

RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA

1. EL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS-LOCALIDAD DE ENGATIVA
2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA MERCED-LOCALIDAD DE PUENTE ARANDA

CONTRATO NO. C – 0241 – 07

INFORME FINAL

Investigadores:

GRUPO HESIODO:

**Nicolás Castaño Gómez
Arly Adriana Rodríguez Huesa
Clara Stella Riaño Vanegas**

Diciembre de 2007



0. INTRODUCCIÓN

1. CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO, RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y DE LA IED COLEGIO LA MERCED

1. OBJETIVOS

1.2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

1.2.1. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.

1.2.1.1. Aspectos relevantes como objetos de reconstrucción.

1.2.1.2. Valoración de aspectos

1.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL (IED) LA MERCED.

1.2.2.1. Aspectos relevantes como objetos de reconstrucción

1.2.2.2. Valoración de aspectos

1.3. REFERENTE CONCEPTUAL

1.3.1. SOBRE MEMORIA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

1.3.1.1. Memoria.

1.3.1.2. Educación.

1.3.1.3. Pedagogía.

1.4. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

1.4.1. Jornadas con las comunidades

1.4.1.1. Narración de hechos relevantes en la preparación de las jornadas de recuperación, en términos de análisis metodológico.

➤ Convocatoria.

➤ Descripción de la jornada, dinámica y programa.

➤ Programa de la jornada

➤ Instrumentos. Anexos 4

1.4.1.2. Narración de hechos relevantes en el desarrollo de las jornadas de recuperación, en términos de análisis de las dinámicas del trabajo de campo.

1.4.1.3. Narración de procedimientos posteriores a las jornadas de recuperación, en términos de análisis de la información y puntos de fuga.

1.4.1.4. Narración de procedimientos y resultados de las jornadas de socialización.

1.4.2. El Archivo

1.4.3. Mutación de preguntas y conceptos

2.0. CAPÍTULO DOS. CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DE LOS COLEGIOS INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y DE LA IED COLEGIO LA MERCED.

2.1. Matriz de análisis para las dos instituciones.

2.2. Explicación de las categorías.

2.2.1. Normalización.

2.2.2. Subjetivación.

2.3. INSTITUCIÓN DISTRITAL LA MERCED

2.3.1 Tema

2.3.2 Objetivo

2.3.3. Asuntos y preguntas de Investigación.

2.3.4. Referentes y procesos metodológicos.

2.3.5. Fases del proyecto

2.3.6. Actividades Desarrolladas.

2.3.6.1 La estrategia de los grupos focales

2.3.7. Antecedentes Históricos del Colegio.

2.3.8 Periodización.

2.3.9 Interpretación de resultados a la luz de las categorías. Institución Educativa Distrital La Merced.

2.3.10. Materias Dictadas En El Colegio La Merced: 1974 – 1984

2.3.11. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

2.4. INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

2.4.1 Tema

2.4.2 Objetivo

2.4.3. Asuntos y preguntas de investigación.

2.4.4. Referentes y procesos metodológicos.

2.4.5 Antecedentes Históricos

2.4.5.1 Contexto jurídico y administrativo de la Educación Técnica Industrial en Colombia.

2.6.5.2. Formación técnica en Colombia.

2.4.6. PERIODIZACIÓN.

2.4.7. Interpretación de los resultados a la luz de las categorías. Institución Técnica Industrial Francisco José de Caldas.

2.4.7.1. Cruce 1. Subjetivación en la producción técnica.

2.4.7.2 Cruce 2. El tiempo de la subjetivación.

2.4.7.3. Cruce 3. El cuidado de sí: la inevitable consideración de género.

2.4.7.4. Cruce 4. Las normas de la producción técnica.

2.4.7.5 Cruce 5. La normalización del tiempo.

- 2.4.7.6 Cruce 6. La normalización del cuidado.
- 2.4.8. Hallazgos y Conclusiones.

3.0. CAPÍTULO TRES. CONCLUSIONES

- 3.1. CONCLUSIONES GENERALES
- 3.2. CONCLUSIONES FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
- 3.3. CONCLUSIONES COLEGIO LA MERCED

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

TABLA DE ANEXOS

1. PUBLICIDAD PARA LOS DOS COLEGIOS, INVITANDO A LA PRIMERA JORNADA LOCAL DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA DE LAS DOS INSTITUCIONES.
2. CARTA A LA RECTORA MARIA BELEN JIMENEZ BOTERO, COLEGIO LA MERCED. CONVOCATORIA JORNADA DE SOCIALIZACIÓN. ESTA MISMA CARTA SE ENVIÓ AL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
3. DINÁMICA PARA LA JORNADA DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA – INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y COLEGIO LA MERCED. ABRIL 27 DE 2007.
4. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN INFORMATIVA PARA FUENTES TIPO OBJETO.
5. DOCUMENTO SOBRE LA ENTREVISTA A PERSONAJES FUENTE. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PASTOR PÉREZ: HISTORIA DE LOS TALLERES. DEDICADO Y CRÍTICO.
MONO HERRERA: PROFESOR PARTE TÉCNICA
AMALIA IZA: PROFESORA DE FILOSOFÍA PENSIONADA
BERNARDO TÁMARA COORDINADOR ADMINISTRATIVO
PERSONAJES HITOS
6. GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA RECUPERACIÓN HISTÓRICA DE LA MEMORIA.
7. MATRIZ DE ANÁLISIS RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS E INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDUSTRIAL (IED) LA MERCED.
8. MATRIZ DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.
9. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CELEBRACIÓN DE LOS 70 AÑOS. SEPTIEMBRE DE 2007. SÍNTESIS PREPARADA COMO MATERIAL DE ESTUDIO PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES DEL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS POR EL GRUPO HESÍODO CONFORMADO POR LUIS EDUARDO PINEDA G., GUSTAVO ADOLFO HERNÁNDEZ L., ARLY ADRIANA RODRÍGUEZ H. Y CLARA STELLA RIAÑO VANEGAS, COMO PARTE DE LA RECUPERACIÓN DE MEMORIA DE ESTE COLEGIO, FINANCIADA POR EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO IDEP.
10. ALGUNAS FOTOGRAFÍAS SIGNIFICATIVAS PARA LAS INSTITUCIONES.

11. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PIONEROS EN EDUCACIÓN TÉCNICA. RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL HACER EDUCATIVO TÉCNICO DEL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (RESEÑA HISTÓRICA).
12. ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS INSTITUCIONALES
13. DOCUMENTO SÍNTESIS DEL GRUPO FOCAL CON EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HESÍODO Y LOS PROFESORES DEL COLEGIO DISTRITAL LA MERCED. JORNADA MAÑANA Y TARDE. FECHA: ABRIL 26 DE 2007. TIEMPO ESTIMADO: 2 HORAS.
14. DOCUMENTO SÍNTESIS DE LA REUNIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HESÍODO Y LAS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE (INGRESARON AL COLEGIO EN LOS AÑOS 1995 Y 1996) DEL COLEGIO DISTRITAL DE LA MERCED - JORNADA TARDE.
15. REUNIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACION HESÍODO Y LAS EXALUMNAS DE LA MERCED PROMOCIONES 93-94. LUGAR: CASA DE UNA EXALUMNA. TIEMPO ESTIMADO: 45 MINUTOS. ESTRATEGIA DE CONVOCATORIA: SE ENTREGÓ CIRCULAR EXPLICANDO EL OBJETIVO DE LA REUNIÓN, ASÍ MISMO SE IMPRIMIERON AFICHES INFORMATIVOS.
16. EL IN-FORMADOR. I.T.D. FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. PUBLICACIÓN TRIMESTRAL. ASOCIACIÓN DE PADRES DE FAMILIA. DOCUMENTO SCANEADO.
17. PROGRAMACIÓN DE ASIGNATURA: INDUSTRIA DE LA MADERA. PROFESOR JORGE CUFÍÑO.
18. TRABAJOS DE ESTUDIANTES DE 1976 AL EN LA ASIGNATURA: INDUSTRIA DE LA MADERA, PRESENTADOS AL PROFESOR JORGE CUFÍÑO.
19. COLEGIO DISTRITAL LA MERCED: HISTORIA DE SU LEGALIZACIÓN 1974 A 2003.
20. CUADRO SÍNTESIS DE LAS MATERIAS DICTADAS EN EL INSTITUTO TÉCNICO DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS A PARTIR DE 1954 Y HASTA 1995, APROXIMADAMENTE.
21. CUADRO SÍNTESIS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO "LA MERCED" 1.963 A 1985 APROXIMADAMENTE.
22. CUADRO SÍNTESIS "FORMACIÓN DE MAESTROS" INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS: VOCACIONALES Y TÉCNICAS.

0. INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación hizo hincapié en el develamiento de las prácticas educativas y pedagógicas cotidianas, y el de las tensiones que *constituían y producían* la identidad subjetiva e institucional de los actores escolares acumulados históricamente en la densidad del anonimato. Para el efecto, se recopiló información en trabajo de campo a través de varias herramientas, se realizaron matrices de análisis para cada colegio que operaron como directrices en la investigación y posterior interpretación de los resultados.

En el caso de La IED La Merced se consideró como pregunta dentro de la matriz: ¿Cómo se produce la subjetividad femenina en espacios educativos públicos con presencia exclusiva de mujeres? y para el caso de La ITI Francisco José de Caldas la pregunta fue ¿Cómo se produce la subjetividad técnico-moderna femenina y masculina? Se trataba entonces de dejar ver las relaciones de producción de subjetividades técnicas y femeninas escolares puestas en juego en algunos flujos y canales de circulación de la identidad institucional, ejercicio llevado a cabo mediante un análisis crítico de la información recogida en el trabajo de campo.

Las categorías de análisis, empleadas para la comprensión de las posibles fluctuaciones de la activación de la memoria, fueron tomadas en su mayoría de los trabajos de Oscar Saldarriaga, desarrollados al filo de la tradición pos estructuralista foucaultiana, pues esta propuesta teórica retoma la importancia del sujeto y sus prácticas como mediaciones para una recuperación histórica de tipo genealógica de los contextos escolares. Otras de las categorías surgieron a posteriori exigidas por el contexto y las dinámicas mismas de la investigación.

Los resultados de la investigación permitieron evidenciar cómo la producción de la subjetividad escolar dada en cada una de las dos instituciones, tiene por horizonte un régimen de significación en el cual circulan valores, imaginarios, creencias y prácticas que le dan forma a la identidad institucional.

En el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, resultó relevante evidenciar cómo el desarrollo y construcción de sus prácticas tenían de fondo una visión particular sobre la infancia misma. Tal como se afirmó, esto representó uno de los saltos cualitativos de la educación, que nos permitió deducir algunos de los múltiples significados de la modernización en Colombia, porque se empezó a considerar al niño, dentro de los cuerpos teóricos de la pedagogía, como un ente activo que se sale de los esquemas pasivos que lo concebían como mero receptor del conocimiento y el saber.

Ahora bien, la iniciativa de la educación técnica en Colombia debe verse como un acto visionario que reta los panoramas vislumbrados en la generalidad de proyectos educativos presentados en la Nación. Son muchos los trayectos y los devenires que se podrían retratar a la espera de una recreación de los hitos en la lucha por una educación técnica, y es un privilegio poder contar para ello con una

institución que de manera concreta nos pone a la mano su propio recorrido y esfuerzo. La historia está llena de casos ejemplarizantes que pueden reunir en sí mismos el símbolo diciente de procesos más extendidos en el tiempo o en el tejido social; así es como se pueden comprender fenómenos amplios de la sociedad con el simple examen de un caso concreto que expresa y retrata, a manera de un laboratorio de observación aislado, las dinámicas y movimientos presentes en un periodo o en un trayecto histórico.

De otra parte como se pudo constatar, en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, al darse una emergencia de lo femenino en un espacio netamente masculino, se produjo una coyuntura respecto a la visión tradicional de la mujer y su relación con la modernidad, en tanto que ella puede ahora participar también de este proceso del cual anteriormente era excluida.

La máquina representa el elemento a través del cual el sujeto puede colocar todo de sí para la transformación de la realidad, el objeto sólo existe en tanto es transformado por el sujeto, luego no solo el sujeto masculino sino también el sujeto femenino pueden transformar y dominar la realidad circundante. Una educación técnica como la del Francisco José de Caldas es lo más cercano a la modernidad educativa bogotana entendida como educar desde una relación representativa constituida por la palabra, la idea y el objeto y en la que se enseña a disponer de la realidad, técnica, adecuada y sistemáticamente.

El haber conseguido develar las prácticas educativas y pedagógicas permitió la lectura de los procedimientos y fundamentos que han confluído en la producción de subjetividades individuales y colectivas, formadas a partir de intereses económicos, políticos y culturales propios de un tejido histórico específico.

Resultó crucial para esta investigación el apoyo incondicional y de compromiso de los rectores de las instituciones, de las coordinaciones, docentes y personal administrativo. Así mismo jugó un papel preponderante contar con los archivos de las dos instituciones, si bien cada uno con caracterizaciones propias que permiten unas sugerencias respecto a la valoración de los documentos en los cuales se ha registrado la mayor parte del devenir histórico de cada plantel.

Las entrevistas y los grupos focales dejaron entrever el fuerte sentido de pertenencia hacia las instituciones por parte de los miembros de las dos comunidades educativas, el cariño con el cual expresaron los diferentes relatos, los sentimientos de emotividad y afecto siempre se hicieron manifiestos; así mismo permitieron establecer relaciones fraternas entre los investigadores y los investigados, en tanto se pudieron compartir experiencias, entre las dos partes.

La construcción de la historia de los colegios y seguramente de la historia de la educación de esta ciudad, es preciso asumirla a partir del reconocimiento del pasado que permita desvelar y visualizar procesos fundamentales en la constitución actual de los colegios. No es posible hablar de procesos identitarios donde no existe el ejercicio del reconocimiento de los diferentes pasos trasegados

por las instituciones, las coyunturas, las propuestas a partir de las cuales fueron construidas, las necesidades sociales, políticas y económicas que estaban en juego al momento de su emergencia. Pero esto último no sólo del colegio como tal, sino de los miembros partícipes, en caso especial de los profesores, pues nos encontramos con grandes proyectos abanderados por parte de los docentes, los cuales en muchos de los casos sólo tienen registro en la memoria de colegas o de estudiantes, luego la posibilidad de replicar dichas prácticas es poca, al desaparecer el sujeto creador.

Esta indagación termina perfilándose, así, como un camino de producción de sentido que puede aportar elementos significativos para las comunidades escolares mismas, en tanto receptáculos del saber. Ante una sociedad que atraviesa por un período de difícil situación social por el incremento y deshumanización de la guerra con su consiguiente intensificación de los niveles de violencia, la recuperación de la memoria deja a las instituciones en cuestión ante los desafíos de resignificar la historia desde lo ya acontecido.

En efecto, para el caso de La Merced se hace necesario seguir reflexionando sobre las significaciones del ser mujer y a partir de ello consolidar prácticas pedagógicas y educativas que la preparen para la vida en sociedad, como siempre lo ha hecho, ante el reto de una sociedad en la cual las mujeres han cambiado sus roles, los condicionamientos de vida por tanto son diferentes a los de hace unos años y están sujetos a modificaciones y variaciones sociales muy fuertes determinadas por el contexto, como el caso de la violencia, la tecnificación y modernización de las sociedades las exigencias de economías sin fronteras etc.. ¿Cómo formar, entonces, a las mujeres en el campo de lo ético y de lo moral ante estas nuevas vicisitudes sociales? La pregunta se plantea porque la formación de lo práctico es uno de los puntos en los que el colegio hace hincapié en la formación de la estudiante mercedaria y saber cómo ha sido esta formación abre horizontes para cualificarla.

En el caso del Francisco José de Caldas, su reflexión se circunscribe ante el reto de planear las estrategias para una apertura más masiva y de mayor perfil sobre la formación de lo técnico, en el sentido de extrapolar los estudios de la educación básica a la educación universitaria. Esta dinámica es fundamental para una mayor cualificación que les permitirá a los estudiantes acceder a campos laborales mejor remunerados.

En definitiva, esta recuperación de la memoria de las dos instituciones en cuestión no ha querido permanecer en el pasado, quiere que sus resultados iluminen el presente y el futuro de las mismas en función de cualificar los procesos educativos de los y las jóvenes de Bogotá.

1.0 CAPÍTULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO INVESTIGATIVO, RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA DEL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y DE LA IED COLEGIO LA MERCED

Este primer capítulo sirve no sólo de presentación del informe, sino que además se ocupa reflexivamente de algunos asuntos importantes en la investigación como el metodológico. La estructura tiene en su orden, objetivos generales del proyecto, justificación y contextualización de las dos instituciones en la que se recuperó memoria, referentes conceptuales que iluminan el abordaje del objeto de estudio y una recuperación del proceso metodológico seguido a lo largo de todo el trabajo.

1.1. OBJETIVOS

- ✓ Propiciar procesos narrativos que permitan la activación de la memoria personal y colectiva al interior de las historias institucionales educativas y pedagógicas de los colegios.
- ✓ Posibilitar y sistematizar diversas narraciones de los sujetos vinculados a la historia de las instituciones educativas, a partir de procesos de activación de la memoria personal y colectiva.
- ✓ Develar las relaciones de producción de subjetividades técnicas y femeninas escolares que se ponen en juego en algunos flujos y canales de circulación de la identidad institucional, mediante un análisis crítico de la información recogida por medio del trabajo de campo.
- ✓ Elaborar un inventario de existencias y localización de fotografías, artefactos, documentos, y especímenes relevantes en la reconstrucción de la memoria histórica de las instituciones.
- ✓ Abrir las condiciones de posibilidad conceptual y material necesarias para futuros estudios de la construcción de subjetividades técnicas y femeninas en la historia de la educación bogotana.

1.2. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN

Recuperar la memoria de cualquier acontecimiento de la historia humana es seguramente una tarea de infinitas razones. Para justificar la recuperación de la memoria de las dos instituciones objeto de esta investigación, se tendrán en cuenta dos de las tantas razones. Primero, el polo lógico de la memoria es el olvido, que en una perspectiva del deber ser histórico es sinónimo de condenación; “si olvidas estás condenado a repetir” reza un dicho popular; la condenación de la repetición es algo que seguramente pueda justificar esta investigación, recuperar la memoria es colaborar con el proceso de salvación frente al error histórico del olvido y específicamente del conformismo de la historia de los meros hitos, la historia que encubre la voz de de otros que también están,

tratando de dejar ver otro punto de vista, otro discurso, pero que no tienen cómo legitimarse por no ser hitos. La segunda razón, de carácter más lógico ontológico, es que la temporalidad que constituye al sujeto individuo y del sujeto sociedad, está hecha del acontecimiento que estructuralmente comprende pasado, presente y futuro. Desgarrar esta estructuralidad olvidando el pasado es deshacer burdamente la identidad de un individuo, de una comunidad o de un grupo social.

La construcción de la historia de los colegios y seguramente de la historia de la educación de esta ciudad, no puede asumirse ignorando el pasado, olvidando la raíz, velando con ignorancia mal intencionada cada corteza acontecida en la historia de los Colegios y que sólo es posible develar dejando que la memoria haga lo que sabe hacer, hablar desde el ayer, para resignificar el hoy y dignificar el mañana.

A continuación se agrega a esta justificación el texto del primer informe de la investigación en el que se hace un reconocimiento del valor histórico de los Colegios seleccionados.

1.2.1. INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Año de creación: 1937.

Ubicación: Cra. 59 # 59ª – 34. Localidad 10 de Engativá.

1.2.1.1. Aspectos relevantes como objetos de reconstrucción.

A continuación se consigna una selección de aspectos relevantes para la reconstrucción de la memoria histórica que surgieron de una primera reunión con miembros de la comunidad escolar, en la que a través de un conversatorio se abrieron camino las primeras manifestaciones de excentración de la subjetividad histórica de la comunidad aquietada por el olvido. El anexo uno (1) presenta la agenda de la reunión.

- ✓ El Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas fue y ha sido la primera y única institución educativa pública que durante setenta años, se ha dedicado a la producción y educación de saberes técnicos industriales dentro del Distrito de Bogotá.
- ✓ El Instituto Industrial Francisco José de Caldas experimentó una fusión institucional en 1964 con la Escuela Industrial Agrícola, fusión que representa un cruce de saberes educativos y pedagógicos interesantes para su rastreo histórico.
- ✓ Algunos miembros de la comunidad educativa del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se muestran interesados en hacer un seguimiento histórico de las tendencias formativas no técnicas –estéticas, religiosas, etc.- que han atravesado los programas y currículos.

- ✓ Las instancias directivas del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se muestran interesadas en hacer una construcción histórica objetiva, entendiendo por objetivo el rescate de los grandes acontecimientos de la Institución.
- ✓ Algunos miembros de la comunidad educativa del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se muestran interesados en recuperar la historia de inclusiones y exclusiones de la mujer tanto a nivel de equipo docente como de estudiantes.

1.2.1.2. Valoración de aspectos

Emitir un juicio valorativo sobre los aspectos y fuentes de investigación para recuperar memoria histórica en un colegio como el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, es una acción que requiere de algún soporte de carácter teórico que justifique y de base a dicho juicio en términos de necesidad, es decir, si frente a una teoría que sistematice un sentido y una forma de hacer historia o de recuperar memoria, los aspectos que caracterizan al Colegio se presentan como un lugar de insumos adecuados para recuperar memoria con la ayuda de la teoría elegida, entonces quedará justificada su elección y podrá valorarse como necesario, en el caso del marco que determina esta investigación, para recuperar la memoria de una parte importante de la educación bogotana.

Las opciones de apuesta teórica para recuperar memoria educativa y pedagógica pueden ser seguramente muchas, para esta investigación, un trabajo como el realizado en Colombia por el profesor Oscar Saldarriaga puede ofrecer los elementos de reflexión y sistematización suficientes para justificar y valorar positivamente los aspectos del Colegio elegido para este ejercicio -y con el valor agregado de ser una propuesta surgida de la investigación educativa local.

