rastrear, recuperar, traerlas al presente y sistematizar para construir la identidad.

De igual manera, se hizo evidente el sometimiento, desigualdad e invisibilización en el que la mujer ha estado históricamente con los abusos de poder en una estructura patriarcal, por una violencia simbólica que ha modelado los procesos sociales, históricos, económicos, culturales y educativos. En este sentido, las egresadas como agentes educativos, describen el

contexto bogotano de la década de los años setenta, época de crecimiento intelectual para cada una de ellas; de igual forma se revela a través de las narrativas la modelación del capital cultural de la época y su relación como egresadas con la Facultad de Ciencias de la Educación.

En consecuencia con lo anterior, el contexto bogotano en los primeros años de la década de los años setenta se caracteriza por una inmigración de desplazados de diferentes partes del país que incrementa los índices poblacionales legando de paso una cultura regional a la cultura urbana. Este incremento poblacional generó un crecimiento de la urbe, desencadenando una ola de construcciones que tuvieron por objeto mitigar la demanda habitacional de los nuevos ocupantes de la ciudad, los índices de inseguridad, desempleo, inflación, acaparamiento y un detrimento de las masas populares.

La ciudad de Bogotá ya presentaba una distribución geográfica excluyente, las clases adineradas se desplazaron hacia los barrios del norte y las clases populares por razones de trabajo se ubicaron en el sur toda vez que existían los chircales y en el centro por el rebusque, todas estas dinámicas desencadenaron en una serie de protestas lideradas por estudiantes o movimientos estudiantiles conformados por hombres y mujeres que se solidarizaron con los obreros y docentes, referente este que se perfila como un constructor de identidad.

El movimiento estudiantil de principios de la década de los setenta movilizó la gran mayoría de universidades, entre la que se cuenta la Universidad la Gran Colombia; con su participación se marca un referente identitario que ubica a la universidad como un ente que se solidariza con las problemáticas de sus estudiantes y docentes que buscaban mejorar las condiciones del entorno educativo; en síntesis la participación y construcción de esas experiencias corresponde a las mujeres y hombres que conforman la universidad.

Otros referentes identitarios se evidencian en las expresiones artísticas, en la moda, en los sentimientos, en las subjetividades de hombres y mujeres que vivieron la cotidianidad de los años setenta como el movimiento hippie, copiado por muchos jovencitos y jovencitas que

encontraron en estas representaciones sociales una identificación y una forma de ser contestatarios, de buscar la libertad, de romper ciertos paradigmas; tal es el caso de la mujer en el uso de la píldora, la cual le facilitó decidir objetivamente sobre su vida sexual.

De igual forma la música, el teatro y el cine se sumaron al habitus de los setenteros; es importante resaltar que para esta época no existía la televisión a color, ni teléfonos celulares, ni mucho menos la internet; las diversiones eran un pasatiempo natural y sencillo, el cual da cuenta de otro argumento identitario.

Por otra parte en la década en estudio, se presenta un aumento significativo en el número de programas educativos universitarios, de una oferta también de universidades llamadas de garaje y del incremento en las matrículas de acuerdo con la calidad del plantel; estas dinámicas sociales favorecen las clases privilegiadas, que reproduce el modelo capitalista de las desigualdades sociales; es decir que, la formación académica está regulada por las diferencias económicas y culturales las cuales tienden a privilegiar a las clases que han acumulado capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos; y por consiguiente deciden inclinarse por estudios acordes a sus intereses y condiciones de su espacio social.

Es importante resaltar que la apertura de educación superior nocturna, favoreció a la mujer, debido a que ahora podría estudiar una carrera profesional sin abandonar su hogar ni su actividad laboral realizada durante el día; de igual forma, la formación nocturna contribuyó a la feminización de la educación superior, toda vez que cada año se matriculaban un mayor número de mujeres que de hombres sobre todo en carreras legitimadas por la mujer en un contexto masculinizante, carreras como la enfermería, la psicología y la docencia.

Lo anterior se articula con el paso dado por la mujer al ingresar a escuelas normales, fue una manera de advertir las exclusiones y subordinaciones que tuvieron que pasar, mujeres, madres, abuelas o familiares de las egresadas de la década del setenta que en tiempos pasados contaron con un restringido acceso a la educación debido a la cultura patriarcal a la cual estaban sometidas. Estas mujeres invisibilizadas por la sociedad, buscaron maneras de

corregir los atropellos que ellas vivieron y así evitar que sus hijas viviesen aquella reproducción social.