Se intentará mostrar ahora qué elemento clave en el trabajo del profesor Saldarriaga nos permite valorar los aspectos que caracterizan al Francisco José de Caldas como los más apropiados para justificar de necesaria en Bogotá la recuperación de la memoria del colegio en cuestión. Cuando Saldarriaga dice, refiriéndose a la modernidad de la educación y a la teoría del conocimiento implícita en la pedagogía de Pestalozzi, que “la singularidad epistemológica de esta teoría del conocimiento reside en que concibe la relación entre la palabra (signo), la idea y el objeto como una relación de *representación*”¹, -Saldarriaga, se decía- descubre en Pestalozzi una novedad en el concepto de representación respecto a la modernidad más tradicional.

Para entender la novedad de Pestalozzi en el concepto de representación hay que aclarar algunos puntos. Uno de los descubrimientos más valiosos e interesantes de la modernidad es el concepto de representación. Este concepto, en términos

¹. SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa editorial Magisterio: Bogotá D.C., 2003.p. 42.

generales, permite empezar a ver la conciencia del sujeto como un espejo de la realidad objetiva, un espejo en el que es más cierto y verdadero el fenómeno o la “representación”, o la imagen en el espejo de la realidad, que la realidad misma; incluso de la realidad objetiva se puede dudar, como en el caso de Descartes, pero de la tarea representadora de la conciencia y de las representaciones o ideas que la acompañan no. Entonces, la relación de representación se establece entre la conciencia, su quehacer mismo y el mundo fenoménico que constituye, la realidad y sus objetos ya no entran en esta relación. Saldarriaga descubre en Pestalozzi que cuando la modernidad se encarna en los procesos educativos la realidad objetiva, a diferencia de la modernidad fuera de la educación, hace parte de la relación de representación, ya no es solo conciencia-ideas sino palabra-idea-objeto. Para aclarar este asunto ayuda la anécdota de Pestalozzi citada por Saldarriaga:

“Cuando el pequeño cantón suizo de Niedwalden fue devastado por los franceses a fines del siglo XVIII, más de cien niños de las aldeas destruidas fueron reunidos en un antiguo convento de Stanz, y Pestalozzi se encargó de ellos... Careciendo de textos, sus enseñanzas tuvieron que ser orales, y para las explicaciones se valía de láminas y de todo lo que interesaba la curiosidad de los niños... Se dice que... un día hablaba de una escalera portátil, pero la lámina que la representaba se había extraviado, y entonces un niño, al notar las perplejidades del maestro, le indico que cerca a la puerta había una escalera que tal vez podría servirle, a falta de la lámina. Esto fue un rayo de luz”²

La anécdota muestra con claridad cómo a la relación de representación sujeto-lámina, donde la lámina hace el mismo trabajo de la conciencia y es servir de espejo que representa la realidad, se añade la escalera misma, el objeto en sí, como esencial en el ejercicio educativo. Este es el aporte y la novedad de Pestalozzi, el moderno de la educación.

Ahora, ¿qué tiene que ver todo esto con la valoración de aspectos característicos del Francisco José de Caldas que es lo que estamos tratando de esbozar aquí? Para responder esta pregunta es todavía necesario incluir un elemento más al hilo argumentativo y es “cómo” es esencialmente esa relación de Pestalozzi entre palabra-idea-objeto.

Estar frente al objeto y relacionarse con éste representativamente no aclara completamente el cómo de tal relación. Es aquí donde el horizonte de reflexión se

². JOHONNOT, James. (Director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York), *Principios y prácticas de la enseñanza*, Nueva York, D. Appleton y Cía., 1887, [1ª. Ed. de 1878], Biblioteca del Maestro, p. 112, citado en RESTREPO, Mejía Martín y Luis, *Elementos de pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador...*(con aprobación eclesiástica), Bogotá, Imprenta Moderna, 1911, 4ª. Ed., 2 Vols., tomo I, p. 172, citado a su vez por SALDARRIAGA, Vélez Oscar, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá 2003, p. 33.

abre y la enseñanza técnica viene a jalonar provocaciones investigativas desde otros ámbitos. Heidegger nos puede ayudar con el cómo de la relación de representación. En su clásico artículo sobre la pregunta por la técnica nos dice:

“...el hacer salir de lo oculto que domina por completo la técnica moderna tiene el carácter del emplazar, en el sentido de la provocación. Éste acontece así: la energía oculta en la Naturaleza es sacada a la luz a lo sacado a la luz se lo transforma, lo transformado es almacenado a lo almacenado a su vez se lo distribuye y lo distribuido es nuevamente conmutado”³.

Esta es una particular forma de relacionarse representativamente con la realidad, el “cómo” que se busca es el de **disponer** técnicamente de ella. Por disponer se hace referencia al sacar a la luz, transformar, almacenar, distribuir, la realidad que menciona Heidegger. Este “cómo” es para el autor alemán la esencia de la modernidad. Viene entonces la conclusión de esta larga reflexión y es, una educación técnica como la del Francisco José de Caldas es lo más cercano a la modernidad educativa bogotana entendida como educar desde una relación representativa constituida por la palabra, la idea y el objeto y en la que se enseña a disponer de la realidad, técnica, adecuada y sistemáticamente. Es por encarnar con más propiedad la modernidad, que los aspectos de investigación del Francisco José de Caldas mencionados en el apartado 1.2.1.1., merecen la valoración de ser los más apropiados para una investigación de recuperación de memoria educativa y pedagógica en Bogotá.

Finamente, y para no incurrir en injusticias, es necesario mencionar que otros Colegios técnicos bogotanos comparten este mérito de cercanía a la modernidad educativa entendida como se explicó arriba, por ejemplo El León XIII de los Salesianos, sin embargo, el Francisco José de Caldas fue durante mucho tiempo el único colegio público del distrito con modalidad de educación técnica y con la infraestructura adecuada.

1.2.2. INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL (IED) LA MERCED

Año de creación: 1974.

Ubicación: Calle 13 # 41 – 51. Localidad 16 de Puente Aranda.

1.2.2.1. Aspectos relevantes como objetos de reconstrucción

A continuación se consigna una selección de aspectos relevantes para la reconstrucción de la memoria histórica que surgieron de una primera reunión con miembros de la comunidad escolar, en la que a través de un conversatorio se abrieron camino las primeras manifestaciones de excentración de la subjetividad histórica de la comunidad aquietada por el olvido. El anexo dos (2) presenta la agenda de la reunión.

³. HEIDEGGER, Martin. Conferencias y artículos. La pregunta por la técnica. Ediciones del Serbal: Barcelona, 1994.p.18.

- ✓ El IED La Merced ha pasado por toda una serie de acontecimientos históricos que van más allá de 1974 y que representan todo un acumulado de circunstancias e intereses significativos para la reconstrucción histórica educativa. Inicialmente, la Institución es fundada en 1839 como iniciativa de las autoridades republicanas que promovieron la organización de un sistema de escolarización pública dando lugar a la educación de la población femenina. Posteriormente, la Institución se reubica en el Municipio de Mosquera y los padres de familia que se beneficiaban con los servicios educativos del plantel pidieron al gobierno distrital cubrir la necesidad educativa que había dejado el traslado del colegio de Bogotá.

El producto de esta petición se concreta en la fundación del Colegio Distrital la Merced que operó como colegio cooperativo en el año de 1974 en la Cra 13 con calles 14 y 15 en el edificio de la Capuchina. En el año de 1980 pasa a su sede actual en el barrio Gorgonzola, donde había funcionado anteriormente un Amparo de Niñas.

- ✓ La IED La Merced es una de las primeras Instituciones que responde a las políticas de educación cooperativa reglamentadas por la ley 9 del 22 de Septiembre de 1971, por tanto, su origen puede aportar elementos importantes para caracterizar el cooperativismo dentro de la educación.
- ✓ Las profesoras de la IED La Merced se muestran interesadas en la reconstrucción de la historia arquitectónica de su sede, planteando cuestiones como los cambios relevantes del edificio, los arquitectos que participaron en el diseño y construcción del mismo, el por qué de una capilla en su interior, etc. Todas estas dudas se plantean en el contexto de que la edificación ha sido declarada Bien de Interés Cultural por medio del decreto 606 del 26 de julio del 2001, y las profesoras manifiestan su deseo de poder establecer una relación entre estos espacios arquitectónicos y los ambientes significativos de aprendizaje.
- ✓ La IED La Merced es una de las pocas instituciones públicas dedicadas exclusivamente a la educación de población femenina dentro del Distrito.
- ✓ Se evidencia inquietud por rescatar la historia de los proyectos institucionales transversales que se han implementado y desarrollado en el colegio, ya que no se posee registro formal de tales proyectos.

1.2.2.2. Valoración de aspectos

El Colegio La Merced es importante para la recuperación de memoria por cuanto permite el rastreo de toda una serie de necesidades administrativas, políticas, religiosas y educativas de la población femenina del Distrito de Bogotá.

La valoración sobre los aspectos de interés por parte de la comunidad educativa de la Institución Distrital de La Merced en esta investigación, está ligada a un

breve recuento histórico del plantel que permitirá tener una mirada más objetiva del por qué de dicha apreciación.

Una de las preocupaciones iniciales que expresaron los actores de la comunidad educativa estaba relacionada con los diferentes procesos que ha vivido el colegio respecto a su fundación, pues bien se podría decir que el colegio tiene dos fechas, ambigüedad que se explica por lo siguiente: tiene como fecha de fundación el año de 1974 según el acuerdo de 1434 del mes noviembre de ese año. Sin embargo, un rastreo de su historia con profundidad, deja ver que sus antecedentes se circunscriben a los tiempos de La República y aquí tocamos un punto importante. En efecto, una de las preocupaciones principales después de lograda la independencia del país fue la organización de un sistema de educación pública.

En sus inicios esta sistematización, si cabe el término, dadas las turbulencias que se gestaron alrededor de este proyecto, tenía como prioridad la educación masculina, sin embargo, en el Congreso de Cúcuta (1821) se legislaron tres leyes relacionadas con el establecimiento de escuelas para niñas, esta reforma provocó que Rufino Cuervo fundara el Colegio la Merced en la Nueva Granada y esto es un punto fundamental de estudio, dado que se cuenta con una de las primeras instituciones que educaba y formaba a la mujer colombiana. Conocer y develar las prácticas educativas, pedagógicas y los diferentes saberes que se entremezclaban con dicha praxis, que buscaban dar forma e identidad a la subjetividad de las mujeres, brinda un aporte esencial para entender las particularidades de su proceso de formación.

Sumariamente, en el año de 1974 el colegio La Merced fue trasladado al municipio de Mosquera, sin embargo por petición de los padres de familia se establece una sede en el edificio de La Capuchina (Cr 14 N° 14-75) y así surge el Colegio Distrital la Merced, el cual funcionó inicialmente como colegio cooperativo. Analizar este aspecto lleva a considerar el proceso de modernización que se dio en la educación colombiana. En efecto, uno de los baluartes de la modernidad era su promesa de una educación popular para todos, recordando que la noción “función social de la educación” fue enunciada a partir de 1930, la cual, sin embargo, ya venía gestándose desde la Reforma Instruccionista liberal de 1870⁴

Rastrear los cambios que se dieron en las diferentes prácticas pedagógicas, en la formulación de saberes, en la instrucción de los mismos, y por supuesto en los instructores, a partir de revisar archivos, boletines, hojas de vida de profesores y otros documentos, representa una directriz fundamental para tratar de encontrar una línea transversal en el proceso mencionado, que permite definir una identidad subjetiva e institucional del Colegio La Merced.

Finalmente tenemos que en el año de 1980 el colegio fue trasladado a su sede actual en el barrio Gorgonzola, sede en la cual había funcionado por muchos años

⁴ SALDARRIAGA, Oscar. Del Oficio del Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa editorial Magisterio: Bogotá D.C., 2003.p. 43.

el Amparo de Niñas. Este hecho, cobra importancia porque la nueva sede se encuentra en un edificio que ha sido proclamado bien de interés cultural dada su belleza arquitectónica. Ahora bien, si se tiene en cuenta que uno de los puntos centrales de esta investigación es mirar la identidad de la subjetividad de los sujetos de la comunidad, la cual ha sido fielmente impartida por la institución, representa una buena fuente de estudio el espacio en el cual se experimenta dicha formación. Pues en él se recrean y se viven los imaginarios, se entretienen hábitos, se formulan creencias, en fin en él confluyen los diferentes poderes y actores de la comunidad.

Los aspectos que inquietan a los actores de la Institución Distrital de la Merced, ofrecen la posibilidad de tener una visión de lo que ha sido la educación pública en la mujeres, observar cómo se vivió dentro de un claustro femenino ese choque de poderes que permeó el proceso de la modernización de la educación -ciencia y dogma cristiano-, analizar cómo fue el proceso del cooperativismo en la educación y por último nos sumerge en la magia y en la fantasía de lo que ha representado para el colegio tener una sede cuya construcción arquitectónica es de tantos años.

1.3. REFERENTE CONCEPTUAL

Reconstruir la memoria educativa y pedagógica en instituciones escolares es un proceso de producción de sentido estratégicamente vital dentro de uno de los actos sociales más significativos de cualquier comunidad humana. La educación procede por medio de una fina capacidad de infiltración en la subjetividad de los cuerpos sociales, se pone del lado interno de los imaginarios y las identidades configurándolas, dándoles su sentido y dirección. Así, el acto educativo posee una alta envergadura política que exige el rastreo histórico de sus cruces, trayectos, prácticas y evoluciones con el propósito de iluminar cada vez más su papel y responsabilidad dentro de la sociedad. Develar las prácticas educativas y pedagógicas permite la lectura de los procedimientos y fundamentos que han confluído en la producción de subjetividades individuales y colectivas, formadas a partir de intereses económicos, políticos y culturales propios de un tejido histórico específico.

Los procesos educativos y pedagógicos implican la producción y la constitución de subjetividades individuales y colectivas. El primer accionar comprende los procedimientos y saberes por medio de los cuales los sujetos escolares son impelidos a ser de este o aquel modo, es decir, hace referencia a los estereotipos y roles que circulan en los dispositivos escolares como “capturadores” y “normalizadores” de la interioridad de los sujetos a partir de planes vocacionales, definición de perfiles estudiantiles, implementación masiva de proyectos de vida, etc. El segundo fenómeno, la constitución de subjetividades colectivas, denota la manera en que los actores escolares hilan existencialmente los diferentes roles y estereotipos -los impuestos por la institucionalidad, y los emergentes como resistencia- a través de la experiencia intersubjetiva.

La analogía entre producción y constitución de la subjetividad esboza el marco de despliegue de los llamados procesos formativos. Los canales que sirven de conductores a estos flujos de sentido conforman lo que podría llamarse la experiencia cotidiana, hacendosa y festiva de la vida escolar. Las funciones normalizadoras de la escuela, realizadas por medio de estrategias disciplinantes, se identifica cada vez más, de un modo progresivo en la temporalidad histórica, con la creación sutil de planes de formación humana que utilizan el fin de construcción de subjetividades sometidas y sumisas. Esta gran transición, por otra parte, se realiza desde la puesta en circulación de hábitos, prácticas y rutinas pedagógicas que contienen grandes niveles de colonización de la subjetividad.

La producción de la subjetividad escolar tiene por horizonte un régimen de significación en el cual circulan valores, imaginarios, creencias y prácticas que le dan forma a la identidad institucional. A su vez, los diferentes actores escolares se constituyen a partir de su propia perspectiva existencial y configuran personajes en el escenario escolar teniendo como referente los roles prefigurados en el libreto de la institución educativa. Ahora bien, estas relaciones intersubjetivas no se dan en un plano homogéneo, sino en un espectro diferencial. Dichas relaciones son relaciones de fuerza que implican la aceptación de ciertas subjetividades y la exclusión de otras. Lo cual moldea el orden del ser colectivo a partir de relaciones de poder.

En cuanto se comprende que la escuela es una arena de tensiones en la que confluyen, divergen y luchan diferentes fuerzas, las cuales se manifiestan en tecnologías y proyectos para la constitución individual y colectiva, la reconstrucción de la memoria histórica adquiere el carácter de una apuesta por la interpretación de dichas relaciones de fuerza. Habrá que dilucidar entonces el carácter de las mentadas luchas, esto es, el sentido de las apuestas por la producción de subjetividades escolares, las concepciones antropológicas en pugna, las necesidades formativas del estado, las fugas de resistencia identitaria, etc., que han tenido lugar en las instituciones educativas hacia las cuales se orienta la presente propuesta de investigación.

Las instituciones educativas se asumen como dispositivos con regiones ontológicas en las que se despliega, constituye y densifica la formación de subjetividades. Por un lado está la formación de la subjetividad individual, es decir, la experiencia de mundo de los sujetos que desde su perspectiva vital van dando forma a su existencia identitaria personal. Por otro lado, está la formación de la comunidad educativa, que se desenvuelve en la interacción de las subjetividades individuales a partir de un régimen de significación colectivo. Por último, esta la inserción de la comunidad escolar en el sistema educativo distrital y nacional, en el cual circulan directrices generales que se orientan a la formación de subjetividades individuales y colectivas desde parámetros nacionales y desde necesidades históricas claramente delimitadas. En esta última situación, en la cual el sujeto es interpretado desde fuera, el ente humano adquiere una identidad, se le otorga un rol que debe asumir, una identidad adjudicada. Se asume que el sujeto vive en una actitud natural ante el mundo que desplaza el ejercicio de la libertad auténtica.

La identidad se naturaliza, no se percibe como un devenir, como una construcción de la historicidad. La historia se convierte en un ejercicio de fundamentación de identidades predadas.

El entrecruzamiento diferencial a partir de las relaciones de fuerzas en el ámbito de la subjetividad personal, colectiva y nacional da un carácter específico a cada una de las instituciones educativas con las que se plantea el proyecto de reconstrucción de la memoria. La manera de ser de cada una de las instituciones educativas se perfila como un campo agonal en el que transitan relaciones intersubjetivas hegemónicas y subalternas que caracterizan la identidad pedagógica de la comunidad educativa.

La interpretación histórica de esta compleja dinámica formativa supone desentrañar las continuidades y rupturas por medio de las cuales se ha ido configurando el carácter de cada una de las comunidades educativas. No se pretende con ello fundamentar el presente a partir del pasado, sino develar las metamorfosis a partir de una ontología crítica del presente.

De cualquier modo, esta indagación se plantea como un camino de producción de sentido que puede aportar elementos significativos para las comunidades escolares mismas, de suerte que se propone un posicionamiento investigativo que pone en juego intereses políticos y pedagógicos por el empoderamiento de las subjetividades subalternas vinculadas a la educación.

Uno de los propósitos medulares aquí consiste en descentralizar el papel hegemónico narrativo de los educadores e investigadores en los procesos de reconstrucción de la memoria histórica, de tal modo que se desestructuren los lugares de enunciación centralizados y se permita que los miembros de las instituciones asuman el papel preeminente en la investigación de su propia realidad educativa. Se favorece con ello la apropiación crítica de la identidad pedagógica en estas comunidades y se posibilita el empoderamiento discursivo y práctico de los actores educativos. La identidad hecha de prácticas educativas y pedagógicas es una construcción de sentido que vincula directamente un grupo concreto de subjetividades escolares, una experiencia intersubjetiva que constituye un nosotros, esto es, una comunidad que se entreteje por medio de prácticas valorativas, afectivas, educativas y pedagógicas que se despliegan en la cotidianidad, en la festividad y en la sacralidad escolar atravesadas a su vez por flujos de poder. Ciertamente, favorecer que los actores educativos disfruten de un papel central en la narración sobre la identidad colectiva propicia la formulación y articulación de propuestas desde las cuales se despliegue la resignificación crítica de la identidad de la comunidad educativa.

El ser humano es histórico con anterioridad a cualquier formulación teórica de la historia. Esto quiere decir que antes de que exista una disciplina académica llamada historia el ser humano ya tiene una experiencia directa de la historia, una manera de construir la historia a partir de la interacción con los otros hombres y con la naturaleza. Esta relación primordial que se despliega como un fenómeno

temporal se denomina existencialmente historicidad. La historicidad es la manera originaria como el ente humano temporaliza su manera de ser temporal, es decir, la manera como constituye la experiencia de comprensión pre-reflexiva de su carácter temporal. En este sentido señala M. Heidegger el *“análisis de la historicidad del “ser ahí” trata de mostrar que este ente no es “temporal” por “estar dentro de la historia”, sino que, a la inversa, sólo existe y puede existir históricamente por ser temporal en el fondo de su ser.”*⁵

Lo anterior significa que el ente humano no está en la historia a la manera de una cosa que se inserta en el tiempo, como si el tiempo fuera algo preexistente a la experiencia de mundo y el ente humano se sumergiera en él desde la exterioridad. El ente humano es temporal *“en el fondo de su ser”* y, en este sentido, la historicidad precede originariamente a cualquier consideración sobre la manera de ser de la historia, a cualquier interpretación sobre la forma en que el ente humano temporaliza su carácter temporal de ser. El tiempo vivido (*Kairos*) es pues un fenómeno que se experimenta como una vivencia que antecede a cualquier juicio científico o del sentido común sobre el tiempo y sobre la historia. La historicidad es, ciertamente, la historia vivida, se diferencia de la historia disciplinar en que no espera ningún juicio teórico o normativo para desplegarse como experiencia del mundo cotidiano.

Todo ser humano se caracteriza por poder ejercer un “poder ser comprensor” sobre el sentido de la historicidad. Esta comprensión es una posibilidad, y depende del ente humano mismo si esta posibilidad se realiza o no, es por ello que adquiere la forma de un poder. La comprensión de la historicidad es una facultad que puede ejercerse o no, que incluso puede llegar a asumirse como despliegue de un ejercicio del “poder ser sí mismo” o delegarse como un ejercicio del “ser interpretado desde fuera”. No han sido pocos los momentos en que este “poder ser comprensor” ha sido delegado en otros. Es el caso de lo que se ha dado en llamar la tiranía del gran hermeneuta, bien sea este sacerdote o científico. El caso es que el sujeto, a partir de ciertas relaciones de saber-poder, percibe el “ser interpretado desde fuera” como algo natural. Se da por sentado que “uno mismo” no puede ejercer el poder de interpretar el propio sentido de la historicidad. Este sujeto que experimenta la interpretación de la historicidad desde la posición diluida en la opinión pública vive en una heteronomía narrativa, otros deciden cómo debe interpretarse su historicidad, él mismo, inmerso en determinadas relaciones de poder, delega la posibilidad de ser un ente que narre su propia historicidad.

Así pues, el develamiento de las prácticas educativas y pedagógicas cotidianas, y el de las tensiones que *constituyen y producen* la identidad subjetiva e institucional de los actores escolares; acumulados históricos en la densidad del anonimato, se convierte en uno de los propósitos prioritarios dentro de nuestra actividad investigativa. En efecto, las prácticas escolares configuran tejidos estructurados por medio de los cuales se concreta el cuerpo de la identidad, es decir, por medio

⁵ HEIDEGGER, Martin. *El Ser y el Tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1983; p. 407.

de los cuales toma forma la producción de subjetividades escolares. Dirigir la mirada a estos procesos de subjetivación permite que los actores escolares desnaturalicen los flujos y canales de circulación de la identidad institucional posibilitándose la resignificación de los mismos.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se asume que la activación de la memoria educativa y pedagógica es un ejercicio crítico que posibilita la resignificación de las identidades. Es un acto que posibilita la narración de la propia historicidad y por lo tanto el despliegue de la propia comprensión. La narración sobre la identidad educativa y pedagógica es una acción de empoderamiento discursivo y práctico de las subjetividades escolares. Favorece una tematización que hace posible develar las relaciones de poder desde las cuales se narra, es una posibilidad de transformación crítica de la identidad pedagógica. De este modo el ejercicio de activación de la memoria pedagógica supone un direccionamiento hacia la formación de subjetividades políticas críticas que se permitan la interpretación de su propia historicidad.

No hay hechos puros, lo que existen son configuraciones del pasado organizados por lectores y estudiosos posteriores que tienen el privilegio de la perspectiva. El acontecimiento que configura lo memorable no es, desde ningún punto de vista, natural, es una elección interpretativa del historiador. Existe en toda periodización, en los límites que instauran las marcas de los acontecimientos, un punto de vista dominante que ha de tenerse por sí mismo como un lugar de cuidado hermenéutico, es justamente el punto del perspectivista que estudia el pasado.

Sin embargo, cuando se logra un distanciamiento de las visiones apolíneas del hermeneuta organizador de la historia, es posible percatarse que ciertas configuraciones de los acontecimientos poseen su propia voz. Son configuraciones que no admiten comprensiones lineales del tiempo, que no tienen una génesis definida y que no se pueden alinear a los intereses funcionales de la academia. Son capas de sentido estructuradas complejamente a partir de prácticas difusas y variables: hay en ellas invasiones, luchas, astucias, disfraces, fugas, movilizaciones no concretas, sin dirección precisa, puntos de efervescencia sin finalidad, singularidad en todo el sentido fragmentado de la palabra. Estudiar las prácticas sociales, dentro del curso histórico de una comunidad determinada, implica hacer frente a aquello que está antes de las linealidades de la historicidad académica. Antes del "hito", está el saber de la minucia, la sensibilidad hacia lo singular que muchas veces pasa por ser algo no histórico: los intereses, los sentimientos, los instintos, las dramáticas adaptaciones al medio, la instauración de hábitos, ritos, el acontecimiento de lo cotidiano. Al decir de Nietzsche, existe mucho de "pequeñas verdades sin apariencia, establecidas según un método riguroso"⁶ que se ocultan al fondo de mentalidades y comprensiones cada vez más generalizadas.

⁶ NIETZSCHE, Federico. Humano, demasiado humano, párrafo 3.

Los acontecimientos de la linealidad histórica, las marcas de lo periódico, contienen realidades microscópicas en el tiempo y en la cultura: suerte de realidades que integran la subjetividad, la subjetivación, la emergencia de la identidad a la vera de conatos en las prácticas socializadoras, el ámbito de la vida doméstica, los diminutos juegos del poder, los dispositivos corporales, de organización corporal, la estructuración de las horas del día, la oración en la mañana, el silencio en la clase, el uniforme en su punto, la formación para el adoctrinamiento, los conductos regulares, los ritos institucionales, etc. Esta investigación se quiere desprender de la historia de las cimas para indagar al fondo de los acontecimientos marginados de la idealización y entrar a comprender las prácticas de la minucia cotidiana dentro de las instituciones educativas. Se trata de capturar una fluctuación que deconstruye la noción típica de “origen” de los acontecimientos, el mito de la génesis. Las fechas del acontecimiento esconden las prácticas que anteceden a todo origen, que instauran el origen sin que ellas mismas tengan un origen. Las prácticas son resbaladizas en su genealogía, se esconden discretas en la invisibilidad del tiempo, se toman por lo dado y se pierden así al ser tomadas por insignificantes.

Se trata entonces de moverse en el marco de las prácticas de configuración identitaria, y de esta manera, los contextos educativos se estructuran a partir de las direcciones que los sujetos trazan en el orden de sus prácticas sociales. Tales prácticas, haciendo caso a Rorty⁷, son hábitos de acción que echan sus raíces en las creencias y deseos compartidos, es decir, en la constitución misma de la identidad no sólo personal, sino también social. Estos núcleos del contexto no se deben predefinir hasta tanto no se haga visible la manera en que los hábitos y las prácticas ponen en evidencia lo que los sujetos creen y desean con respecto a ellos, tendrán que definirse de un modo detenido durante el desarrollo de la investigación para los efectos técnicos concernientes a los análisis de campo.

Muchas de las categorías de análisis, que servirán para la comprensión de las posibles fluctuaciones de la activación de la memoria, surgen de los trabajos que Oscar Saldarriaga⁸ ha desarrollado al filo de la tradición pos estructuralista foucaultiana. Se encuentra oportuna esta línea conceptual de trabajo en tanto la propuesta retoma la importancia del sujeto y sus prácticas como mediaciones para una recuperación histórica de tipo genealógica de los contextos escolares. En este sentido, los trabajos de Saldarriaga presentan grandes avances teóricos para el caso de la aplicación de las sugerentes propuestas teóricas de Foucault a la historia educativa colombiana. La escuela moderna colombiana ha pasado por una serie de tensiones constitutivas que se pugnan en una suerte de polaridades de difícil conciliación. Más que conciliación, se trata de polaridades que generan paradojas insolubles si de una versión lineal de la historicidad educativa se trata. Saldarriaga da cuenta de un dramatismo de la constitución escolar colombiana

⁷ RORTY, Richard. Objetividad, relativismo y verdad. Escritos filosóficos 1. Ed, Paidós Básica. Barcelona, 1996, págs., 131 – 156.

⁸ SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. p. 43.

que aboca a fracturas de difícil solución, así es como su obra permite descripciones críticas para apreciar la lógica compleja de lo insoluble.

Las dos grandes funciones de la escuela en este orden se concretan en lo que se ha dado en llamar la función colectivizante y la función individualizante. Cada situación histórica pone en juego sus apuestas sociales en el complejo movimiento de valoraciones que arriesgan cosmovisiones sobre el bien y el mal, la ética y el sentido del progreso social. Desde esta perspectiva el ordenamiento social, a través de la historia, va configurando sus dispositivos de colectivización a través de prácticas y rituales institucionales que, a su vez, garantizan la constitución de identidades individuales alineadas a las cosmovisiones contemporáneas. Así, los estudios históricos tendrían que pasar por distintos filtros en función de ver la radiografía de la colectividad. Pero la escuela también tiene un proyecto histórico para la educación del individuo singular. El poder de colectivización se hace sutil y empieza a colonizar las interioridades por medio de propuestas que afectan a la subjetividad. De este modo, la dinámica acude a nociones de conciencia venidas de la modernidad para el dominio del sujeto desde dentro: la autonomía, el gobierno de sí mismo, la autarquía, la virtud moral, la conciencia crítica y emancipada, la actitud ilustrada, etc., hacen parte del repertorio que legitima pedagógicamente al sujeto al tiempo que lo determina y constituye en toda la posible comprensión ontológica del término. Así entonces, existe también una historia de la vida individual en sus forjas de relación con lo institucional y colectivo.

La propuesta de este proyecto apunta a que se puedan visualizar estas formas de la historia educativa y pedagógica. El aparato teórico tiende a la comprensión crítica de las prácticas escolares de tal manera que en las instituciones estudiadas se pueda visualizar un fenómeno global complejo y orgánicamente configurado por algo más que una simple linealidad de los acontecimientos.

1.3.1. SOBRE MEMORIA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA⁹

Con el propósito de afinar las miradas teóricas en un campo de reflexión conjunto que permita a los distintos equipos de investigación sobre la recuperación de la memoria histórica un lenguaje afín, aunque no homogenizado, se presenta en este apartado una comprensión propia sobre la propuesta conceptual que de memoria, pedagogía y educación formula Jorge E. Ramírez Velásquez desde el centro de memoria del IDEP.

Jorge E. Ramírez Velásquez llama la atención sobre el fuerte contenido político que habita al interior de los conceptos de memoria, pedagogía y educación. La naturalización de dichos conceptos, el darlos por supuestos en un rango de precomprensión universal que se da por logrado en todas las instituciones y los

⁹ Este apartado está inspirado en el texto de RAMÍREZ, Velásquez Jorge E, Memoria Educativa y Memoria Pedagógica, preparado por el I Taller de Equipos de Investigación sobre Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica. Marzo 9, 10 y 11 de 2007. Jorge E. Ramírez es coordinador del Centro de Memoria del IDEP.

sujetos, lleva a la ingenuidad de creer que estos conceptos no tienen incidencias sociales, que son neutros y que no modifican la constitución y posicionamiento de las servidumbres y los dominios.

Así pues, una primera actitud se marca por la salida de la actitud ingenua frente a los conceptos de memoria, educación, pedagogía y sus potenciales relaciones mutuas. En estos conceptos hay cruces y fluctuaciones de poder que definen objetos de memoria importantes como la hegemonía de las versiones en las narrativas de la historia, la constitución de la identidad por vías de la tradición, el sentido y dirección de las prácticas sociales, el arraigo espiritual e ideológico, etc. En esta misma línea, debe desconfiarse del permanente afán de actualidad que promueve el mundo contemporáneo, ese sentido vacío del instante que no posee vínculos con el pasado y que busca con respecto al futuro la mediación instrumental con intereses de mercado.

1.3.1.1. Memoria.

La memoria es una acción por la cual los sujetos se relacionan con el pasado. No se trata de una colección estandarizada, ubicada, seccionada y organizada de los hechos según las linealidades muertas de la cronología, sino de una forma viva que resignifica las comprensiones y apropiaciones del pasado. De esta manera, se considera que la historia tiene una naturaleza viva que está cruzada por las significaciones que brindan las interpretaciones de la memoria activa.

Es necesario decir que la vida de la memoria genera entes sociales importantes como la identidad. No considerar esta íntima relación entre memoria e identidad es caer en la ingenuidad y no saber que papel darle a la hermenéutica elemental que todo sujeto y comunidad hace de sí. En efecto, haciendo caso a Foucault¹⁰, la identidad es el producto de un cruce entre las prácticas de los sujetos y la autointerpretación que de sí hacen los mismos inmersos al interior de la práctica vigente que se encuentra en permanente cambio. Es en este contexto de autointerpretación, a la luz del hacer vital que cada uno realiza en sus contextos sociales, culturales e institucionales, que se vislumbra la importancia de la memoria como la manera en que nos ponemos en contacto con los significados del hacer, los significados de la práctica. Y es así como los pueblos, los sujetos, la emergente comunidad humana, da nombre a sus formas de paso por la historia. Este bautizo, este dar nombre al paso, que constituye la fijación de la identidad (fijación que sin embargo puede recrearse buscando nuevas maneras de movilidad y de constitución), es una forma de afirmación ontológica que dice el ser de lo humano en cuanto a un principio y necesidad elemental que reza que sólo aquello que nos es dado nombrar adquiere existencia y realidad a los ojos de la propiedad pública. El silenciamiento de la realidad no es otra cosa que inhibir a los sujetos de darle nombre a lo que hacen, porque no dar nombre es tanto como

¹⁰ FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981 – 1982). Edición de Frederic Gros, bajo la dirección de François Ewald y Alessandro Fontana. Ed, Fondo de Cultura Económica. México, 2002.

privación de la existencia, y es en estas pugnas ontológicas en donde se define la lucha por la identidad.

Por ello, la memoria es una acción de primerísima significación política. En ella, en la memoria, se nos permite dar a luz, mostrar al conocimiento de la conciencia pública, el sentido, vigencia y realidad de ciertas formas de habitar el mundo y de ejercer acción en él. Ahora bien, la memoria es un gesto de autoconstitución comunitaria, una búsqueda en común. En efecto, como bien cita Jorge Ramírez a Paul Ricoeur, “uno no recuerda sólo sino con la ayuda de los recuerdos de otro. Además, nuestros presuntos recuerdos se encuentran inscritos en relatos contados por otro. Por último, uno de los aspectos principales quizá consista en que nuestros recuerdos se encuentran inscritos en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos. La ritualización de lo que podemos llamar recuerdos compartidos legitima a Halbwachs para convertir cada memoria individual en un punto de vista de la memoria colectiva”¹¹.

Esto último reporta decisiones importantes para la consideración del trabajo de campo, ya que implica pensar el rescate de la memoria como una acción orgánica que relaciona a muchos sujetos que se buscan a sí mismos en el rastreo de sus luchas y vivencias pasadas. Exige esto una constante acción de contraste entre los diversos sujetos-fuente y una permanente voluntad de no fijar en una sola versión individual el trasiego del caminar comunitario. Pero no sólo se trata de decisiones para el método en el trabajo de campo, sino de valoraciones frente al significado cultural de la memoria. Por ello creemos que la memoria es un patrimonio público ante el cual se debe propender por la facilitación de las polisemias y la visualización de la multiplicidad de sujetos y voces que nos dicen no una sola historia, sino muchas y significativas versiones de la misma.

1.3.1.2. Educación.

Frente a la multiplicidad de visiones que el mismo Jorge Ramírez ubica para la comprensión de la educación en grandes corrientes como las visiones críticas y las visiones estructurales, aquí es importante poder pensar la visión de la educación como una práctica que puede movilizarse en múltiples renglones comprensivos para los efectos de una correcta versatilidad investigativa.

Ciertamente, cuando en el marco teórico se ha considerado la posibilidad de indagar por las prácticas de subjetivación que realizan los sujetos al interior de contextos educativos, la referencia es con ello a la posibilidad de pensar la educación como un lugar en donde se dan formas prácticas y críticas de hacer sociedad, líneas de fuga que definen a la institución desde autonomías no pensadas y que procuran un punto de resistencia a las imposiciones disciplinarias

¹¹ RICOEUR, Paul. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1999. Pág., 19-20. Citado por RAMÍREZ, Velásquez Jorge E, Memoria Educativa y Memoria Pedagógica.

de la institucionalidad estatal. Pero al tiempo, con conciencia del aparato trascendental de captura¹², de las organizaciones y reconfiguraciones del poder que, desde una perspectiva de carácter estructural, reemprende su intención de distribuir tecnológicamente el tiempo, la historia, los cuerpos y la subjetividad de los individuos desde dinámicas histórica y socialmente posicionadas. Así pues, se asume que la división de Jorge Ramírez sólo pretende ámbitos de estudio formal y analítico que no caen por ello en la ingenuidad de no considerar la pugna de resistencia y tensión entre estos componentes.

1.3.1.3. Pedagogía.

En la concepción que se tendrá de pedagogía se involucra de inmediato una relación activa entre memoria educativa y memoria pedagógica. Se piensa que no debe darse una separación entre estas dos formas de memoria, y que si se hace, ha de ser sólo por efectos de tipo analítico.

La categoría que sirve de mediación entre memoria educativa y memoria pedagógica es el de prácticas educativas. ***Los saberes pedagógicos subyacen a las prácticas educativas, al fondo de éstas hay una dinámica social de interpretación y hermenéutica de la pedagogía.*** La pedagogía permite, en el concierto de las disciplinas que estudian el fenómeno educativo, darle nombre académico a las distintas prácticas educativas. Se trata de una relación epistemológica en donde las prácticas educativas hacen las veces de realidad empírica a estudiar por el rango académico de la pedagogía. Con lo que, aunque existe una relación de continuidad entre prácticas educativas y pedagogía, esta relación no es del todo connatural, ya que está dominada por las distintas perspectivas críticas que frente a la educación plantea la pedagogía.

De esta manera, la pedagogía, por estar ubicada en un rango de disciplina académica que reflexiona sobre el ámbito de las prácticas educativas, se ve exigida en su fuero por la responsabilidad ética que debe detentar dada su cualidad de centralidad social y cultural. Aunque es un discurso en construcción que se encuentra abierto (como cualquier otro ámbito disciplinario que deja abierta sus posibilidades para el fortalecimiento de su noción de verdad, por el bien de su vigencia epistemológica), se trata de una instancia que formaliza “las estructuras y dispositivos metodológicos que viabilizan y hacen posible la concreción de los sentidos otorgados a las prácticas educativas o las nuevas reorientaciones que se le imprimen producto de su examen crítico. Es una pregunta por los dispositivos

¹² Nos movemos aquí en la perspectiva de HARDT, Michael y NEGRI, Antonio. Imperio. Ed, Paidós. Buenos Aires. Pág., 80-84. Entendiendo que no es del todo riguroso establecer una división entre estas dos formas de comprender el ámbito educativo. Es más justo pensar en su interacción mutuamente conflictiva, sabiendo que las visiones críticas de la educación logran abrirse campo hacia la afirmación autónoma de sus dinámicas liberadoras sin poder dejar del todo atrás “el aparato trascendental de captura” el proyecto contrarrevolucionario capaz de disciplinar a una multitud de sujetos formalmente libres.

metodológicos (criterios, herramientas, rutas), así como por los mecanismos e instrumentos de seguimiento y de control”¹³.

1.4. RECONSTRUCCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

El objetivo del presente apartado es hacer una descripción con carácter de recuento del proceso de investigación de recuperación de la memoria histórica en las dos instituciones objeto de investigación. El recuento no quita que se evite la tentación de reflexionar en torno a las formas, condiciones y perspectivas del trabajo investigativo en el campo de la educación.

Para el desarrollo del objetivo del apartado, se dividirá el ejercicio descriptivo en tres secciones: la primera **(1.4.1.)** dedicada al ejercicio de las jornadas realizadas con las comunidades investigadas, la segunda **(1.4.2.)**, al papel que jugó en nuestro trabajo “el archivo” y la tercera **(1.4.3.)** al problema de la mutación incontrolable de las preguntas y los conceptos.

1.4.1. Jornadas con las comunidades

A continuación se realizará una descripción de las características, condiciones y horizontes de trabajo abiertos de las jornadas de recuperación de la memoria histórica y socialización de la investigación realizada en el IED Colegio la Merced y el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.

La estructura de la descripción es la siguiente:

1.4.1.1. Narración de hechos relevantes en la preparación de las jornadas de recuperación, en términos de análisis metodológico.

1.4.1.2. Narración de hechos relevantes en el desarrollo de las jornadas de recuperación, en términos de análisis de las dinámicas del trabajo de campo.

1.4.1.3. Narración de procedimientos posteriores a las jornadas de recuperación, en términos de análisis de la información y puntos de fuga.

1.4.1.4. Narración de procedimientos y resultados de las jornadas de socialización.

Es preciso ampliar cada uno de los aspectos de esta estructura:

1.4.1.1. Narración de hechos relevantes en la preparación de las jornadas de recuperación, en términos de análisis metodológico. Para la preparación de la primera jornada de recuperación de la memoria, que giró en torno a la importancia del acontecer oral de la memoria que viene hacia el presente, el primer paso a seguir fue la reunión con los miembros directivos de las dos instituciones para acordar fecha y hora cercanas a las pactadas en nuestro cronograma inicial y que no generara ningún conflicto dentro de las actividades de las instituciones. Este proceso se llevó a cabo sin traumatismos y los directivos de las dos instituciones

¹³ RAMIREZ, Velásquez Jorge E. Memoria Educativa y Memoria Pedagógica, preparado para el I Taller de Equipos de Investigación sobre Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica. Marzo 9, 10 y 11 de 2007. Jorge E. Ramírez es coordinador del Centro de Memoria del IDEP.

colaboraron ampliamente; el factor más difícil de manejar en esta conciliación fue el horario de clase de los maestros antiguos que pudiesen estar en la lista de convocados a las jornadas, lograr una hora en la que no se interrumpieran sus tareas o no se abusara de su tiempo libre fue fundamental.

El equipo de investigación en sesión ordinaria del seminario permanente que dedicó a la autoformación, desarrolló una agenda de trabajo en la que se detalló el procedimiento a seguir para las jornadas; a continuación se presentan los puntos de la agenda con detalle de algunos que lo requieren:

➤ **Convocatoria.**

- ✓ Población que se convocó: personal docente, administrativos, ex alumnos(as) y alumnos(as), padres de familia y autoridades locales.
- ✓ Objeto de la convocatoria: las personas convocadas representaron una primera fuente de tipo oral para la recuperación de la memoria histórica del Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas y del IED Colegio la Merced. Para este propósito, una vez convocada y reunida la población, se solicitó de ellos, por medio de instrumentos prediseñados, su perspectiva y visión de la institución en mención.
- ✓ Formas de convocatoria:
 - Carta explicando el propósito de la sesión, la importancia de su presencia, lugar y hora de la jornada. En esta carta se especificó el trabajo de investigación que se estaba desarrollando. Por medio de esta carta se solicitó a los convocados invitar personas de su conocimiento que hicieran parte de la historia de la institución (profesores, administradores, etc.) para que compartieran sus experiencias. También se solicitó que llevaran objetos, cuadernos, materiales didácticos, fotografías, uniformes y otros elementos que permitieran el enriquecimiento de la construcción de la memoria histórica de la institución. Esta carta debe dirigirse a docentes, personal administrativo ex alumnos(as) y autoridades locales.
Nota: Los padres de familia y los (las) ex alumnos(as) se citaron en la tarde para no cruzar la actividad con sus compromisos laborales.
 - Afiches hechos para efectos de la convocatoria especificando: fecha, horas e invitación. Anexo 1
 - Circular para padres de familia especificando las mismas dinámicas de la carta de invitación para docentes y administrativos. Anexo 2
 - Los (las) estudiantes se convocaron por criterio de los profesores de las Instituciones según antigüedad, liderazgo y protagonismo en la institución.
 - Correos electrónicos.

➤ **Descripción de la jornada, dinámica y programa.**

Se explicó el objeto de la reunión contextualizando al grupo sobre la convocatoria del IDEP, la selección de las instituciones, la importancia histórica de la institución, beneficios que traería la investigación y agradecimientos por su participación.