La Universidad la Gran Colombia por su ubicación en el centro de la ciudad favoreció a todas las clases sociales, siendo pionera en educación nocturna profesionalizante, en la formación en valores como un compromiso institucional, en el currículo ofrecido que cubría la profundización en las áreas del saber y en su estructura física y organizativa que atraía la atención de personas que posteriormente fijaron sus intereses en estudiar en esta universidad. La Facultad de Ciencias de la Educación, en sus programas de licenciaturas ofrecía a sus futuros estudiantes disciplinas en filosofía, lingüística y literatura, ciencias matemáticas y ciencias físicas; estos programas estaban orientados a cubrir la población adscrita al magisterio que requerían de una profesionalización en estas disciplinas y también a quienes querían desempeñarse como docentes de bachillerato.

Para finalizar es relevante plantear la pregunta en el entorno de la recuperación de la Identidad ¿De qué manera interpretar la Identidad de las egresadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Universidad La Gran Colombia, residentes en Bogotá en la década del setenta?, en este sentido la egresada ha sido visibilizada con su aporte en la interpretación del mundo que ella vivió en los setentas, en los relatos identitarios de sus valores aportados e inculcados tanto en la familia como en el desarrollo de su educación superior, de sus gustos, de su forma de hablar, de cómo relacionarse en fin de su habitus, de la intersubjetividad y de las acciones propias de la narrativa, como lo decía una de las entrevistadas, no es lo mismo ser egresada de la Gran Colombia que de otra universidad, con orgullo lo manifestaba pero con un profundo respeto por las otra universidades.

Esta investigación es una parte de la identidad de la mujer Grancolombiana que destaca identidades como su sentido de reflexión, movilización y lucha por conseguir el principio de la igualdad con los derechos del hombre en una sociedad que continua masculinizada; en este orden, se considera que aún hay mucho por descubrir, por investigar de la mujer egresada de la universidad la gran Colombia. Este es un humilde comienzo, siendo la

humildad un rasgo identitario encontrado en ellas y que comparte el grupo investigativo; no se pretende caer en sentencias y absolutismos, es un aporte más a la investigación educativa superior de la mujer, particularmente de la egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, L., & Guzmán, C. (2011). *Construcción de la experiencia social y la identidad en maestros y maestras de educación secundaria en Morelos*. Obtenido de FLACSO: <http://www.flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/3322/3/TFLACSO-01-2011LMAR.pdf>
- Archila, M. (1995). Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX. *Historia final del milenio*, 251-321. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1429/8/07CAPI06.pdf>
- Arcila, E., & Gamez, M. (2010). *Narrativa y formación reconstruyendo la vida de un educador*. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/bitstream/123456789/3475/1/Completo.%20PDF.pdf>
- Báez, M. (2005). *las Escuelas Normales Colombianas y la Formación de Maestros en el siglo XIX*. Recuperado de: [http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDoQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uninove.br%2FPDFs%2FPublicacoes%2Feccos%2Feccos\\_v7n2%2Feccosv7n2\\_2j04.pdf&ei=Y4kqVOXALorKggTdvYDQDw&usg=AFQjCNEXtIG1BGImqxp11AbEwt4RgbaAMg&sig2=yrsvM-zcpxlTjY-gsbDag](http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDoQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.uninove.br%2FPDFs%2FPublicacoes%2Feccos%2Feccos_v7n2%2Feccosv7n2_2j04.pdf&ei=Y4kqVOXALorKggTdvYDQDw&usg=AFQjCNEXtIG1BGImqxp11AbEwt4RgbaAMg&sig2=yrsvM-zcpxlTjY-gsbDag)
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona. Paidós.
- Berger, P., y Luckman T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Biblioteca virtual Luis Ángel Arango (s.f.). El UPAC y la UVR. *Ayuda de tareas*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ayudadetareas/economia/econo114.htm>

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla.

Bonilla, E. (1978), La mujer y el sistema educativo en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*. Vol. 2. 37-47 Recuperado de Tomado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2\\_6ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/2_6ens.pdf)

Bourdieu, P. (1964). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina. Siglo XXI editores.

Bourdieu, P. (1979). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.

Bourdieu, P. (1996). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Ediciones Istmo S.A.

Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. 2 ed. Recuperado de: <http://doctoradosociales.com.ar/wp-content/uploads/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>

Burke, P. (2001). *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza Editorial.