Se explicó la dinámica de trabajo. Se conformaron grupos por roles en la institución: maestros, administrativos, ex alumnos, padres de familia, alumnos, etc. Con cada uno de éstos se realizaron grupos focales previamente diseñados.

Los grupos focales tuvieron dos líneas de discusión: 1) la recreación y narrativa de los objetos llevados. 2) “hitos” y vivencias de los “hitos”: personajes, hechos, programas, etc.

Para las historias de vida, se solicitó a sujetos representativos dentro de la institución realizar una narración de lo que fue su participación dentro del colegio y se los ayudó con algunas preguntas claves que les permitieron la activación de la memoria.

Socialización de los resultados parciales logrados en los grupos focales. Cada grupo escogió un vocero que compartió el trabajo realizado.

Programa de la jornada (Tiempo estimado: 2 horas)

1. Presentación del proyecto y de los investigadores.
2. Objetivo de la convocatoria.
3. Palabras de la rectora.
4. Explicación de la dinámica de trabajo.
5. Dinámica de trabajo.
6. Cierre de la jornada

➤ **Instrumentos.** Anexos 4

- Instructivo del grupo focal.
- Herramientas de recolección de información.
- Bitácora de cada uno de los investigadores.
- Preguntas para las historias de vida.

Los puntos de esta agenda se llevaron a cabo tal y como están presentados. En lo que respecta al punto uno, convocatoria, hay algunos agentes poblacionales de la comunidad escolar que fue difícil reunir, tal es el caso de los y las egresados/as ya que las bases de datos institucionales son rudimentarias y el acceso a archivos de datos fue restringido durante esta fase de la investigación. En las dos instituciones se repartieron cerca de 250 cartas –Anexo 2- de invitación, tarjetas y afiches – Anexo 1- que se entregaron personalmente o a través de los miembros activos de la comunidad educativa.

El criterio de invitación fue la relevancia de los sujetos en tanto protagonistas de la historia, criterio que permitió identificar, en las reuniones con miembros de las comunidades previas a las jornadas de recuperación, a las personas más apropiadas para el trabajo. A la convocatoria no respondieron más de 30 personas por institución, lo que nos obligó a trabajar con la población disgregada, es decir, fuimos reuniendo posteriormente en lugares y momentos diferentes a los miembros de la comunidad que no asistieron a la jornada y se realizó el mismo trabajo que se hizo en las jornadas.

A continuación se presentan puntos débiles y logros de la fase convocatoria:

A nivel general se determinan como puntos débiles las siguientes causas de ausencia a las jornadas:

- ✓ Falta de interés de los agentes
- ✓ Falta de tiempo de los agentes
- ✓ Inconciencia histórica
- ✓ Dificultad en la comunicación
- ✓ Desconfianza
- ✓ Miedo a la “verdad”
- ✓ Esoterismo de los guardianes de la información

Como logro del proceso de convocatoria se resalta la pertinencia en la selección de las personas invitadas. A partir del criterio antes mencionado de “sujetos protagonistas de historia”, sujetos fuentes, sujetos archivo vivo, identificados por diferentes personas de la comunidad, se convocaron las personas más apropiadas para una primera jornada de recuperación de memoria.

Las causas de identificación de estos sujetos como relevantes para la investigación, dieron algunos elementos metodológicos que es importante mencionar:

- ✓ La coinvestigación como condición de posibilidad del quehacer investigativo, es decir, una investigación como esta no la hacen los investigadores solamente, los sujetos de memoria también producen, la redireccionan, le cambian los horizontes de comprensión, etc.
- ✓ Mesura (pesimismo) en la planeación. Siempre se planeó más de lo que se podía hacer y se esperó más de lo que se obtuvo, por lo que la recomendación es programar la investigación sin excesos de actividades o fases y estructurando con más cuidado lo poco que se decida hacer.
- ✓ Creatividad en las estrategias de acceso a la información. Las jornadas de recuperación o activación de la memoria exigidas en la convocatoria del proyecto no fueron siempre la mejor forma de acceder a la información. Al respecto lo más deseable son convocatorias que no determinen de forma ortodoxa la metodología de la investigación.

1.4.1.2. Narración de hechos relevantes en el desarrollo de las jornadas de recuperación, en términos de análisis de las dinámicas del trabajo de campo. Las jornadas giraron en torno a la realización de los grupos focales, para los cuales se elaboraron dos tipos de instrumentos, unos de trabajo de campo –Anexo 3- y otros para consignar la información –Anexo 4. Los de trabajo de campo son específicamente aquellos instrumentos que llegaron a manos de los miembros de la comunidad para ser diligenciados por ellos mismos, y los de consignación de información son los utilizados por los investigadores durante el desarrollo de las jornadas para consignar aquellos asuntos que sobre la marcha de las jornadas parecieron relevantes.

La discusión en los grupos focales giró, como se dijo arriba en torno a dos líneas de recuperación de la memoria: primero, la recreación y narrativa alrededor de los objetos llevados, que fue un ejercicio en el que un objeto determinado funcionó como mediador temporal entre el presente y el pasado, casi como máquina del tiempo; el sujeto veía el objeto e inmediatamente debía narrar los acontecimiento que evocará o recordara. Y segundo “hitos” y vivencias de los “hitos”: personajes, hechos, programas, etc.; un ejercicio de identificación de cualquier elemento histórico que se reconociera en la comunidad como lo suficientemente significativo para ser recordado como hito. La metodología de trabajo tuvo dos momentos, uno de trabajo en grupo y uno de trabajo individual. El primero permitía la verificación y el refinamiento de matices en el acontecimiento histórico que habita la memoria, si se quiere la construcción colectiva del pasado; el segundo permitía la particularidad del discurso rememorativo, y por tanto, el disenso, los puntos de fuga, el punto de vista velado y dislocada, la voz que se escapa a la historia convencional.

Los grupos focales mencionados se realizaron con los diferentes miembros de la comunidad reunidos por similitud de rol, docentes, estudiantes, exalumnos, otros; esta agrupación permitió seleccionar las prácticas discursivas que habitan y hacen manifiesto el acontecer histórico propio de cada discurso circundante del fenómeno que se deja recuperar en la memoria, lo que significa que a este punto de la investigación la mejor forma de identificar una práctica de subjetivación fue clasificando las voces de los sujetos de memoria que las ostentan.

Además del registro de la información en los instrumentos del anexo 3, se grabaron los grupos focales y existen registros sonoros en formato mp3.

A continuación se presentan puntos débiles y logros del trabajo realizado con los grupos focales:

La mayoría de dificultades en torno a los grupos focales se dio con el seguimiento del instrumento diseñado para los mismos. En algunos casos no hubo tiempo para desarrollarlo, en otros la emotividad de los sujetos impidió el desarrollo preciso de las tareas o preguntas, en otros las condiciones no eran propicias para realizar alguna de las tareas o en otros no se cumplió con los requerimientos sugeridos en la convocatoria, como por ejemplo, llevar objetos.

Como logros en el desarrollo de los grupos focales podemos señalar: la abundancia de datos precisos sobre personas, lugares y objetos fuentes claves para la investigación; la aparición de información relevante para el redireccionamiento del proyecto.

En lo que tiene que ver con el trabajo de campo se abren como elementos de análisis los siguientes:

- ✓ Trabajo individualizado (prácticas): En esta investigación el trabajo con la comunidad a manera de jornadas como lo exigía la convocatoria no fue el más productivo. Por el contrario, el trabajo individualizado con sujetos determinados en condiciones acordes con éstos dio mejores frutos.
- ✓ Relación espacio-memoria: poner el sujeto de memoria en un espacio que lo relacione directamente con el pasado que se quiere recuperar puede ser un factor determinante en la activación de la memoria.
- ✓ Accesibilidad a fuentes: en este tipo de investigaciones sigue siendo un problema el acceso a las fuentes. Las directivas de los colegios en algunos casos no permiten la revisión de archivo, las personas esconden como tesoros los objetos que puedan ayudar a activar la memoria y en otros casos los mismos sujetos están perdidos, no son más que un registro, un número o un nombre en la memoria de otros.
- ✓ Formas de registro alternativas: Aunque para el investigador el registro escrito de los recuerdos narrados, del sentido de los objetos encontrados o de la síntesis de los archivos encontrados, es el más adecuados, muchas veces estas fuentes de memoria se niegan rotundamente por incomodidad o tedio a la escritura. Es necesario innovar en formas de registro propias para la investigación que quiera recuperar memoria.

1.4.1.3. Narración de procedimientos posteriores a las jornadas, en términos de análisis de la información y puntos de fuga. La dinámica de trabajo del grupo después de realizar las jornadas de recuperación de la memoria, se movieron en torno a siete tareas:

- 1.4.1.3.1. Evaluación de las jornadas
- 1.4.1.3.2. Sistematización de información (Anexo 5).
- 1.4.1.3.3. Análisis y reorientación del proyecto
- 1.4.1.3.4. Diseño de nuevos instrumentos. (Anexo 6
- 1.4.1.3.5. Ubicación de nuevas fuentes
- 1.4.1.3.6. Disgregación
- 1.4.1.3.7. Elaboración de matrices conceptuales de análisis. Anexos 7, 8

A continuación es preciso ampliar cada una de las tareas señaladas:

1.4.1.3.1. La evaluación de las jornadas dio como resultado las debilidades y logros mencionados en los apartados 1.4.1.1. y 1.4.1.2.

1.4.1.3.2. El ejercicio de sistematización se realizó desde tres criterios de organización de la información recogida y que aparecen a continuación: naturaleza de la fuente, conceptual y periodización

Naturaleza de la fuente hace referencia a la necesidad de hacer una primera clasificación de la información de acuerdo con el origen de la fuente, básicamente, si la fuente de información es un sujeto, un objeto o un archivo. Este primer criterio

de clasificación es casi connatural al ejercicio de investigación en tanto que haría más difícil el trabajo tener la información venida de distintas fuentes revuelta; más adelante es posible que una práctica de subjetivación deambule de un sujeto a un archivo o a un objeto y entonces sea necesario mezclar la información obtenida de diferentes fuentes.

El segundo criterio de organización de la información, el conceptual, atiende a la necesidad propia de las exigencias conceptuales de nuestra investigación; debido a que lo que nos interesa es la descripción o interpretación de prácticas de construcción de subjetividades que se hacen manifiestas en los diferentes tipos de discurso que hablan del acontecer histórico de las instituciones en cuestión, se hace urgente separar la información de acuerdo al tipo de discurso del que proviene o la voz que lo deja acontecer, en este caso, separamos aquella información que hace parte del discurso de la normatividad, del institucional, del de los docentes, del de los padres, del de los estudiantes y del de otros miembros de la comunidad escolar. Esta organización de la información nos permitirá luego una lectura más productiva desde las matrices interpretativas.

El tercer criterio, periodización, hace referencia a la ubicación de la información en torno a hitos importantes en la historia de las instituciones, ejemplo de esto, los cambios en el nombre del Instituto Industrial Francisco José de Caldas, cambios que están presentes en la memoria como hitos y que acarrearán consigo cambios esenciales en la estructura y la naturaleza misma del Colegio.

Estos tres criterios se entrelazaron e incluyeron uno al otro permitiendo una organización de la información que respondió a las necesidades propias de la investigación.

- ✓ La organización de la información permitió un primer y muy rudimentario análisis de la información desde los conceptos contenidos en los bosquejos de marco conceptual, este análisis en términos de la preeminencia de ciertas prácticas de construcción de subjetividades abrió horizontes en la reorientación del proyecto. Para los dos colegios se redujeron a una las preguntas de investigación¹⁴, se concretaron horizontes de comprensión de los acontecimientos históricos en cuestión y se adquirieron criterios para el mejoramiento de los instrumentos de trabajo de campo.
- ✓ El diseño de nuevos instrumentos para la recolección de información en las nuevas fuentes identificadas fue necesario para cualificar la calidad de la información y sacar el máximo provecho de las fuentes a las que se accedió. El anexo 6 es un ejemplo de las preguntas para entrevista elaboradas y que distan mucho de las preguntas usadas en las jornadas de recuperación de la memoria.

¹⁴. Al respecto ver el acápite c) de este capítulo.

- ✓ La ubicación de nuevas fuentes de información fue fundamental para la adquisición de información más precisa que llevara a responder las preguntas de investigación.
- ✓ Como reacción al ausentismo de población en las jornadas de recuperación de la memoria, se disgregó el trabajo de dichas jornadas, es decir, se realizaron algo así como mini jornadas en tiempos y espacios no convencionales con diferentes grupos de sujetos, estudiantes, docentes, exalumnos y exalumnas.
- ✓ La elaboración de matrices para la selección y análisis de la información fue la tarea más importante después de las jornadas de recuperación de la memoria. Los anexos 7 y 8 son ejemplo de ese trabajo. De una matriz a la otra se nota la evolución conceptual en lo que concierne a la sistematización de información. Aunque las matrices de estos dos anexos no se hayan utilizado tal cual en el análisis final de la información, no es debido a su inutilidad, por el contrario, son de gran valor para el trabajo pensado en el proyecto, sin embargo, la magnitud de la investigación por prácticas de subjetivación en dos colegios ha obligado para el informe final a sintetizar un poco más dichas matrices –Anexo 12-, pero de nuevo, las anteriores siguen siendo vigentes para futuras investigaciones respecto al tema. La evolución en las matrices tiene que ver con la particularidad y especificidad del trabajo investigativo, nuevamente volvemos al asunto de la medida en los objetivos, para una investigación de mayor tiempo y condiciones materiales seguramente las primeras matrices son muy pertinentes pero en este caso tuvimos que ir particularizándolas hasta la versión final utilizada en los capítulos dos y tres de este informe.

Puntos débiles

El trabajo de investigación después de las jornadas de recuperación de la memoria tuvo en esencia dos puntos débiles:

- Registro de objetos
- Accesibilidad a fuentes nuevas

Se recolectaron algunos objetos en físico y otros de los cuales se registró su ubicación y se hizo sistematización fotográfica para el Museo Virtual en Educación y Pedagogía de Bogotá. Aunque de las jornadas de recuperación se obtuvo una nutrida lista de posibles y valiosas fuentes de información en el orden de lo que para la investigación era relevante, acceder a las mismas no fue fácil por diferentes razones, tiempo, condiciones, etc. Queda la tarea de procurar e insistir en el acceso a dichas fuentes.

Punto fuerte

Fue importante el acceso concreto a información de interés para la investigación. Se ha dejado el rodeo en torno a asuntos que no son relevantes y la saturación de información repetida.

Reflexión análisis de información y puntos de fuga

A continuación se presentan dos preguntas que fueron jalonando el quehacer y la reflexión durante la investigación y de las que al respecto se tocarán algunas aristas en el último capítulo del informe.

- ¿De los conceptos a la práctica o viceversa?
- ¿Arqueología o hermenéutica?

1.4.1.4. Narración de procedimientos y resultados de las jornadas de socialización. Las jornadas de socialización respondieron en definitiva a las exigencias de la comunidad misma. Específicamente en el Francisco José de Caldas las directivas solicitaron que la socialización de la investigación se enmarcara en la celebración de los 70 años del Colegio y no se hiciera en términos de prácticas de subjetivación sino que se centrara en la información recopilada en torno a los hitos históricos de la institución. Es comprensible que una celebración requiera hitos antes que prácticas.

La socialización tuvo dos fases, una de trabajo previo a la celebración con todos los y las estudiantes del Colegio y otra con los miembros de la comunidad el día de la celebración.

Para el trabajo previo se elaboró una guía didáctica –Anexo 9- que se entregó a los docentes del área de Sociales para aplicar en clase, los resultados de la guía en forma de murales se expusieron y sirvieron para ambientar –Anexo 10 en medio magnético- los espacios en la celebración de los 70 años. La guía giró en torno a tres asuntos relevantes en la historia del Colegio: Fechas importantes, evolución en planes de estudio de la parte técnica y las fusiones que ha tenido que soportar.

Para la celebración de los 70 años se elaboró un documento –Anexo 11- tipo reseña histórico que sirvió como base para la promoción de la celebración, y además, a partir del cual se hizo una presentación protocolaria en la celebración a la que no solo asistieron miembros de los diferentes estamentos de la comunidad escolar sino también autoridades locales y de la Secretaria de Educación.

Aunque en la parte inicial de la investigación se trabajó en la recuperación de hitos históricos de las instituciones, no era el eje central del trabajo, pero en definitiva, las instituciones viven del hito y encuentran en la difusión de éste un dispositivo muy eficaz a la hora de general identidad de los miembros que las conforman.

1.4.2. El Archivo

Se dedica un acápite especial al tema del archivo en tanto ha sido quizá la fuente de información, el campo de significación, el acervo de prácticas, la voz de la historia resonando en la memoria y la mano derecha en los avances en esta investigación.

Para puntualizar lo relevante en cuanto a la teoría del archivo y que directamente aplica a la función que el mismo ha tenido en esta investigación, se analizarán dos cuestiones, primera, el carácter de dimensión de la enunciación del archivo que lo pone como un mediador entre lo dicho y lo no dicho y, segunda, el carácter de cuidador, guardador y ahorrador del mismo.

Como punto de partida se puede tener en cuenta esta afirmación de Agamben que surge de una cita de Foucault:

“Foucault llama "archivo" a la dimensión positiva que corresponde al plano de la enunciación, al "sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados". ¿En qué forma debemos concebir esta dimensión, si no corresponde al archivo en sentido estricto -es decir, al depósito que cataloga las huellas de lo ya dicho para consignarlas a la memoria futura- ni a la babélica biblioteca que recoge el polvo de los enunciados para permitir su resurrección bajo la mirada del historiador?”¹⁵

Es de importancia aquí el concepto de “archivo en sentido estricto” como “depósito que cataloga huellas de lo dicho”, Agamben intenta mostrar en Foucault el alejamiento de dicho concepto de archivo, y es precisamente lo que interesa aquí. En esta investigación, a la utilización del archivo como fuente le subyace una ampliación, o si se quiere, resignificación del concepto de archivo. Ampliación en dos sentidos, primero, el archivo deja de ser exclusivamente “depósito que cataloga”, pierde poco a poco el estatismo de depósito, de biblioteca, de papel empolvado, y se vuelve móvil, fluctúa, se metamorfosea, porque, por ejemplo, el flujo de vivencias manifiesto en el recuerdo y el relato de un sujeto también se vuelve archivo vital, palpitante, en eclosión frente al investigador. En definitiva, la activación de la memoria en esta investigación persigue archivos que respiran. Y segundo, el concepto foucaultiano de archivo como “dimensión positiva que corresponde al plano de la enunciación” y que Agamben pondrá más adelante en su texto en términos de “sistema de relaciones entre lo dicho y lo no dicho en cada acto de palabra, entre la función enunciativa y el discurso sobre el que se proyecta, entre el fuera y el dentro del lenguaje”¹⁶.

Asumir el archivo en términos de dimensión es darle estatus de condición de posibilidad o a priori necesario para, en el caso del interés de esta investigación, mediar entre lo dicho y lo no dicho. Es interesante que el archivo deje de ser un volumen abandonado en un estante y se convierta en el sistema de relaciones entre lo dicho y lo no dicho, entre el hito consignado en el archivo en sentido estricto y la práctica olvidada que permanece latente en tanto concepto ampliado de archivo. Es por esto que la investigación entiende que un objeto hallado o perdido, un

¹⁵. En: AGAMBEN, Giorgio. El archivo y el testimonio. *Extraído de: Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III. Pre-textos. Valencia, 2000.*

<http://www.vivilibros.com.ar/excesos/05-a-01.htm>

¹⁶. Ibid.

recuerdo, una voz, un silencio, etc., también hacen parte del archivo y como tal enuncian aquellas prácticas de subjetivación que son objeto de este trabajo.

La segunda cuestión en relación con el concepto de archivo, tiene que ver con el hecho de que éste solo puede funcionar como condición de posibilidad que media entre lo dicho y lo no dicho en la historia en tanto es al mismo tiempo eco-nomista del fenómeno histórico. Para entender esto sirve lo que nos dice Derrida al respecto:

“Es, pues, la primera figura de un archivo, pues **todo** archivo, sacaremos de ello algunas consecuencias, es a la vez **instituyente** y **conservador**. Revolucionario y tradicional. Archivo **eco-nómico** en este doble sentido: guarda, pone en reserva, ahorra, mas de un modo no natural, es decir, haciendo la ley (**nómos**) o haciendo respetar la ley. Lo llamábamos hace poco nomológico. Tiene fuerza de ley, de una ley que es la de la casa (**oïkos**), de la casa como lugar, domicilio, familia, linaje o institución”¹⁷

Aunque mucho podría decirse de este pasaje, en principio es de interés aquí el asunto del archivo eco, que “guarda, pone en reserva, ahorra”. El concepto de archivo en un sentido amplio nos invita a pensar lo guardado, lo ahorrado, lo reservado por el archivo como el imperativo histórico del investigador. Lo guardado junto a lo olvidado son seguramente también un tipo de a priori para la investigación, es porque se supone previamente que debe existir algo en el olvido o algo guardado en el archivo que se emprenden investigaciones del tipo que nos ocupa. En definitiva, el archivo entendido en un sentido amplio deja de ser una fuente de información, se convierte en el a priori de la investigación, en condición de acción y de reacción y desde esa perspectiva recuperar la memoria de los colegios en cuestión no ha sido otra cosas que un trabajo de archivo, dejarse llevar por el viento en el flujo incesante del acontecimiento histórico que lo habita, ir al archivo como al “lugar en (el) lugar del desfallecimiento originario y estructural de dicha memoria”¹⁸.

1.4.3. Mutación de preguntas y conceptos

Uno de los asuntos más interesantes de una investigación como esta es la mutación que van sufriendo tanto las preguntas de investigación como los conceptos de análisis que se requieren para sus respuestas. Las preguntas se encuentran en las matrices metodológicas –anexo 8- y los conceptos en las matrices de análisis –anexos 7, 8, 12.