Cabrera, A., Weerts, D. y Zulick, B. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En: J. Vidal (coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Consejo de Coordinación Universitaria, León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

Caicedo, A. (2002). *Economía Internacional, Perspectiva Latinoamericana*. Bogotá: TecnoPress ediciones.

Campo, M. (2012) *Bogotá en la década de 1970: el piduzob como referente teórico de la planeación acción*. Tesis para obtener el título de Magister. Universidad Nacional de Colombia. Bogota. Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9955/#sthash.IKfcjQyl.dpuf>

Córdoba, (2001). Ponencia presentada por Libardo Córdoba en el X Congreso Nacional de Sociología. Colombia. Recuperado de [http://www.icesi.edu.co/congreso\\_sociologia/images/ponencias/16Cordoba-Habitus%20e%20identidad.pdf](http://www.icesi.edu.co/congreso_sociologia/images/ponencias/16Cordoba-Habitus%20e%20identidad.pdf)

Correa, M. (2005). *La Feminización de la Educación Superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.

Domeniconi, A., & Auderut, C. (2009). *La Narrativa como posibilidad para una reconstrucción de la memoria social del Magisterio en San Luis*. VI Encuentro Interdisciplinario de las Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado de <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/6encuentro/article/view/86/80>.

Dominguez, M. (diciembre de 2004). Equidad de género y diversidad en la educación colombiana 1. *Revista Electronica de Educación y Psicología*, 1. Recuperado de:

<http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CQQFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.utp.edu.co%2Findex.php%2Frepes%2Farticle%2Fdownload%2F5205%2F2481&ei=pbIdVOSHO-ThsAScyYCICg&usg=AFQjCNHx6E-YIvlgITjvKwS7aeoTxeXag&bvm=bv.75775273,d.b2U>

Entrevista a la profesora María de Jesús Alba Bello, [Entrevista mp3]. Normalista Superior y egresada de la Universidad la Gran Colombia en la década del setenta. Bogotá.

Entrevista a la profesora Elsa Margot Parada de Mora, [Entrevista mp3]. Normalista Superior y egresada de la Universidad la Gran Colombia en la década del setenta. Bogotá.

Entrevista a la profesora María Luz Motta Martínez. [Entrevista mp3]. Egresada de la Universidad la Gran Colombia en la década del setenta. Bogotá.

Entrevista a la profesora María Victoria Medina, [Entrevista mp3]. Egresada de la Universidad la Gran Colombia en la década del setenta. Bogotá.

Esteban, M., Nadal, J., & Vila, I. (2007). *El Papel de la Lengua en la Construcción de la Identidad*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/glossa/journal/jun2007/el%20papel%20de%20la%20lengua%20en%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20identidad...pdf>

Gran Enciclopedia de Colombia del Círculo de Lectores (s.f.). Currie, Lauchlin [biografía]. *Biblioteca virtual Luis Ángel Arango*. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/currlauc.htm>

Helg, A. (1989). La educación en Colombia. 1958-1980. *Nueva historia de Colombia*. vol. 4. Bogotá: Planeta.

Jaramillo, A., Giraldo, P., y Ortiz, C. (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42.141, 114-115.

Lucio y Serrano (1993). La educación superior en Colombia: políticas estatales. En: Balán et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO

Luna. L y Villareal, N. (1994). Flujos y Reflujos en los Movimientos de las Mujeres. En *Historia, Género y Política. Movimiento de mujeres y participación Política en Colombia 1930-1991*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/HistoriaGenero/HistoriaGenero-08.pdf>

Llano, F (2012). *Universidad la Gran Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación 50 años*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Llano, F. (2014). *Entre Anillos, Togas y Birretes. "Hacia una Construcción de la Identidad del Graduado Gran Colombiano"*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia. En construcción.

Lucio y Serrano (1993). La educación superior en Colombia: políticas estatales. En: Balán et al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago, Chile: FLACSO

Luna. L y Villareal, N. (1994). Flujos y Reflujos en los Movimientos de las Mujeres. En *Historia, Género y Política. Movimiento de mujeres y participación Política en Colombia 1930-1991*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/HistoriaGenero/HistoriaGenero-08.pdf>

Marx, C. (2004). *Miseria de la Filosofía*. Medellín: Editorial Bedout.

Meertens, D. (1998). Víctimas y sobrevivientes de la guerra: tres miradas de género. *Revista Foro*, 34, 19-35.