Las pregunta con las que inició la investigación fueron: ¿Qué prácticas se han venido implantando para la caracterización disciplinar de lo femenino?, ¿Qué propuestas educativas se han implantado para fortalecer los proyectos de vida de

¹⁷. Derrida, Jacques. Mal de archivo una impresión freudiana. En <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/mal-de-archivo.htm>

¹⁸. Ibid.

la mujer? ¿Cómo el espacio ha sido un elemento que ha permitido la viabilidad de proyectos educativos o ha impedido la realización de los mismos?, ¿Cómo se caracteriza-produce una subjetividad técnico-moderna. Currículos. Prácticas de disciplinamiento relación sujeto-objeto pedagógico, ¿Cómo se caracteriza-produce las subjetividades de género?

Y las preguntas que finalmente direccionaron la investigación: Para el Técnico, ¿Cómo se produce la subjetividad técnico-moderna femenina y masculina? Y para La Merced, ¿Cómo se produce la subjetividad femenina en espacios educativos públicos con presencia exclusiva de mujeres?

Respecto a la evolución de las preguntas se pueden señalar algunos aspectos importantes: La fuerte influencia de la praxis investigativa sobre los a priori teóricos; el quehacer no sistematizado, el día a día con la voz de las fuentes susurrando, los espacios, los rostros, la palabra sin registro, todo una lluvia de inconexas impresiones de carácter informal que se fueron encarnando en las nuevas preguntas. No es una cuestión de metodología, es el trajín de la investigación que también pide un puesto y las condiciones materiales que restringen.

Tiempos, espacios y fuentes vetados anclan las perspectivas de la investigación; cada día se iba delimitando más el tema de investigación en función de dichas condiciones y esto se refleja en la mutación de las preguntas. Las pregunta iniciales son muy abarcadores, en algunos casos muy genéricas y en otros muy específicas. Parece que poco a poco se va alcanzando una medida, un término medio entre lo general y lo particular que permite a la investigación su especificidad pero seguramente resultado de alcance.

Por otra parte, una fenomenología elemental de las preguntas permite descubrir que en las formuladas al inicio el “a quién” y el “sobre qué” de las preguntas carecían de criterio, claridad y eran ambiguos. El proceso de investigación parece estar constituido por una discreta fase de autorregulación en la que fueron apareciendo criterios para determinar con claridad en las preguntas de investigación el quién pregunta, el a quién se pregunta y el sobre qué se pregunta. Sin embargo, y a pesar de que tal aparente fase de autorregulación fue de gran valor, la lección es que un trabajo inicial previo a la formulación de las preguntas de investigación debe ser aclarar los criterios fenomenológicos de las mismas¹⁹.

En relación con la forma como dichas preguntas de investigación fueron abordadas y se intentaron resolver, los criterios metodológicos, mencionados antes, pueden sintetizarse así:

- ✓ Confrontación con el fenómeno, activación de la memoria y navegación en archivo.
- ✓ Elaboración de matrices de sistematización.

¹⁹. Al respecto ver el parágrafo 2 de *Ser y tiempo*, Heidegger Martin.

- ✓ Sistematización –clasificación, discriminación y organización- de la información recogida.
- ✓ Elaboración de matrices conceptuales de análisis.
- ✓ Mediación crítico-discursiva de los análisis.
- ✓ Reformulaciones y revisiones.

Respecto a la evolución o mutación –no somos quién para decir si evolucionaron o involucionaron- de los conceptos, es claro que aquí la discusión se da en términos del a priori y el a posteriori. Las condiciones normativas de la convocatoria y de los procesos de investigación exigen la necesidad de partir de referentes conceptuales a priori que le den herramientas al investigador para confrontar el objeto de estudio, en este caso el acontecimiento histórico memorable, memorado o inmemorable, tal exigencia con el fin de evitar la infructuosidad de una confrontación ciega y de dar como resultado una visión del investigador en términos de brújula averiada.

El a priori conceptual tiene la función de anclar y dar norte a la visión del investigador, permite abordar el matiz, delimitar el problema, garantizar la concreción de la investigación. Sin embargo, la praxis investigativa, es decir, el cara a cara con el fenómeno y el ejercicio reflexivo del mismo, necesariamente obligan a desbordar los referentes conceptuales del a priori. Y no precisamente porque el investigador se haya equivocado en la selección de categorías sino porque la realidad y en particular el acontecimiento histórico como fenómeno, tiene la peculiar característica de desbordar, sobrepasar, agredir cualquier intento de abordaje. El cara a cara con el objeto de investigación y la posterior reflexión sobre éste obliga a que a posteriori surjan nuevos conceptos para abordar el fenómeno o se modifiquen los del a priori.

Lo fundamental de esta experiencia es que esta relación conceptual a priori-praxis-a posteriori se entienda como una posible estructura del proceso de investigación; que el investigador sea conciente antes, durante y después de la investigación de la necesidad de que sus conceptos sean herramientas de trabajo flotantes, mutantes y preferiblemente evolutivas, entendiendo por evolución la maleabilidad y progresiva articulación concordante entre concepto y realidad. Si el objeto de investigación en una recuperación de memoria es en sí mismo fluctuante, los conceptos que lo aborden deben compartir tal característica esencial.

2.0 CAPÍTULO DOS. CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA DE LOS COLEGIOS INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y DE LA IED COLEGIO LA MERCED.

Antes de abordar el estudio realizado de la IED Colegio La Merced y del Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, es necesario ofrecer un planteamiento y conceptualización de las categorías, así como una descripción de la matriz de análisis utilizada. Aquello que define tal matriz no es otra cosa que una cuestión de opción por parte de los investigadores: aunque se han mencionado varias categorías, sólo se han tomado dos para la presente sección de trabajo.

El cuadro permitirá visualizar las unidades de análisis del capítulo. Inmediatamente después, se explica brevemente qué debe entenderse con exactitud frente a tales categorías, de tal manera que luego pueda verse la operatividad de los conceptos aplicados a las “dimensiones de prácticas” escogidas por los investigadores de los dos colegios indagados. Las categorías son la entrada vertical de la matriz. Las “dimensiones de prácticas” están ubicadas de manera horizontal.

Entendemos por “dimensión de prácticas” aquellas realidades, ámbitos, objetualidades concretas, productos, etc., que definen o dan cuenta de ejercicios, realizaciones de sujetos, estilos del hacer y del actuar, desenvolvura de cotidianidades, hábitos y relaciones, con el fin de estipular núcleos sobre la construcción de las subjetividades, las identidades, y las formas de relación que ante el mundo construyen las personas. Se trata de desglosar las profundidades de lo ordinario y habitual.

Los capítulos darán cuenta de los cruces entre las categorías y las prácticas, y esa será su naturaleza y alcance.

2.1. Matriz de análisis para las dos instituciones.

• INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED			
Prácticas	1. Manual de convivencia.	2. Tiempo.	3. Cuidado de sí
Categorías			
Subjetivación.	Cruce 1.	Cruce 2	Cruce 3
Normalización.	Cruce 4.	Cruce 5	Cruce 6

• INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS			
Prácticas	1. Producción técnica.	2. Tiempo.	3. Cuidado de sí
Categorías			
Subjetivación.	Cruce 1.	Cruce 2	Cruce 3
Normalización	Cruce 4	Cruce 5	Cruce 6

2.2. Explicación de las categorías.

La siguiente explicación está inspirada en la obra de Oscar Saldarriaga²⁰. No nos extendemos en el contenido, ni en las condiciones, ni en los alcances de esta conceptualización, ya que nos interesa, prioritariamente, ver la funcionalidad de tales conceptos ante las prácticas, y no tanto disertar en ellos, ni en sus potencialidades discursivas. Antes que nada, queremos ver su funcionalidad cuando son puestos a iluminar el sentido práctico de las realidades cotidianas estudiadas en las instituciones educativas.

Oscar Saldarriaga propone una relación conflictiva y “tensional” entre los modelos pedagógicos y sus consecuentes resultados formativos y éticos²¹. En otras palabras, las finalidades sociales de la educación, encargadas naturalmente a las escuelas y sus modelos pedagógicos, están inscritas en un conflicto que compromete la dirección lineal habitual entre sus componentes y sus resultados, situación que exige aparatos de análisis cuidadosos.

Esta relación de conflicto es presentada por Saldarriaga en la inminencia del surgimiento de la escuela moderna en el siglo XVII: “Asumo como *escuela moderna*, en un sentido global –y polémico-, la institución de enseñanza elemental o básica masiva, desarrollada desde fines del siglo XVII, bajo los requerimientos de las relaciones sociales de la sociedad capitalista industrial”²².

Este ha sido el punto de conexión que nos permite asociar los análisis de Saldarriaga con la investigación que se ha venido elaborando en las instituciones educativas de estudio: IED La Merced, y Francisco José de Caldas.

Ahora bien, las relaciones conflictivas entre los modelos pedagógicos y sus finalidades formativas y éticas, se resuelven en la escuela moderna por un recurso a la tecnología disciplinaria que va mucho más allá del simple control de los sujetos. Paulatinamente, tales tecnologías implicarán no sólo el control, sino también la generación constitutiva del sujeto. Es por ello que el estudio de las categorías bajo las cuales se concreta esta emergencia disciplinaria, no tendrá por qué incluir simplemente una descripción de superficie sobre los dispositivos de control que al individuo escolar le son impuestos (en este caso en el Francisco José de Caldas y en la IED La Merced), sino también una reflexión de fondo sobre el tipo de sujeto emergente que se genera en tales instituciones. Nosotros queremos realizar ese análisis a partir de las “dimensiones de prácticas” que se

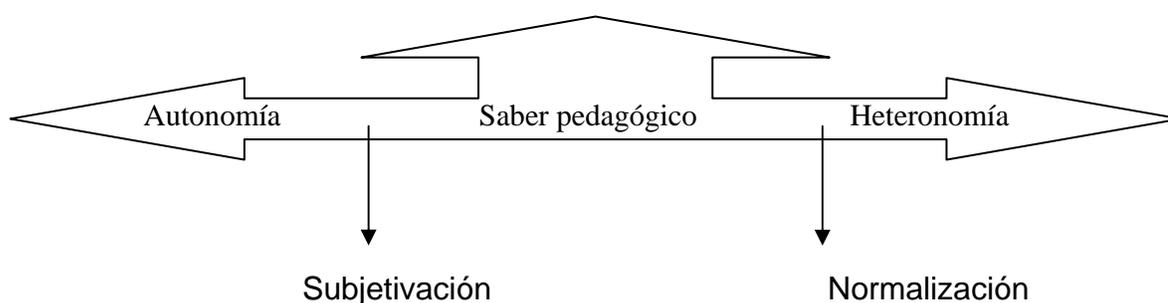
²⁰ SALDARRIAGA, Vélez Oscar. Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Ed, Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Grupo: Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá 2003. Se trabaja fundamentalmente el capítulo 3: “La ética escolar: ¿del castigo a la disciplina? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. La presente sección del texto se inspira completamente en la exposición que hace Oscar Saldarriaga sobre las Tecnologías de Formación de la Escuela Moderna en la fuente citada. Debe tenerse en cuenta que los presentes desarrollos están a su vez inspirados en la obra de Michel Foucault, autor cuya obra está también presente en las figuraciones y movimientos comprensivos de esta investigación.

²¹ Ibid. p. 132.

²² Ibidem.

encuentran en posición horizontal en las matrices, y que comprometen, así mismo, el enfoque histórico de esta investigación, ya que han sido justamente estas “dimensiones de prácticas” las que han sido rescatadas por medio de las diversas jornadas de activación de la memoria histórica. De igual manera, debemos advertir que el estudio que así proponemos no pretende dar satisfacción a un criterio cuantitativo de cobertura en número, sino que más bien pretende penetrar por medio del análisis cualitativo, el espacio reducido que se ofrece en el cruce de tres prácticas y dos categorías.

Se han escogido las categorías de la subjetivación y la normalización para el análisis de las prácticas. Estas categorías se encuentran entre las transiciones o cruces de tres puntos fundamentales para la comprensión de la constitución de la escuela moderna: 1) la fijación de finalidades formativas con respecto a la apropiación de la autonomía del sujeto escolar. 2) La fijación de finalidades formativas con respecto a la heteronomía del sujeto escolar. 3) La mediación del saber pedagógico entre la tensión constitutiva de los puntos 1 y 2. Así lo expresamos en el siguiente gráfico:



Como bien se puede observar, la noción de subjetivación emerge como una forma constituida desde la necesidad planteada al saber pedagógico de educar a los sujetos escolares en la autonomía. Por su parte, la normalización emerge como la necesidad que tiene el saber pedagógico de llevar a las comunidades humanas a una normalización media colectivizante a partir de la apropiación pasiva de la heteronomía. Esta es la topología que guiará nuestro análisis.

2.2.1. Normalización.

“En el cruce entre Saberes Pedagógicos y Fines de Heteronomía se producen los procesos de *normalización*, donde se efectúan aprendizajes de “paradigmas” de inclusión o exclusión según criterios de: éxito/fracaso escolar, desarrollo/subdesarrollo moral, valores/antivalores ciudadanos; salud/enfermedad; normalidad/anormalidad; verdad/falsedad; legalidad/ilegalidad, belleza/fealdad, etc.”²³. Se trata entonces de un proceso que instaura en los imaginarios de los sujetos escolares las polarizaciones maniqueas de lo que está bien y lo que está mal, dividiendo con ello, en la visión primera del mundo, toda la realidad en dicotomías simples que reducen las complejidades de los fenómenos. En una

²³ Idem., Pág., 145.

última significación, se trata de sustentar en el interior de los sujetos escolares el juez que decide lo que será normal o anormal según principios básicos, no críticos, de valoración.

2.2.2. Subjetivación.

“Y en el cruce entre saberes pedagógicos y fines de autonomía, ocurren lo que llamaremos procesos de *subjetivación*, donde el individuo define las relaciones consigo mismo, a partir de lo que Foucault llama “tecnologías del yo”: las tecnologías que, “permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría, o inmortalidad, en pocas palabras, la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo”²⁴. Esta acción sobre sí mismo tendría que comprenderse, desde el punto de vista de potenciales prácticas educativas, como aquellas acciones que dentro de los colegios se concretan en los retiros espirituales, las indagaciones vocacionales, la colonización de la interioridad a partir de perfiles personales o espiritualidades institucionalizadas, uniformidad de mentalidades y cuerpos, etc. En estas prácticas se dan las condiciones para que el sujeto, dueño de tecnologías que le permiten relacionarse consigo mismo, pueda ejercer sobre sí la autonomía de una identidad que sin embargo ya está producida, o cuando menos, alterada.

Dada la anterior conceptualización se hace registro de los hallazgos en cada una de las instituciones investigadas.

2.3. INSTITUCIÓN DISTRITAL LA MERCED

2.3.1 Tema: Formación y construcción de la subjetividad femenina en las estudiantes de la Institución Distrital La Merced.

2.3.2 Objetivo. Desvelar y dar a conocer las prácticas educativas, pedagógicas y algunos de los saberes que se entremezclan con la praxis de formación de la subjetividad femenina en la Institución Distrital de la Merced, lo cual brinda un aporte esencial para entender particularidades teleológicas en la educación de la mujer en este centro educativo.

2.3.3. Asuntos y preguntas de Investigación.

- ¿Cómo se produce y forma la subjetividad femenina en un espacio educativo público con presencia exclusiva de mujeres?

²⁴ FOUCAULT, Michel, *Tecnologías del Yo*. Barcelona, Paidós, 1990. Pág., 48-49.

- Los cambios que se dieron en las diferentes prácticas pedagógicas emergentes, referidas especialmente a la formación vocacional dada a través de la historia del colegio, representó una directriz fundamental para tratar de encontrar una línea transversal en el proceso de construcción de subjetividades femeninas, lo cual permitió definir la identidad de la subjetividad femenina dada en la Institución Distrital de La Merced.

2.3.4. Referentes y procesos metodológicos.

Respecto a los referentes teóricos y la descripción conceptual de la metodología utilizada, se encuentra en la primera sección de éste documento, a continuación, se realizara una descripción del proceso metodológico llevado a cabo en la Institución Distrital de la Merced.

2.3.5. Fases del proyecto

El proyecto se desarrolló en tres fases. Estas fases respondieron a un nivel cada vez más complejo de narración por parte de los actores escolares, así como a una dinámica de distanciamiento de la experiencia inmediata del mundo de la vida, es decir a un nivel de abstracción histórica más complejo. De este modo, las experiencias de activación de la memoria se orientaron hacia un giro narrativo que va de la experiencia de la subjetividad individual, hacia la experiencia de constitución histórica de la subjetividad colectiva. Luego, los sustratos de activación de la memoria personal fueron el soporte de la activación del sentido comunitario.

La primera fase supuso una tematización de los contextos históricos en los cuales surgió la institución educativa, se perfiló así la lectura de la inserción de la comunidad escolar en el sistema educativo nacional. De suerte que, se hicieron manifiestos los intereses y las prácticas por medio de los cuales se pensaron los modelos de formación femenina.

La segunda fase del proyecto se denominó activación de la memoria personal. En ella, se tuvo como pretensión que los actores escolares dirigieran su atención hacia su experiencia de vida en la comunidad educativa. Esta dinámica buscaba que los sujetos explicitaran los referentes más significativos a la luz de categorías de construcción de narraciones que posibilitaran una lectura sobre los procesos de producción y constitución de la identidad personal.

La tercera fase implicó un desplazamiento hacia la activación de la memoria colectiva. Con ello se pretendía que los actores escolares develaran los procedimientos y saberes fundadores que se han utilizado en la formación de subjetividades colectivas, así como los intereses que se ponían en juego en el devenir de dicho fenómeno. Este momento del proyecto se ha denominado activación de la memoria colectiva.

2.3.6. Actividades Desarrolladas.

- ✓ Reunión y entrevista con la rectora, coordinadoras académicas, jefes de áreas y docentes. Las entrevistas recogidas producto de estos conversatorios se registraron de manera escrita.
- ✓ En los conversatorios se socializó de la propuesta investigativa, la cual tuvo una gran acogida por parte de la institución en la medida en que representaba una ganancia pedagógica para la comunidad educativa misma. De otro lado, las narraciones permitieron comparar y objetivizar la información hallada en los archivos.
- ✓ Dada la belleza arquitectónica del colegio se hace un recorrido por todos sus espacios con el fin de registrar lugares o elementos de la construcción que merecían ser registrados fotográficamente por parte del IDEP.
- ✓ Organización de Grupos focales con las estudiantes de grado once 2007. Anexo 13.
- ✓ Organización de Grupos focales con exalumnas del año de 1994. Anexo 14.
- ✓ Recolección de documentos y registro del archivo Institucional. El equipo realizó la revisión de documentación y registros escritos que dieran cuenta del proceso histórico de la fundación y conformación del colegio, para lo cual se hizo un levantamiento de las diferentes resoluciones. En esta etapa de investigación se hizo un paneo de las normatividades políticas a nivel nacional en cuanto a educación se refiere y las normatividades institucionales.
- ✓ Del archivo se seleccionaron documentos significativos para la historia del colegio, y que por ello mismo resultaban relevantes para su producción fotográfica. Entre éstos documentos se pueden mencionar: Hojas de vida de profesores; fotos de graduandas de diferentes años; Menciones de participación a eventos culturales; Tarjetas de invitaciones para grado; Invitaciones a Foros y Seminarios realizados por el colegio; Diplomas, Horarios, Libretas de calificaciones; algunas portadas de Agendas.
- ✓ Así mismo, se adelantó en el transcurso de la investigación un seminario de formación por parte del equipo de investigadores en el cual se consultaron los referentes que ampliaron la mirada analítica del grupo. De esta manera, se llevó a cabo la construcción del marco teórico para la estandarización de las categorías conceptuales establecidas.

2.3.6.1 La estrategia de los grupos focales

Cuando las sesiones de grupo son utilizadas directamente, proveen importante información y constituyen una guía acerca de problemas particulares que pueden abordarse a través de dinámicas de grupo. Las dinámicas de grupo suponen el uso como material de narración de la propia experiencia de vida de los sujetos. Es un grupo relativamente pequeño de gente interesada en un tema determinado, que mantienen el desarrollo de actividades con la participación de un orientador del proceso.

Para el caso de la investigación de reconstrucción de la memoria de La Institución de la Merced se realizaron grupos focales con diferentes tipos de población,

directivas, coordinadoras, jefes de área, docentes, administradores y estudiantes de grado once del año 2007, exalumnas de 1994; en diferentes espacios y momentos. Esta actividad permitió el ejercicio narrativo por parte de los participantes y tuvo por objeto la activación de la memoria personal y colectiva, insumo principal de la investigación adelantada.

En las anteriores numeraciones y la que sigue, unos temas son más específicos, la organización de la secuencia numérica debe corresponder con esta jerarquía

Sumariamente se diseñaron y desarrollaron talleres de activación de la memoria; el grupo investigador llevó a cabo una lectura analítica de los productos arrojados por estos instrumentos, ya que en ellos se jugaba el grueso de la narratividad histórica que permitía la recuperación de los procesos históricos.

2.3.7. Antecedentes Históricos del Colegio.

El colegio de La Merced representa un hito en la historia de la educación femenina del país dado que su aparición se circunscribe en un ámbito político en el cual las autoridades republicanas se interesaron por sistematizar la educación colombiana; producto de ello nació este nuevo claustro para la formación de niñas. En este grupo de intelectuales que favorecieron estas ideas se estaban “El General Santander, José Manuel Restrepo, Estanislao Vergara, Zea, Joaquín Acosta, Castillo y Rada, Caldas, Jorge Tadeo Lozano, Joaquín Camacho, entre otros”²⁵. El 6 de octubre de 1820 el general Santander, como vicepresidente de Colombia dictó el decreto firmado por Estanislao Vergara como secretario del interior, ordenando la organización de las escuelas de primeras letras.

En este proceso se destacó la iniciativa de favorecer la educación para la población femenina; en el Congreso de Cúcuta (1821) se expidieron tres leyes relacionadas con el establecimiento de escuelas para niñas en los conventos de religiosas²⁶. De manera que, si bien la atención de la educación masculina era prioritaria en esta época, se lograron avances significativos en la educación femenina como por ejemplo la fundación del Colegio de La Merced el 30 de mayo de 1932 por Rufino Cuervo, allí “juntó a la formación religiosa y economía doméstica se enseñaba lenguas modernas, gramática y música”²⁷.

Este factor es importante en tanto que se empieza a ver a la mujer como un sujeto que también puede y debe educarse, en un principio las niñas que podían entrar al colegio eran niñas que pertenecían a la alta élite, lo cual fue cambiando en el transcurso de la historia del Colegio de La Merced, en efecto, así por ejemplo, en la actualidad se tiene un colegio público que ha permitido el ingreso de estudiantes

²⁵ JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación en la República — 1830 - 1886. Nueva Historia de Colombia — Tomo 2 Planeta Colombiana Editorial. Bogotá, 1989.

²⁶ En el decreto establecido por el General Santander se estableció Los conventos de religiosos, con excepción de los de Sanjuán de Dios, debería establecer una escuela, que dirigiría un religioso del convento. Tomado de, El proceso de la educación en la República (1830-1886).

²⁷ JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación en la República — 1830 - 1886. Nueva Historia de Colombia — Tomo 2 Planeta Colombiana Editorial. Bogotá, 1989.

de todos los estratos sociales, lo cual evidencia ciertos procesos de democratización en la educación femenina.

En efecto, en abril del año de 1974 el Colegio de La Merced fundado en tiempos de La República se trasladó al Municipio de Mosquera y se dio inicio al proceso de fundación del Colegio Distrital de la Merced en la ciudad de Bogotá; las razones de este suceso fueron causadas por determinaciones de tipo administrativo.

La división política administrativa de nuestro país ha cambiado y así mismo ha cambiado el régimen de propiedad y tenencia de los inmuebles estatales. En la época de la Constitución de 1832, el Estado estaba conformado por Provincias, Cantones y Distritos Parroquiales y lo que hoy es Colombia se denominaba Estado de la Nueva Granada. En 1858 la Nueva Granada se transformó en la Confederación Granadina, conformada por 8 Estados Soberanos; posteriormente de acuerdo a la Constitución de 1886, la República estaba conformada por departamentos que reemplazaron a los anteriores Estados.

En cada cambio de constitución se traspasaron los derechos y tenencias sobre los bienes de cada Provincia, Estado o Departamento y es así como el Colegio originariamente propiedad de la Provincia de Bogotá en 1832, entra a ser desde 1886, propiedad del Departamento de Cundinamarca. Posteriormente la Ley 17 de 1905 separó del Departamento de Cundinamarca el Municipio de Bogotá creando el Distrito Capital, dependiendo este último del gobierno Nacional.

Sumariamente la ley establece que el Ministerio de Gobierno y el Gobierno Departamental, aclaren y distribuyan las cuentas y los bienes. En el mismo año se expide la Ley 46 la cual ordena la conformación del departamento de Quesada. Esta nueva fragmentación político administrativa hace que los gobiernos de Cundinamarca, Quesada y del Distrito Capital mediante escritura pública N° 2217 del 16 de diciembre de 1905, protocolicen las actas de entrega de la nueva distribución de los bienes.

Dentro de los bienes que le correspondían al Distrito Capital según la división territorial, en lo que se refiere a Instrucción Pública, le fueron entregados al señor gobernador varias escuelas y [...] *“Un local en donde funciona el Colegio de la Merced, (los títulos no se hallan en la sindicatura y por eso no se entregan)”* [...] De acuerdo con un concepto emitido por el gobierno departamental de Cundinamarca al Gobierno Nacional en el período del Dr. Julio Cesar Turbay Ayala, la escritura en mención [...] *“perdió sus efectos – si alcanzó a tenerlos- por la legislación posterior y la reforma constitucional de 1910.*

Cabe observar que no se encuentra constancia del registro de esa Escritura y por ello, jurídicamente no operó la tradición del inmueble a favor de Bogotá.” Escritura 2217 del 16 de diciembre de 1905 Notaría segunda. A.G.N. Fondo Notarías, año 1905. f, 1601 a 1623 Rv.16 Ibid., f. 1604 Rv. Los siguientes actos legislativos como la Ley 65 de 1909, acto N° 3 de 1910 y la Ley 50 de 1912, ratifican la propiedad y ordenan la devolución de los bienes al Departamento de Cundinamarca, especificando la devolución del edificio del Colegio de la Merced.

El informe concluye que: [...] *“es indiscutible que el departamento de Cundinamarca es el único propietario del COLEGIO DE LA MERCED y como tal está registrado en la oficina de registro de instrumentos públicos de Bogotá...”*²⁸

De esta manera el Colegio De la Merced fue trasladado al Municipio de Mosquera por disposición del Gobierno de Cundinamarca, siendo Gobernador el Dr. Alfonso Ávila Ortiz, el gobierno de Cundinamarca hizo entrega del edificio de la Capuchina al Distrito, para cancelar la deuda que tenía por pago y traslado de maestros. En este edificio el colegio funcionó por un período de 134 años.

Este hecho como era de esperar provocó malestar en aquella parte de la comunidad educativa que no podía trasladarse a Mosquera, los principales afectados, fueron los padres de familia ante la realidad de ver a sus hijas descolarizadas, así que pidieron al gobierno distrital cubrir la necesidad educativa que había dejado el traslado del colegio de Bogotá.

Las personas que estuvieron en esta época recordaron como se hicieron manifestaciones y se tomaron el claustro para motivar una pronta solución por parte del gobierno. El producto de esta petición se concreta en la fundación del Colegio Distrital la Merced que operó inicialmente como Colegio Cooperativo en el año de 1974, organizado por una junta de padres de familia instalándose en el edificio de la Capuchina.

El Colegio de La Merced es una de las primeras Instituciones que respondió a las políticas de educación cooperativa reglamentadas por la ley 9 del 22 de Septiembre de 1971 C). Los Colegios Cooperativo fueron una forma de organización que se desarrolló en los años setenta, como una estrategia del Estado para cubrir una necesidad en educación de los sectores populares. Estos colegios, se diferenciaron de los establecimientos públicos y privados porque la mayoría de sus propietarios eran padres de familia de escasos recursos. El Ministerio acudió a la promulgación del Decreto 454/64 en el cual se autorizó a las Juntas de acción Comunal, crear colegios bajo la forma jurídica asociativa con el carácter de “Cooperativa Especializadas en Educación” reproduciendo experiencias españolas. Sin embargo, como era de esperar con el paso del tiempo los padres de familia no lograron satisfacer todas las demandas económicas que requiere un colegio, este fue el caso del colegio La Merced, así que surgieron peticiones para que el Distrito se hiciera cargo de la Institución.

El Plantel tuvo como sede el edificio de la Capuchina hasta el año de 1979, año en el cual el colegio tuvo la necesidad de trasladarse a otra sede dado el alto deterioro que había sufrido el edificio, por cuanto no se había intervenido para su conservación, de manera que la permanencia del Colegio Distrital de la Merced en el edificio de La Capuchina se prolonga por escasos cinco años. Una de las exalumnas recuerda que uno de los hechos que motivaron este traslado fue que el

²⁸ La información registrada sobre el proceso del traslado del Colegio al Municipio de Mosquera se encuentra en el archivo del colegio de La Merced, en la AZ de Legalización.

techo de unos de los salones del segundo piso se cayó destruyendo algunos pupitres lo cual generó gran alarma entre la comunidad educativa.

En el año de 1980, el colegio fue trasladado a su sede actual en el barrio Gorgonzola, sede en la cual había funcionado por muchos años el Amparo de Niñas. El colegio inicia así un nuevo proceso de adaptación y como se registrará más adelante el nuevo espacio tendrá un papel representativo en algunas de las prácticas pedagógicas implementadas por la Institución.

2.3.8 Periodización.

Bien puede establecerse una periodización de acuerdo con el cambio de sedes que vivenció la institución en su proceso histórico. En efecto, la historia de la Institución Distrital de La Merced inicia en 1974 con el traslado del Colegio Departamental al municipio de Mosquera. El colegio funcionaba en el sector de la Capuchina en la carrera 13 N° 15 - 41 en la ciudad de Bogotá. Al ser trasladado el colegio se constituyó una Cooperativa que logró la creación formal del Colegio Cooperativo La Merced en la misma sede del edificio de La Capuchina; estuvo ubicado en este lugar hasta comienzos de 1980, por razones que se explicarán más adelante.

Sin embargo, el nacimiento de la nueva institución distrital no fue nada fácil en tanto que, la sede presentaba graves daños en su arquitectura y por ende el deterioro era bastante notable. Los profesores que pertenecieron a esta etapa inicial recordaron que matricularon casi a la intemperie al nuevo personal. De otra parte, se presentaron desacuerdos entre algunos padres de familia que apoyaban la conformación del colegio cooperativo (a veces con claros fines políticos) y otros que buscaban convertirlo en distrital, discusiones que se resolvieron con el apoyo del Concejo Distrital, el cual determinó la ordenación del Colegio Distrital la Merced, según el Acuerdo No. 1434 de noviembre 4 de 1974, con profesores comisionados por el Distrito Especial de Bogotá, iniciando sus labores el 15 de marzo del mismo año.

El grupo inicial de docentes lo conformaron en su mayoría licenciados ascendidos del nivel primario, quienes se unieron y trabajaron con gran dedicación dando testimonio de compromiso y lucha; establecieron convenios de orden laboral, entre ellos su nombramiento en propiedad y empezaron con ardiente espíritu de trabajo a transformar la fisonomía de la institución. Arreglaron pupitres y pisos del plantel, definieron objetivos comunes y conformaron sus propios coros, grupos de danza, torneos internos, caminatas y el periódico escolar. El colegio desde sus momentos fundacionales contó con personal humano que superó las dificultades propias de todo proceso, diligentes rectoras, profesores, alumnas, exalumnas, funcionarios, servidores, padres de familia colocaron los cimientos y moldearon las bases de lo que es hoy la Merced.

En el año de 1980 la Institución de La Merced tuvo que dejar definitivamente la sede de la Capuchina donde había funcionado por un período de 134 años, por el

grave deterioro que presentaba la estructura del edificio y se trasladó a la antigua sede del Amparo de Niñas del barrio Gorgonzola en la Calle 13 N° 41-51, de la localidad de Puente Aranda. El cambio de sede no fue fácil porque la comunidad educativa se enfrentó a un espacio que no estaba diseñado para albergar un colegio; era frío, con corredores largos, no eran salones sino antiguas habitaciones, los colores de las paredes eran propios de un hospital. Así mismo, se generaron algunas dificultades para las estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad que vivían cerca del sector de la capuchina, porque el cambio de sede implicó que se tuvieran que trasladar más lejos de sus casas.

Es preciso señalar en este punto que en los grupos focales cuando los actores de la comunidad, principalmente docentes, evocaron los recuerdos de los dos cambios de sede, manifestaron sentimientos de aprecio e identidad con los receptáculos que han albergado a su Institución, téngase en cuenta que han sido sedes que han recibido galardones por su belleza arquitectónica. En el caso del actual edificio de la Gorgonzola las narraciones de los sujetos se mezclaron entre lo poético y misterioso.

Desde otra perspectiva, se estableció otro período, mediados de los ochentas - inicios de los noventas, en el cual la formación y la instrucción que se impartió a las estudiantes estuvieron fuertemente relacionadas con los cambios sobre las diferentes concepciones de lo femenino, dada esta consideración se tiene lo siguiente:

En los años setenta época en la cual se funda el colegio, en el país empieza a gestarse de manera paulatina una nueva mentalidad sobre la formación de la mujer; si antes se hablaba de preparar a la mujer sólo para la administración del hogar y para la economía doméstica, se planteó en ese entonces la posibilidad de concebir a la mujer como sujeto que podría recibir también formación en el campo laboral. Si bien no puede decirse que el colegio La Merced tenía un carácter netamente Tecnológico, su intensidad horaria hacia un fuerte énfasis en asignaturas relacionadas con el trabajo: mecanografía, taquigrafía, contabilidad entre otras (ver 2.2.9. Interpretación de categorías).

Sumariamente, al analizar los Planes de Estudio así como los Manuales de Convivencia se observó que en los primeros años del colegio hasta mediados los ochentas, la filosofía de la institución y las diferentes disposiciones de normatividad estaban estrechamente vinculadas con la formación ética y moral en virtud de un deseo de preparar a las estudiantes para la vida en sociedad. Esta mentalidad provenía incluso desde tiempos coloniales donde la Iglesia católica “como poder soberano sobre las conciencias identificaba lo “social” con lo moral²⁹”.

Alrededor de 1985 e inicios de los noventas se puede percibir una cierta escisión en el aspecto anterior, porque en los Planes de Estudio y los Manuales de

²⁹ SALDARRIAGA, Vélez Oscar. Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Ed, Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Grupo: Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá 2003. p. 207.

Convivencia, se observó que ya no se concebía a la mujer en una sola dimensión; como sujeto práctico, sino también como sujeto inteligente, pensante y por ende como un sujeto racional. Este último señalamiento representa cierto interés porque si se hace una mirada retrospectiva de la visión que se tenía de la mujer se encuentran aspectos diferentes al planteado.

Oscar Saldarriaga afirma, por ejemplo, que en el manual *Elementos de Pedagogía* del profesor Martín Restrepo Mejía, se presentaban una serie de conceptos operativos para la clasificación de la naturaleza humana. Restrepo Mejía al hacer la descripción de la perfección de la naturaleza humana, consideraba que “está más cerca de ella el individuo adulto, masculino, blanco, rico, letrado, inteligente, de carácter firme, responsable, laborioso, caritativo y devoto. Los otros (mujeres, indios, negros, viciosos, tarados o incrédulos) que se alejan en mayor o menor grado a este orden, serán difícilmente educables, pues se considera que la educación es relativamente débil para transformar esos estados de la naturaleza humana”. Planteamientos que si bien pertenecen a otro momento histórico, inicios de siglo XX, quedaron arraigados en el imaginario sobre lo femenino.

2.3.9 Interpretación de resultados a la luz de las categorías. Institución Educativa Distrital La Merced.

Dada la primera categoría de análisis se hizo necesario indagar por los procedimientos y saberes fundadores que hacen referencia a los modelos pedagógicos y educativos que se han ido gestando en la institución en su devenir histórico, en tanto que, estos procesos implicaban la producción y constitución de factores que iban construyendo procesos normalizadores.

En efecto, el primer referente comprende los procedimientos y saberes por medio de los cuales los sujetos, en este caso –las mujeres- son impedidas o conducidas a ser de éste u otro modo, es decir hace referencia a los estereotipos y roles que circulan en los dispositivos escolares como “capturadores” y “normalizadores” de la población estudiantil.

Las funciones normalizadoras de la escuela, realizadas por medio de estrategias disciplinantes, se identifica cada vez más, de un modo progresivo en la temporalidad histórica, con la creación sutil de planes de formación humana que utilizan el fin de construcción de subjetividades sometidas y sumisas. Esta gran transición, por otra parte, se realiza desde la puesta en circulación de hábitos, prácticas y rutinas pedagógicas que contienen grandes niveles de colonización de la subjetividad, de esta manera, bien puede decirse que se establece una cierta intencionalidad o teleología en el proceso formador de la estudiante mercedaria.

Ahora bien, recordando los dos tipos de funciones estratégicas para la escuela que plantea Saldarriaga, se pueden analizar los mecanismos que han servido como medios para este proceso de normalización, se hará un especial énfasis en los Manuales de Convivencia.

Saldarriaga propone *Funciones Colectivizantes y Funciones Individualizantes*³⁰. La primera, hace referencia a un tipo de gestión sobre la población, según los fines sociales del contexto histórico, fines como moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo “anormal”, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos, capacitar para el mercado laboral entre otros.

La segunda función, afirma Saldarriaga hace referencia al producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (sujetividad) o de individualidad que se pretenda formar, asimismo en cada contexto histórico: formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario,... etc.³¹

Dadas estas definiciones se puede establecer lo siguiente respecto al Colegio Distrital de La Merced. En el año de 1974 época en la cual se fundó el colegio, el país se encuentra en un proceso de fuertes coyunturas sociales, termina el Frente Nacional con el gobierno conservador de Misael Pastrana Borrero, sucediéndolo el presidente Alfonso López Michelsen del gobierno liberal, el ascenso del gobierno liberal al poder trajo consigo que se diera un paso más amplio al proceso de modernización del país. La mujer no fue ajena a esta movilidad social de manera que, las concepciones tejidas sobre lo femenino cambiarían.

Así “Si la violencia y el desorden social se asociaban a lo masculino, en cambio la mujer fue señalada como el corazón y la fuente del arraigo territorial: tenía más amor, más virtud, mayor voluntad contra las pasiones. Era ella el principio del ahorro, del gasto útil y del uso moderno de los nuevos lujos de la sociedad mercantil. Y fue por tanto convertida en un símbolo, debía ser la administradora ideal del nuevo equilibrio de costumbres, desde los conocimientos higiénicos, la puericultura, y la economía doméstica, hasta las delicias de la estética comercial y la moda, de la nueva libertad en movimientos y vestidos de los nuevos ocios y consumos urbanos... La mujer se representaba como el objetivo por excelencia de la nueva normalización de las costumbres. Si se tenía a la mujer, se podía asegurar la modernización social de la población. Por esta razón las nuevas estrategias de construcción de lo social, impulsaron una moral que exaltó el deber conyugal, pero de un modo diferenciado: de un lado, asigno a las mujeres de los sectores medios (y en especial a las maestras) el papel de modelo de acceso al saber, al consumo, a la moda y a la actividad pública para sus émulas populares; finalmente, asigno a las mujeres de clase alta, la función de administrar juntas de caridad y beneficencia, patronatos escolares, y obras de redención social y cultura”³². De manera que, la mujer debería responder a estas exigencias

³⁰ SALDARRIAGA, Vélez Oscar. Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Grupo: Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá 2003.

³¹ Idem.

³² Idem., p. 246-246

sociales, por lo cual era necesario crear dispositivos que permitieran “moldear” su alma en proyección a estos fines e intereses sociales.

En efecto, en los Manuales de Convivencia así como en los diferentes planes de estudio hallados se logró evidenciar que la normatividad planteada en el colegio así como las diferentes disposiciones en estos documentos estaba encauzada a hacer de las niñas individuos preocupados por el bienestar de los demás y fortalecidos moralmente.

Este planteamiento correspondía a la naturalización del rol de la mujer en la sociedad: ser madre y esposa. Por tanto es ella quien prepara para la vida ciudadana; la mujer enseña los valores, las virtudes y ordenamientos cívicos, propicia la participación porque genera procesos de socialización por medio de guiar. De manera que su hacer se proyecta a la vida en sociedad.

Respecto al cuidado del otro, tanto como el cuidado de sí son fundamentales en la instrucción dada a la mujer por parte del Colegio de La Merced. En tanto se prepara a las niñas para la convivencia en sociedad. Dado lo anterior, se perfila cierta intencionalidad a la cual va apuntar la formación que van a recibir las estudiantes de La Merced, pues éste se va convertir en el medio a través del cual se instruye a la mujer en este papel moralizador que debe cumplir dentro de la sociedad; en efecto hay una necesidad por parte de la sociedad; las mujeres a mediados del siglo XIX, en medio de los dinamismos del hogar y del gran papel que representaron en la crianza de sus hijos, desempeñaron un rol fundamental en la construcción del núcleo familiar y en la dirección moral de la sociedad colombiana de frente a los abrumadores procesos de industrialización y de migración hacia las ciudades que vendrían más adelante. La mujer es la tutelar de la ética, tutora del hombre y guía de su práctica moral.

De otra parte, de acuerdo con la Función Individualizante, la vigilancia de lo comportamental resulta interesante: El énfasis por los buenos modales al hablar; no se debe usar un mal lenguaje, se prohíbe el hablar fuerte o gritar, el uniforme debe portarse con decoro. Se prohíben los actos inmorales. En beneficio del buen comportamiento que deberían tener las niñas, en algunos Manuales de Convivencia especialmente en los años ochentas se encontró una serie de anotaciones referentes al comportamiento que las niñas debían asumir con respecto a los hombres, por ejemplo: Se prohíbe hablar con el conductor de la ruta, ninguna estudiante debe ser acompañada a la entrada o salida del colegio por un chico, se prohibía la admisión de estudiantes al plantel que vivieran en unión libre o se encontraran embarazadas. Igualmente era causal de pérdida de cupo, quedar embarazada.

Esta dinámica pone de manifiesto el tipo de mujer que se quería formar, un sujeto preparado para la vida en tanto ser autónomo moralmente, porque su deber es analizar críticamente y racionalmente su actuar en sociedad, con el fin de no perjudicarse así misma y a los demás. Su hacer debe estar determinado por la toma de decisiones inteligentes, coherentes, y con proyecciones al bien.

De otra parte, siendo un punto importante para la investigación el análisis sobre los lineamientos de la función individualizante en la construcción de la subjetividad femenina se realizó un estudio de los Planes Educativos Institucionales haciendo hincapié en los planes vocacionales como por ejemplo los proyectos de formación lúdica que tanto caracterizan al colegio. De esto último da cuenta sus grandes proyectos en música; la conformación de una banda de guerra que cuenta con un número de más de 100 estudiantes, la conformación de una tuna, sus diferentes participaciones en presentaciones teatrales y en danzas entre otras manifestaciones lúdicas. Actividades que más han dejado huella en el imaginario de las estudiantes.

Obsérvese el siguiente cuadro, que contiene el horario de talleres de las vocacionales:

2.3.10. Materias ³³ Dictadas En El Colegio La Merced: 1974 – 1984

AÑO	CURSO ³⁴						MATERIA ³⁵	INT HRIA. SEMANAL				
	1	2	3	4	5	6		1 hra.	2 hrs.	3 hrs.	4 hrs.	5 hrs.
1974	X	X	X	X	X		ARTESANÍAS	4, 5, 6	1,2,3			
	X	X	X	X	X	X	TAQUIGRAFÍA	1 a 6				
	X	X	X				MECANOGRAFÍA	1,2,3				
	X	X					PRIMEROS AUXILIOS	1 y 2				
				X			MECANOTAQUIGRAFÍA		4			
				X	X	ALTA COSTURA		5,6				
		X	X	X	X	CULINARIA		3,4,5,6				
1975	X	X	X				ARTESANÍAS	1,2,3				
	X	X		X	X	X	TAQUIGRAFÍA	4,5,6	1,2			
					X	X	NOCIONES DE CONTABILIDAD	5	6			
			X	X	X		ARTESANÍAS	3,4,5				
			X	X	X	PRIMEROS AUXILIOS		4,5,6				
1976	X						ARTESANÍAS				1	
		X		X			MODISTERÍA				2,4	
			X		X	X	TAQUIGRAFÍA	3	5, 6			
		X					MECANOGRAFÍA				2	
						X	CONTABILIDAD		6			
	X		X				CULINARIA			3	1	
					X	X	MECANOTAQUIGRAFÍA		5,6			
				X	X	CONTABILIDAD		5,6				

³³ Estas Materias toman el nombre de Vocacionales o Técnicas. Ver Decreto 080 del 22 de Enero de 1974, reglamentado por la **Resolución No. 2729 del 25 de Abril de 1974**, en relación con el Bachillerato Comercial. Sin embargo, al parecer, como el Colegio no se reconoce como Técnico Comercial, sí asume en su intensidad horaria algunas de las materias consideradas dentro del pensum oficial de este Decreto. Es de anotar, que no siempre se dictaron las mismas materias en todos los grupos del curso correspondiente, ya que según se advierte en dos de sus horarios, por ejemplo se dictaba en un grupo de segundo una materia y en otro, una diferente. Es por esto, que posiblemente, tampoco la intensidad horaria se pueda observar de manera regular.