Melo. L, Ramos. J, y Hernández. P. (2014). *Borradores de Economía*. Recuperado de: [http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura\\_finanzas/pdf/be\\_808.pdf](http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/be_808.pdf)

Morcillo, P. (2002). La planeación en Colombia. *Historia, Derecho y Gestión. Ed. Jurídicas*. Bogotá: Gustavo Ibañez Ltda. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/9955/1/393240.2012.pdf>

Páez, G. (19 de Julio de 2013). Memoria del fuego. *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/memoria-del-fuego-columna-434862>

Quiceno (2002) citado en Serna (2004) pág. 111. Citando a p.105. Serna. *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela en la vida pública*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá 2004.

Ramírez, H. (2004). Sin discriminación. *Semana* mayo 31 de 2004. Recuperado de: <http://www.semana.com/especiales/articulo/febrero-1935-brsin-discriminacion/65915-3>

Ríos, R. (2004). *Las Ciencias de la Educación en Colombia: Algunos Elementos Históricos sobre su apropiación e institucionalización*. 1926-1954. Recuperado de: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CDOQFjAE&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2Fmemoysoiedad%2Farticle%2Fview%2F7878%2F6262&ei=oUMrVJ1XzfywBKrbgogD&usq=AFQjCNER1QmemA-7apsR1BC-0Lrd7ZhPvg&sig2=cOBW5O1 YPXGCsTOSQ1dzw>

- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano. *Revista bifurcaciones, Revista de estudios*. Recuperado <http://www.bifurcaciones.cl/006/Rizo.htm>
- Serna, A. (2005). *Del pedagogo y el político*. En: El saber de la escuela en la vida pública. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Serna, A. (2010) Historia, memoria y ciudad: El papel de las estructuras espaciales y temporales. En: *Revista Ciudad Paz-Ando* Vol. 3, No. 1 Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Soria, O. y Garibay, B. (2000). Estudio de Seguimiento de Egresados. Disposiciones Deseables y Diseño Curricular. En: *Nueva Época*, 4 7(21), 83-92.
- Vargas-Tisnés, Gloria. "Pedro Fermín de Vargas y Bárbara Forero: un amor ilustrado". *Revista Credencial Historia*. Edición 271 de 2013. Publicación digital en la página web de la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Recuperado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/julio2012/indice>
- Vázquez, F. (s.f). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. España: Montesinos.
- Velásquez, M. (1989). Condición jurídica y social de la mujer. *Nueva historia de Colombia*. Vol. IV. Bogotá: Editorial planeta
- Zanatta, E., Yurén, T, & Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 87-104.  
Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100004&lng=es&tlng=es).

Zuleta, E. (2009). *Educación y Democracia: un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo editores.

Zuluaga, Y. E. L. (2011). Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y Tensiones en la Segunda Mitad del Siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (1900-9895)*, 7(2).

**10. Anexos**AUTORIZACION Y CONSENTIMIENTO  
INFORMADO

Yo María Victoria Medina Díaz, mayor de edad identificada con el documento de identidad número 51598492 de Bogotá en uso de mis plenas facultades autorizo al equipo investigador conformado por Angela Rocío Moncada Rojas y Mario Rodrigo Sáenz Molina para hacer uso del material registrado en la entrevista exclusivamente para fines académicos en el marco de la investigación titulada “LA IDENTIDAD DE LAS EGRESADAS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA ” que tiene por objeto: interpretar la identidad a través de las narrativas.

De igual forma, autorizo su divulgación a través de reproducción tanto en medios impresos como electrónicos, así como su comunicación y emisión pública a través de los medios existentes o por inventarse, incluidos aquellos de acceso remoto como internet para los fines académicos expresados por los autores de la investigación.

Manifiesto que esta autorización la otorgo con carácter gratuito, por lo que entiendo que no recibiré ningún tipo de remuneración, compensación, pago o bonificación de ninguna naturaleza. Reconozco además que no existe ninguna expectativa sobre los eventuales efectos económicos de la divulgación.

Declaro que conozco los propósitos culturales y educativos del autor y que sé que no habrá uso indebido del material autorizado, ni distinto al educativo y cultural descrito. La vigencia de esta autorización es permanente.

A continuación firmo en señal de aceptación.

---

cc.

Fecha:



Fotografía tomada a la constancia de participación al taller dirigido por Ph Luis Porta referenciado en la pagina 106.