³⁴ Los cursos desde 1974, hasta aproximadamente 1980 se clasificaban según que fueran Primaria o Bachillerato. Es decir, 1 a 5 de Primaria, 1 a 6 de Bachillerato. A partir de la década de los 80s, (aproximadamente) se inicia la denominación de los cursos secuenciados 1 a 11, indistintamente a que correspondan a Primaria o Bachillerato.

³⁵ Las materias acá consignadas obedecen a los horarios de los Maestros, documentos que se encuentran en el A-Z: Carpetas de maestros retirados 1980-1990, ubicada en el archivo general del Colegio y en pocos horarios generales que conserva la Institución.

	X				X	X	DIBUJO TÉCNICO	1,5 y 6				
1977	X	X	X	X	X	X	CONTABILIDAD		1,2		3, 4	5,6
	X		X				ARTESANÍAS		1		3 ³⁶	
							MODISTERÍA					
1978				X			ARTESANÍAS	1,2			4	
		X	X	X	X	X	CONTABILIDAD		1,2		3,4	5,6
1979							TÉCNICAS DE COMERCIO					
			X		X		ARTESANÍAS Y MODISTERÍA				3	5
							ALTA COSTURA					
	X	X	X	X	X	X	CONTABILIDAD	1, 2			3,4	5,6
	X						DIBUJO TÉCNICO	1				
1980							TÉCNICAS DE COMERCIO			5,6		
							ALTA COSTURA		3,4			
	X	X					MECANOGRAFÍA		1,2			
							TAQUIGRAFÍA		1,2			
							MECANOTAQUIGRAFÍA	5,6	4	3		
							ESTADÍSTICA	5,6				
1981			X	X	X	X	CONTABILIDAD		3,4	5,6		
	X	X					MECANOGRAFÍA		1,2			
	X	X					TAQUIGRAFÍA		1,2			
1982	X	X	X	X	X	X	ARTESANÍAS			6 a 9	10 y 11	
1983³⁷			X	X	X	X	TENEDURÍA DE LIBROS		8,9	10,11		

³⁶ Aparece en los horarios de maestros. Sin embargo, parece, que por contar con varios grupos (5), unos tomaban Contabilidad y otros artesanías; también puede explicarse por el funcionamiento de diferentes jornadas y en algunos casos no se estipula claramente en qué jornada se desempeñó el maestro.

³⁷ Por los premios y reconocimientos se puede inferir que las materias optativas o vocacionales durante los años 1980 y siguientes, sin precisar hasta cuándo, tenían en cuenta Orquesta, Danzas, Algunas comerciales, Dibujo Técnico y Artístico y por supuesto, no podían faltar manualidades. Además, debe tenerse en cuenta, que para este momento se dictaban lo que se denominaba Vocacionales y Técnicas. En cuanto se refiere a los Docentes, por los nombramientos (revisados en el archivo), se deduce que el Escalafón se concedía para los maestros que pudieran allegar certificaciones expedidas por alguna de las instituciones referenciadas. De igual Manera, la Resolución de nombramiento, categorizaba a cada docente bajo el Título de Maestro para la Materia: "Vocacionales".

Analizando el cuadro anterior se pueden plantear algunas observaciones a manera de explicación del currículo implantado para las áreas vocacionales. Bien puede afirmarse que las diferentes prácticas registradas estaban determinadas por la concepción que se tenía de lo femenino, puntualizando en este punto se tiene lo siguiente.

Dado el rol que siempre se le había asignado a la mujer en la sociedad, naturalizado además, el de ser esposa y madre, las estudiantes recibían una formación cuyo objetivo era dar las herramientas necesarias para cumplir de la mejor manera con este papel, por esta razón se encontró en los planes de estudio la asignatura de *educación para el hogar*. Este papel está fuertemente relacionado con la caracterización de la subjetividad femenina del cuidado de sí, de manera que, en su hacer práctico manifiesta esmero en el cuidado del otro. En tanto preservadora de vida, de sí misma y del otro, es quien mejor puede cuidar del hogar.

Sumariamente, la mujer es considerada un ser que se destaca por su delicadeza, suavidad y cuidado, por ello puede desempeñarse muy bien en el conocimiento relacionado con las manualidades así se tenía las asignaturas de artesanía, juguetería, dibujo técnico, modistería, entre otras. Todas las niñas necesariamente debían escoger una de las asignaturas ofrecidas en este campo, se convertían así en prácticas obligatorias dentro del pensum.

De otra parte, se concebía que la mujer era quien impartía en un primer momento las costumbres, las virtudes humanas, la educación cívica y propendía por la armonía de las relaciones humanas dado su espíritu de nobleza debería recibir una formación especial para la consolidación de este aspecto. La mujer entonces tenía que “trasladar los aspectos de la vida de familia al mundo exterior”³⁸. Este punto resulta interesante, porque se considera un sujeto dócil, por dócil se entiende un ser que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado, y por tener esta cualidad no genera resistencia a diferencia del hombre, por lo tanto es la mujer el mejor medio para cumplir con los intereses del estado en cuanto a la ética y la moral se refiere.

Ahora bien, a la mujer tradicionalmente se le habían asignado quehaceres que se extienden más allá del círculo familiar como por ejemplo el cuidado de niños enfermos, orientación de personas invalidas, colaboradora en el oficio de ayudar a personas con problemas de drogadicción. En virtud de esta dinámica, del cuidado del otro, no resultó extraño hallar la asignatura de Primeros Auxilios que se impartía en la Institución, lamentablemente no se encontró información sobre el lugar donde ejercieron las niñas que escogieron esta vocacional.

³⁸ Mujer y Sociedad. Aportaciones de la Mujer a la Vida Social, Colección ser mujer hoy. Editorial Trillas, **edac** Estudios de Administración Aplicada, México 1998. Compilación de Marcela de León de Galván 1998, p. 6

No obstante, en una de las cajas del archivo (sin nombre) se encontró un documento que contenía el registro de la presentación en una ocasión de la Banda de Guerra de la institución Distrital de La Merced a la Cárcel de la Picota. Sin embargo el documento no tenía fecha, ni mayor información que pudiera orientar la investigación sobre este tipo de actividades, pero este hallazgo permitió evidencia cierta teleología en los procesos formativos de las estudiantes.

Adicionalmente entran los saberes relacionados con el campo laboral como por ejemplo la asignatura: nociones de contabilidad, técnicas de comercio, mecanografía. La formación en estas asignaturas perfilaban a las estudiantes para trabajos que se consideraban propios de las mujeres como son el de secretaria o auxiliares de oficina. Para ello estudiantes podían recibir el título de Técnico Comercial³⁹, de acuerdo con la elección que hubiesen hecho en el transcurso de sus estudios de Básica y Media Vocacional.

Un punto que cobró especial interés fue el relacionado con la relación entre la mujer y la formación del Magisterio, relación que también se establece por concepciones dadas dadas lo femenino, en efecto “el maestro mujer, es decir la maestra, va actuar a la manera de una resistencia: es el sujeto que permite conciliar los propósitos de la escuela con la familia, negociar las aspiraciones tanto del poder moral como del poder político, la maestra es la posibilidad de regular y hacer más flexible las tensiones que existen entre sí... Las mujeres traen consigo los “saberes propios de su sexo”, desde finales del siglo XIX la enseñanza se convertirá lentamente en el lugar del saber propio de las mujeres. Durante las primeras décadas del siglo XX, la enseñanza como un saber propio de las mujeres empieza a encontrar muchos aliados, principalmente en la psicología. Hoy día nuevos saberes se articulan al saber pedagógico vigente y la feminización del magisterio persiste como un fenómeno de larga duración”.⁴⁰

Lo anterior permite afirmar que, a grosso modo dado que los registros encontrados no permitieron establecer datos exactos, al parecer a finales de los setentas e inicios de los ochentas un alto número de estudiantes egresadas de La Merced estudiaron posteriormente en la Normal y que por lo tanto las niñas eran de una u otras manera conducidas a esta actividad, por las razones explicadas anteriormente. O también puede plantearse como una línea de fuga; dado el fuerte énfasis que se hacía a los trabajos de secretariado y de auxiliar de oficina, el ser maestra representaba otra alternativa laboral, un poco más académica si se quiere. Esta afirmación surge de algunas observaciones y acotaciones que surgieron en las entrevistas (Ver Anexos).

³⁹ Cursados los cuatro primeros años, las estudiantes obtenían el diploma de AUXILIAR DE CONTABILIDAD Y SECRETARIADO; luego de Quinto y Sexto: Bachiller Comercial.

⁴⁰ SANCHEZ Moncada, Marlene. SAMPER Quijano, Ma. Solita. Formación de Maestras en Bogotá (1880 1920): una mirada sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres. Informe del proyecto de investigación.

Finalmente no puede dejar de mencionarse la preocupación que han evidenciado las estudiantes de La IED La Merced por el medio ambiente. Preocupación que se ha generado por factores como la ubicación del colegio; éste se encuentra en una zonas industriales más importantes de la capital, de manera que, el plantel está rodeado por fabricas e industrias que generan gran polución y por lo tanto provocan un alto índice de contaminación en la zona y por ende en el colegio.

En la entrevista de las estudiantes de grado once de 2007, cuando se acordaron que en primaria entre las actividades que les hacían era el traerles una piscina, manifestaron que esta actividad no volvió a repetirse tal vez por la contaminación que generaban y aún generan las fábricas de la periferia.

Esta realidad condujo a la creación del Comité Ambiental en el año de 1997 (fecha aproximada) el cual ha participado en varias convocatorias ambientales en las cuales se han conseguido recursos para construir el depósito de desechos.

Este trabajo motivó y perfiló el proyecto de aula: AMBIENTANDO, SELECCIONANDO, RECICLANDO Y GANANDO. MANEJO INTEGRAL DE RESIDUOS SÓLIDOS, el cual tenía el apoyo del Instituto para la INVESTIGACION EDUCATIVA Y DESARROLLO PEAGOGICO – IDEP, aprobado en Octubre de 2000. El objetivo de esta dinámica era despertar conciencia por el respeto y el manejo adecuado del ambiente, generando la organización de aulas verdes o ambientales y allí iniciar semilleros o formación de líderes ambientales en el manejo integral de desechos sólidos. (Ver Anexos)

Ahora bien, dado que, la hermenéutica de las diferentes prácticas pedagógicas aquí registradas, tiene como fundamento la concepción de lo femenino, lo anterior respecto a la preocupación por el medio ambiente por parte de las estudiantes no es ajeno a esta interpretación. La mujer como cuidadora de la vida, es quien mejor ha preservado la naturaleza, ella no tomaba los dones de ésta por codicia sino por necesidad a diferencia del hombre. Desde tiempos primitivos la mujer ha tenido una estrecha relación con la tierra, ésta es analogía del útero femenino; la madre tierra como la mujer es receptáculo de semillas que luego germinaran. Esta analogía ha hecho que la mujer haya mantenido una relación de cuidado hacia la naturaleza en el transcurso de la historia.

De esta manera, el planteamiento e interpretación de las diferentes vocacionales en la IED de la Merced, así como sus prácticas pedagógicas se fundamentaron en la significación, sentido y valoración de lo femenino. Esta caracterización hace comprensible el énfasis que se le dio a estos saberes y oficios en la Institución.

2.3.11. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

El estudio realizado sobre la Institución Distrital de la Merced representó el desvelamiento de su papel protagónico en la formación y construcción de la subjetividad de la mujer colombiana. El proceso de consolidación de la institución estuvo marcado por ciertas tensiones referidas a las concepciones, sentidos y

significaciones de lo femenino. Dado que, el interés recaía en la formación de lo femenino resultó necesario hacer una exploración minuciosa de las prácticas que propiciaban dicha configuración no sólo personal sino social.

Tales prácticas, no eran otra cosa que hábitos de acción que echaban sus raíces en las creencias y deseos de las estudiantes. Por esta vía emergieron caracterizaciones propias de la formación femenina que daban cuenta de ciertas intencionalidades que especificaron los límites de la formación impartida en la institución.

Indagar por la historia del colegio hizo notorio que la inmersión de la mujer en la educación estuvo permeada por fuertes condicionamientos sociales lo cual se observó en el registro de las vocacionales. Así como la determinación de los roles a cumplir tras culminar las alumnas sus estudios en el colegio, este hecho no solo se reflejó en los documentos hallados en los años setentas y ochentas, sino que también se hizo manifiesto por parte de las niñas de once de la promoción 2007.

Las valoraciones sobre lo ético y lo moral aún prevalecen, en efecto, la preocupación por el decoro y los buenos morales persisten, pero en un plano donde la niña actúa no por coacción sino por autonomía personal dada su capacidad crítica y reflexiva. Pues el colegio ha hecho una gran labor para fortalecer el espíritu de autonomía racional en las niñas, con el objetivo de consolidar seres libres y pensantes.

Así mismo la educación dada en la Merced ha posibilitado la formación de mujeres que se han destacado en el campo universitario y laboral, ya que han formado mujeres participativas con capacidad de liderazgo. El cariño de las estudiantes por sus profesores fue en todo momento notorio, así como el cariño entre los profesores; en las diferentes fiestas conmemorativas que se celebraron en el colegio, siempre estuvo presente el reconocimiento de profesores que pertenecieron a la institución.

Finalmente, conocer los procesos de educación, las prácticas pedagógicas de la Merced, permitió a los actores de la investigación reflexionar sobre la necesidad de profundizar sobre la significación y el sentido de la inmersión de la mujer en la educación, con el fin de indagar: cómo se han dado estos procesos y qué implicaciones culturales y sociales han entrado en juego en estos procesos.

La IED de la Merced se convierte así en paradigma de estudio porque ha posibilitado la transformación social de la mujer y deconstruido concepciones sobre la mujer.

Adicionalmente entran los saberes relacionados con el campo laboral como por ejemplo la asignatura: nociones de contabilidad, técnicas de comercio, mecanografía. La formación en estas asignaturas perfilaban a las estudiantes para trabajos que se consideraban propios de las mujeres como son el de secretaria o auxiliares de oficina. Para ello estudiantes podían recibir el título de

Técnico Comercial⁴¹, de acuerdo con la elección que hubiesen hecho en el transcurso de sus estudios de Básica y Media Vocacional.

Un punto que cobró especial interés fue el relacionado con la relación entre la mujer y la formación del Magisterio, relación que también se establece por concepciones dadas de lo femenino, en efecto “el maestro mujer, es decir la maestra, va actuar a la manera de una resistencia: es el sujeto que permite conciliar los propósitos de la escuela con la familia, negociar las aspiraciones tanto del poder moral como del poder político, la maestra es la posibilidad de regular y hacer más flexible las tensiones que existen entre sí... Las mujeres traen consigo los “saberes propios de su sexo”, desde finales del siglo XIX la enseñanza se convertirá lentamente en el lugar del saber propio de las mujeres. Durante las primeras décadas del siglo XX, la enseñanza como un saber propio de las mujeres empieza a encontrar muchos aliados, principalmente en la psicología. Hoy día nuevos saberes se articulan al saber pedagógico vigente y la feminización del magisterio persiste como un fenómeno de larga duración”.⁴²

Lo anterior permite afirmar que, a grosso modo dado que los registros encontrados no permitieron establecer datos exactos, al parecer a finales de los setentas e inicios de los ochentas un alto número de jóvenes egresadas de La Merced estudiaron posteriormente en la Normal y que por lo tanto las niñas eran de una u otra manera conducidas a esta actividad, por las razones explicadas anteriormente. O también puede plantearse como una línea de fuga; dado el fuerte énfasis en los trabajos de secretariado y de auxiliar de oficina, el ser maestra representaba otra alternativa laboral, un poco más académica si se quiere. Esta afirmación surge de algunas observaciones y acotaciones que surgieron en las entrevistas (Ver Anexos).

Finalmente no puede dejar de mencionarse la preocupación evidenciada por las estudiantes de La IED La Merced en torno al medio ambiente. Preocupación generada por factores como la ubicación del colegio; éste se encuentra en una de las zonas industriales más importantes de la capital, de manera que, el plantel está rodeado por fábricas e industrias generadoras de gran polución y por lo tanto provocan un alto índice de contaminación en la zona y por ende en el colegio.

2.4. INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

2.4.1 Tema: Hacer un rescate histórico de las formas por medio de las cuales se ha ido constituyendo una subjetividad técnica.

2.4.2 Objetivo: Indagar de manera reflexiva, sobre los cambios que han implicado retos de transformación paradigmática en el Francisco José de

⁴¹ Cursados los cuatro primeros años, las estudiantes obtenían el diploma de AUXILIAR DE CONTABILIDAD Y SECRETARIADO; luego de Quinto y Sexto: Bachiller Comercial.

⁴² SANCHEZ Moncada, Marlene. SAMPER Quijano, Ma. Solita. Formación de Maestras en Bogotá (1880 1920): una mirada sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres. Informe del proyecto de investigación.

Caldas. Nos referiremos, de esta manera, a los acontecimientos que han exigido en el Instituto una fuerte modificación de los referentes típicos que han funcionado como criterios guías en educación.

2.4.3. Asuntos y preguntas de investigación.

- ✓ En la indagación nos referiremos, a los acontecimientos que han exigido en el Instituto una fuerte modificación de los referentes típicos que han funcionado como criterios guías en educación.
- ✓ ¿Cómo formar estudiantes bajo las dinámicas de la producción técnica sin que se afecte la preocupación por la indagación de fondo, esto es, sin que el estudiante deje de un lado las preguntas que atañen al sentido profundo de los fenómenos que se suceden en la existencia y que le permiten trascender la mera mediación instrumental?
- ✓ ¿Qué perfil de sujeto se ha desarrollado históricamente en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas a raíz de su hacer técnico y como perfil propio de sus finalidades educativas?

2.4.4. Referentes y procesos metodológicos.

Respecto a los referentes teóricos y la descripción conceptual de la metodología utilizada, se encuentra en la primera sección de éste documento, a continuación, se realizara una descripción del proceso metodológico llevado a cabo en la Institución Distrital de la Merced.

2.4.5 Antecedentes Históricos

2.4.5.1 Contexto jurídico y administrativo de la Educación Técnica Industrial en Colombia.

No debe olvidarse que el recuento del siguiente contexto está rescatado desde las mismas narraciones que algunos profesores y personajes del Francisco José de Caldas han hecho en su paso por la institución. La constante aparición de estas narrativas y estudios es un hecho importante y reiterativo en las bases documentales. Esto nos ha dado motivo para incluir tal aspecto: por un lado, es un hecho presente en las fuentes; por otro lado, se trata de un discurso histórico en donde, inevitablemente, la comunidad se da a sí misma la legitimidad que da el recurso a la propia visión del origen.

En un texto referenciado como la ponencia 2 del Cabildo Abierto de Educación de Engativá, escrito por Evangelista Suárez Alfonso y fechado el 25 de noviembre de 2002, y cuyo título es “Por la reorganización y fortalecimiento de la Educación Técnica en Engativá”, se hace un recuento histórico de la educación técnica en Colombia con ciertas apreciaciones y diferencias que pretenden denunciar la ignorancia administrativa de la Secretaría de Educación Distrital y el CADEL en la decisión de convertir los Institutos Técnicos en Institutos de Media Técnica que

trabajarían con población escolar de 6° hasta 9°. Se trata de un documento de lucha que pretende generar en las autoridades el gesto de una buena voluntad política ante la organización de la educación técnica.

En este documento se dice que, de acuerdo con Evangelista Suárez Alfonso⁴³, la educación técnica tuvo sus inicios en la enseñanza de “artes y oficios” que se empezó a impartir en 1873 en Medellín. La expresión “artes y oficios” estaría dando cuenta de una concepción pre moderna del hacer productivo, al punto que no se consideran las mediaciones de herramientas, sino más bien la ejecución artesanal de objetos y oficios. Es apenas obvio que esto sea así: a finales del siglo XIX no podía esperarse que la tecnología ofreciera los suficientes recursos no sólo de reproducción, sino ni siquiera de generación de la misma. Menos aún cuando Colombia ya estaba completamente instalada en su condición de país subdesarrollado, instalación que le obligaba a observar desde la distancia las sagas del adelanto tecnológico que se realizaban en otros países.

Entrando el siglo XX se dan algunas condiciones para que en Colombia se empiece a indagar en la posibilidad de desarrollar planes de educación que tengan en cuenta aspectos relacionados con la técnica y lo hagan de manera tal que sea accesible y sostenible. Así es como la ley 39 de 1903 realiza una primera pauta administrativa que, siendo orgánica, distribuye todas las posibles ramificaciones organizativas de la educación en una centralidad legislativa: la ley 39, conocida como Ley Orgánica de Educación. Con esta ley se crea la Educación Técnica dentro del sistema educativo en Colombia, y se faculta a las Asambleas (consejos administrativos regionales o distritales de ese entonces) para fundar y sostener en las capitales de los departamentos y provincias, Escuelas de Artes y Oficios, que deberían enseñar el manejo de maquinaria aplicada a la industria. Bajo este amparo se funda en 1905 el Instituto Técnico Central en la capital de la república. En el año de 1936 la educación técnica industrial recibe asistencia y tutela de la Universidad Nacional de Colombia para que se pueda dar, de una manera apropiada, el debido enfoque esperado para una actividad educativa que era completamente novedosa y que, por ello mismo, necesitaba una iluminación sobre lo que significaba el recurso tecnológico de la educación en el colegio.

La Universidad Nacional venía así a representar una valiosa colaboración para guiar y dirigir los distintos niveles por medio de los cuales tendría que concretarse la propuesta de la educación técnica. Muy pronto, en 1927 se crea en el Ministerio de Educación Nacional, por medio del decreto 2350, la división de Educación Industrial y Comercial, entidad que servirá de garante estatal para la proyección y

⁴³ SUÁREZ Alfonso, Evangelista. Ponencia presentada por Institutos Técnicos en diferentes modalidades Instituto Técnico Distrital “Francisco Jose De Caldas”, Instituto Técnico Distrital “Laureano Gómez”, Instituto Técnico Distrital “Juan Del Corral”, Instituto Técnico Distrital “República De Guatemala”, Centro Educativo Distrital Técnico “Tabora”, por la reorganización y el fortalecimiento de la Educación Técnica en la Localidad de Engativá, al Cabildo abierto de Educación en Engativá. Noviembre 25 de 2002.

sostenibilidad de las distintas iniciativas y planes de educación técnica. Llama la atención en este sentido la conciencia, por parte del gobierno administrativo, de formalizar un espacio de representación con efectos políticos que permita concretar la necesidad de la nueva línea educativa: en ello se puede apreciar la urgencia de modernizar las dinámicas de educación ante las nuevas necesidades que se daban en la población.

En los años cuarenta, la educación técnica ira tomando una importancia cada vez más trascendental, la demanda del perfil educativo técnico en la sociedad se intensificará, la continua modernización de la producción fabril en el país recompondrá los panoramas laborales, y en 1946 se creará formalmente el Bachillerato Industrial como respuesta a esta nueva condición social emergente. La propuesta incipiente que empezaba a ser legitimada por la ley encontró por fin su fortalecimiento y consistencia por medio del decreto 2433 de 1959. Aunque se brindaban las garantías formales para que la educación técnica industrial encontrara su “cause y elemento”, aún faltaba mucho por aclarar frente a los planes formativos de los profesores, el sentido y organización de los currículos, las posibles modalidades de la educación técnica misma (que no eran suficientemente claras) y la ausencia de garantías (como aún es hoy complejo encontrarlas y brindarlas) que dictaran una política adecuada de evaluación y seguimiento. La prueba de la búsqueda del equilibrio en estas nuevas propuestas es la reforma educativa realizada por medio del decreto 080 del 22 de enero de 1974. Por último, la ley 115 de 1994, en su artículo 208, permite a la anterior ley 080 conservar su carácter obligante para al educación, posibilitando con ello la continuidad jurídica necesaria para proyectar los planes a un buen largo plazo.

2.4.5.2. Formación técnica en Colombia.

A continuación recreamos algunos de los momentos más significativos de la historia del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, de tal manera que se pueda tener una visión general de los principales acontecimientos que se han dado en el surgimiento, la evolución y la estabilización de esta institución. Se trata de un recuento construido a partir de la visibilidad deducida desde la evidencia de las fuentes de archivo, y en este sentido es más que nada una construcción lineal de acontecimientos jurídicos y administrativos que han hecho su surco a través del tiempo para la configuración institucional del Francisco José de Caldas por la naturaleza de las fuentes utilizadas en el recuento de los sucesos más significativos, se dará aquí primero una contextualización general sobre la historia que la educación técnica ha experimentado en el país a través de las distintas leyes y artículos que han puesto en marcha la necesidad de educar en los lenguajes epistemológicos de la técnica y la tecnología. No obstante, tendrá que hablarse en este primer momento de la significación histórica que la iniciativa de la educación técnica en el país generará en el sentido de comprender las vías de modernización de la escuela en sus efectos sociales. Tendrá que examinarse, precisamente, el sentido, la dirección y evolución de la educación técnica en Colombia.

Lo que resulta de especial interés es que las valoraciones que se tienen sobre tal contexto histórico surgen de apreciaciones de maestros y personajes que han pasado por la institución, y que han dejado en documentos y textos su aporte reflexivo al estado del arte sobre la historia de la educación técnica industrial en el país. Esto quiere decir que lo que se interpreta es un recuento de lo que otros ya han recontado. En efecto nos importará, más que un recuento de lo que ha pasado, rescatar las visiones que algunos protagonistas han tenido de lo que ha pasado a través de sus propias interpretaciones de la ley. No se trata de la objetividad del acontecimiento, sino de la valoración y apreciación que se hace del mismo, y esto ha de valer como una perspectiva crítica sobre el manejo y la lectura que se ha hecho de las fuentes en esta investigación. Se indicará entonces de esta manera la historia jurídica de la institución: los distintos decretos que han reglamentado su funcionamiento, con sus respectivas aprobaciones o suspensiones. De nuevo debe decirse que el querer dar cuenta de esto se desprende de la naturaleza.

Intentemos ubicar una reflexión que nos de cuenta de la relación entre educación tecnológica, modernización productiva y la respuesta a los mercados laborales emergentes. Así, de esa manera, se nos hará más sencillo comprender la dirección de este nuevo paradigma educativo que estaba surgiendo con la propuesta del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.

En Colombia, egresar de la educación secundaria o media⁴⁴ correspondía a un grupo elite preparado especialmente para su tránsito a la educación superior. Esta educación denominada clásica, además de cuestionada estaba llamada a cambiar. La educación media se encontraba en la obligación de formar a sus egresados para acceder directamente al mundo laboral, con o sin capacitación adicional.

Dado que los recursos humanos se fueron convirtiendo en una importante variable en el logro de la competitividad internacional, la calidad de la oferta educativa bien podía representar uno de los principales determinantes del futuro desarrollo. Adicionalmente, mientras que los sistemas de educación y capacitación se percibían a mediados del siglo pasado como ineficientes, en la mayoría de los países de la región la demanda por mano de obra calificada mostraba un aumento progresivo que ya generaba preocupaciones para la sostenibilidad productiva. La apertura de mercados en las condiciones limitadas y frágiles de la política y la economía del subdesarrollo aumentará las desventajas. No sólo se trata de un gran abismo en el sistema educativo escolar, sino también de una mayor inequidad en la balanza comercial.

La preocupación por la educación técnica ha impulsado a los líderes nacionales a concentrarse en la capacitación de la fuerza laboral de sus respectivos países, de

⁴⁴ En Colombia la educación básica cubre hasta el grado noveno y la educación media cubre los grados 10 y 11 y otorga el título de bachiller.

manera que se cumpla el doble objetivo de mantener primero un nivel competitivo en la producción, y evitar la ocurrencia de problemas sociales provocados por una alta tasa de desempleo, originada por la inconsistencia entre las destrezas ofrecidas por el trabajador y las requeridas por el mercado laboral. Aun más, las opciones sociales de educación del Francisco José de Caldas pueden ser comprendidas desde una sana mitificación heroica por el hecho mismo de sus apuestas sociales que permiten el acceso de la educación técnica en los sectores menos favorecidos.

El sector de la educación ha debido soportar la indiferencia de la comunidad científica internacional, así como la de los elaboradores de políticas educativas públicas que dejan en último renglón el problema de la educación para el progreso y el fomento del desarrollo social. No obstante, parece observarse un mayor esfuerzo por parte de organizaciones internacionales, encaminado a promover la investigación de la educación media técnica para de esa forma aminorar la brecha generada en las asignaciones económicas ofrecidas al sector educativo. La literatura que aborda el tema sugiere que el mayor reto que confrontan los países de América Latina es el de garantizar altos niveles de acceso y, a la vez, proporcionar una educación media de buena calidad, sin sobrecargar el presupuesto educacional, ya que en la región las restricciones presupuestarias serán una realidad a corto plazo.

Así que los currículos emergentes y novedosos de la educación técnica e industrial contienen en sí la importancia de comprender una puesta al día con el sentido de la modernización en nuestro país. Desde esta propuesta, y a pesar de todas las dificultades que se ciernen en las actuales encrucijadas del tiempo y el espacio inmediato, la educación Colombiana se ha venido abriendo espacio en la difícil noción de la pertinencia social.

2.4.6. PERIODIZACIÓN.

La década iniciada en 1930 representa en este sentido un ejemplo claro de lo que se expone. El punto álgido para el inicio de un completo cambio cultural en la sociedad colombiana a nivel educativo está marcado por la democratización de la educación y la declaración de su universalidad. A partir de allí el Estado empieza a jugar un papel amplio y decisivo en la educación, dada su responsabilidad directa con la buena gestión de esta empresa. Así es como se crea, en 1941 el Consejo Nacional de Enseñanza Industrial y Complementaria, entidad que empezará a intervenir fuertemente en las políticas educativas para establecer niveles de calidad social del saber técnico.

A la paulatina retirada de la educación administrada exclusivamente por entidades religiosas se sigue un crecimiento en la oferta educativa por entidades laicas desde el estado y el sector privado, emergen los institutos de educación normalista y el ambiente social generalizado tiende hacia el liberalismo. En este contexto se legisla el decreto 506 de 1937 que genera un nuevo horizonte para la estructura de la educación técnica. El surgimiento del Instituto Técnico Industrial

Francisco José de Caldas (que para ese entonces recibe el nombre de “Bachillerato Técnico Industrial”), en 1946, tendrá que ser visto, de esta manera, como un efecto social de paulatina “autonomización” del hacer y el saber con respecto a los parámetros que se fijaban antes, exclusivamente, desde la educación religiosa.

Los años 60 marcarán la pauta de la modernización para los procesos de gesta y administración de la educación técnica. Para 1974 la organización de la educación técnica va a tener dos niveles de trabajo completamente aprobado: el ciclo básico que tendrá una duración de cuatro años; y un ciclo de 2 años para profundizar en las especialidades técnicas que se han escogido. Las diferenciaciones en este aspecto siempre van a permitir que los procesos educativos sean cada vez más especializados.

Pero los cambios de deben pasar también por gestas más puntuales, y en el caso del Instituto Francisco José esto ha implicado la asimilación de fusiones, no sólo institucionales, sino también culturales. Con esto se quiere introducir, por una parte, la fusión entre dos instituciones: el Instituto Técnico Distrital y la Escuela Distrital y Agrícola; pero por otra parte, se quiere reflexionar también sobre los choques culturales que se debieron haber dado cuando la institución da el viraje hacia la inclusión de estudiantes mujeres como beneficiarias de los planes de estudio en formación técnica. Veamos primero el primer punto.

El Instituto Técnico Distrital se inicia en 1917 con el nombre de Escuela Pública el Matadero, y se ubicará en la calle 7 con carrera 12. Obedeciendo a la lógica de las primeras nominaciones que se dan de la producción en los inicios de siglo (aún no familiarizada con la episteme de la técnica, y más cercana sin embargo a la noción de producción artesanal), recibirá en 1930 el nombre de Instituto de Artes y Labores Manuales. Para 1937 recibirá un nombre que nos debe poner ante una apuesta formal por las consideraciones de género: Instituto Profesional de Varones (Decreto 206 de la Alcaldía de Bogotá y acuerdo número 6, según como se ha citado anteriormente).

Desde aquí, los nombres que hacen énfasis en el factor “De Varones” son reincidentes, y esto nos obliga a pensar que para estos años existe un imaginario mental que vincula la producción industrial con el sujeto masculino. Los referentes sociales están bañados por las grandes líneas ideológicas de la reconstrucción pos bélica de mediados del siglo pasado: el hombre produce en la fábrica, mientras la mujer cuida de la familia recluida en el hogar. Es obvio que hacer el seguimiento de estas densidades sociales nos llevaría mucho desarrollo analítico, y por el momento aquí sólo se hace un pequeño llamado hacia el problema de los referentes que operan al fondo de las nominaciones institucionales.

En 1940 al Instituto Profesional de Varones se le da el nombre de Instituto Complementario de Varones. Luego, en 1955, Escuela Industrial, y en 1961, Instituto Técnico Industrial. Vale la pena llamar la atención sobre la nominación

que hace referencia al aspecto Distrital: con ello se está fijando una pertenencia sectorial de cobertura política local.

Mientras tanto, la Escuela Industrial y Agrícola comienza a funcionar como reformatorio para niños abandonados el 2 de octubre de 1952 en la calle 24 A No. 26-43. Durante los años 50 la Escuela es dirigida por los padres Lazaristas con una población de 600 estudiantes internos en las instalaciones del Bosque Popular. Las condiciones de esta institución, que debe contar como antecedente importante en la posterior conformación del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, es significativo como variable de análisis que definirá, de alguna manera, las rutinas y hábitos disciplinarios posteriores. Por un lado, se trata de un reformatorio, con todas las significaciones que una pedagogía reeducativa tendría que conllevar para ello (regímenes de castigo y compensación, regulación de las interioridades, control de los cuerpos, del tiempo y el espacio), y por otra parte, se trata de una institución de sujetos internos, con la invasión y colonización completa que del sujeto se hace en esas dinámicas institucionales.

Las dos instituciones son fusionadas por orden de la Secretaría de Educación, eliminándose el internado y estableciendo dos jornadas de estudio en la sede del Bosque Popular. Así es como en 1976 se le da el nombre de Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. En el año 2002, bajo circunstancias generadas por la aplicación de la Ley 115, el colegio se integra a los Centros Educativos Distritales Clemencia Caicedo, Dámaso Zapata y Ciudad de Honda bajo el nombre de Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Los rectores que han administrado esta institución desde entonces han sido: Ciro Antonio Fonseca, Hugo Fernando Vásquez y José Zuluaga de la Parra.

Antes de la integración las sedes venían desarrollando sus proyectos educativos institucionales particulares. En la sede A el proyecto estaba diseccionado por un plan prospectivo a 2006, desde el cual el Instituto buscaba impactar en la comunidad como líder en las áreas académicas, técnicas y sociales. En la sede B el PEI se definía a partir de tres ejes: la lúdica como medio de expresión individual y social, la comunicación basada en los dominios conceptuales y prácticos de las habilidades comunicativas y los valores y la sana convivencia. Las sedes C y D habían integrado sus proyectos en uno solo llamado *Hacia la formación de seres humanos críticos, competentes y creativos en la transformación de la cotidianidad* con tres ejes fundamentales: desarrollo de pensamiento, comunicación y democracia.

Es a partir del 2002 que las sedes entran en un proceso que ha posibilitado la construcción del PEI “EDUCACIÓN INTEGRAL DE LÍDERES INDUSTRIALES” fundamentado en el carácter técnico industrial del Instituto desde grado cero a grado once.

La vida de una institución es como una larga aventura no declarada de encuentros, condiciones, cruces, variaciones, accidentes, intenciones, etc. La institucionalidad es tanto como decir la multitud de todo lo humano, como

multitudinaria son sus ebulliciones psicológicas, sociales, culturales, religiosas, etc., como multitudinaria es la voluntad anónima del tiempo y el espacio que pone en una misma comunión los diferentes y contrarios, la diferencia y la identidad, la fluidez y la permanencia. Escribir la historia de una institución es tanto como correr y danzar en pos de lo incierto, el movimiento azaroso de la escritura tendría que reinventarse, como si se tratará de una escritura que, en su inmediatez primera, fuera construcción y deconstrucción, muerte y vida del acontecimiento en un mismo gesto. El objeto de este corto texto no ha sido otro que intentar sopesar, de un modo reflexivo, los devenires de la historia del Francisco José de Caldas a la luz de las respuestas y los retos aceptados ante la realidad colombiana. Como toda reseña, aquí aún no se agota el objeto, la multitud de la historia, los procesos y los sujetos sigue en movimiento.

2.4.7. Interpretación de los resultados a la luz de las categorías. Institución Técnica Industrial Francisco José de Caldas.

2.4.7.1. Cruce 1. Subjetivación en la producción técnica.

¿De qué manera se puede pensar que la producción técnica embarga una dinámica de subjetivación? En principio, los procesos de subjetivación embargan componentes tan “intangibles” que no habría forma de predecir una relación directa con la educación técnica, cuyas dinámicas externas son tan objetivas y concretas. Sin embargo, alguna reflexión se puede generar al respecto.

La educación para la producción técnica implica la apuesta por una subjetividad que valora las axiomáticas de la eficiencia, la valoración de la exactitud en el manejo de herramientas y medios, el sentido de congruencia en procesos de producción, etc. Esto tendrá que implicar, de alguna manera, la consolidación de una subjetividad que opera sobre sí misma como si se tratara de la fluidez y la movilidad en el cuidado productivo ante el mundo.

Sin embargo, la descripción hecha más arriba sobre el significado de la subjetivación nos lleva a otra forma de comprender el problema: nos debemos preguntar en qué medida la educación en el contexto de una producción técnica realiza una colonización de la subjetividad. Una clave que también se ofrecía ya con anterioridad, es que en los procesos de subjetivación hay una gran incidencia de las búsquedas vocacionales de los sujetos. La vocación abrió, en el proceso de modernización que se dio en la educación colombiana, la consideración sobre cómo es que ha de educarse el perfil del sujeto desde su interioridad misma, y tal situación ha generado, de manera paulatina, la consolidación de los perfiles como una manera de modelar a los sujetos definiendo finalidades claras para ello. Así entonces, llegamos a la siguiente pregunta: ¿Qué perfil de sujeto se ha desarrollado históricamente en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas a raíz de su hacer técnico y como perfil propio de sus finalidades educativas? La respuesta a tal pregunta debe plantearse desde el PEI y el Manual de Convivencia de la institución, y desde las múltiples versiones que se han dado de estos documentos en la historia de la misma institución.

En la revisión de tales documentos se ha visto cómo el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se ha planteado como objetivo formar sujetos no sólo con capacidades productivas en los distintos frentes técnicos en que forma a sus alumnos (que han experimentado cambios importantes para la comprensión de la evolución y las necesidades productivas del país), sino que también se ha preocupado por formar jóvenes que puedan plantear ante la sociedad iniciativas micro empresariales y formar en la autonomía económica con las consecuencias laborales que ello implica. La conclusión directa de esto es evidente: la subjetivación en la producción técnica tiende, inevitablemente, a la constitución de un sujeto autónomo y auto sostenible a nivel económico. Esto es al menos lo que se puede concluir de lo que se encuentra en los documentos como propósitos. Sin embargo, se debe evaluar si tal propósito llega finalmente a concretarse.

Y es aquí cuando debe hacerse la diferencia entre la deontología de los intereses planteados como finalidades en las instituciones, y lo que se presenta ya en sí como realidad innegable. Por medio de entrevistas y testimonios (ver anexo) se podría concluir que la polarización de esta situación se ve reflejada en la confrontación de dos roles importantes en el perfil del estudiante que se desea educar: por un lado, la conciencia de formar sujetos con iniciativa de empresa y manejo de criterios productivos de alta estructura, esto es, un sujeto generador de empresa; y, por otro lado, la intención de formar sujetos productivos con roles sociales ubicados dentro del rango de empleados, técnicos con mano calificada que no trascienden en la escala productiva. Si bien en los testimonios de los distintos profesores, y en los perfiles descritos en los documentos, estos dos perfiles se ven claramente polarizados, la situación choca con un hecho atenuante: mucho más allá de las finalidades establecidas, se necesita algo más que un perfil educativo para abrir el repertorio de reales oportunidades de competencia empresarial a los estudiantes.

2.4.7.2 Cruce 2. El tiempo de la subjetivación.

El tiempo de la subjetivación, en el contexto de una institución dedicada a la educación de jóvenes que se relacionan productivamente con el mundo por mediaciones técnicas, no es otro que el tiempo de los procesos en la producción misma. El tiempo, podría decirse, es el tiempo del objeto mismo ya hecho, ya terminado. Sin embargo, es algo mucho más que eso, también se trata del tiempo de la escala gradual de dominios que los estudiantes van teniendo con las máquinas con las que trabajan, y con las técnicas con las cuales se involucran.

Como bien se puede apreciar en los anexos, las distintas aprobaciones que el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas ha ido adquiriendo en el tiempo gradaciones y progresiones en los títulos, según como se vaya dando el dominio de las técnicas que se están aprendiendo. Así es como se pasa de asistente a perito, de perito a auxiliar, de auxiliar a técnico, etc. ¿Qué es esto si no una fijación de temporalidades que se relacionan con el interior del sujeto a la manera de límites de logro y superación? En efecto, aquí se puede identificar, sin

lugar a dudas, una relación con el tiempo de los logros en la medida en que el dominio de la técnica marca las transiciones y las nuevas formas de estar productivamente ante el mundo.

La importancia de este proceso histórico, desde el punto de vista de las prácticas educativas y los saberes pedagógicos, tiene que ver con el hecho de que esta nueva temporalidad de la subjetividad logra una desespiritualización de los procesos formativos que no deja de ser importante: ya no se trata tanto de la conquista abstracta del tiempo interior del sujeto por medio de la asimilación intangible de una meditación, un concepto, un sentimiento o una culpa (como de hecho se hacía en otras estructuras de educación paralelas, más religiosas), sino de la asimilación de ciertas habilidades que están en otra esfera, la esfera del hacer. Asistimos de esta manera a una tarea distinta de la formación, más pragmática, y por lo tanto más cercana a los ideales educativos de la zona anglosajona de nuestro mundo, esto es, la educación por vía de entrenamiento con fines prácticos concernientes a la asimilación de habilidades.

Esto, consecuentemente, traerá nuevas formas de entender la relación del sujeto con su proyecto de vida, al menos desde el punto de vista de las posibilidades formativas de los mismos. En efecto, la asimilación del sujeto a fines productivos traerá como consecuencia -y eso se convertirá en lugar común de muchos Proyectos Educativos Institucionales- que muchas instituciones formulen en las finalidades del aprendizaje el “saber hacer”, que luego, por algún tipo de reiteración y galimatías que nadie ejemplifica, se ha dado en conocer “saber hacer en contexto”. Todos conocen el final de este trayecto: la educación por “competencias”, el saber hacer, ha ido desplazando sobradamente el ser, y mucho más aún, el saber ser.

2.4.7.3. Cruce 3. El cuidado de sí: la inevitable consideración de género.

Dado el tiempo en que las posiciones de género empezaron a cambiar los roles y las formas de relación de los hombres y las mujeres con las nuevas condiciones modernas y pos modernas de la cultura, la educación técnica debía hacerse sensible a las diferencias. Fue así como en el Instituto Técnico Industrial se dio la apertura para que las mujeres accedieran a la educación técnica. La nueva presencia de mujeres en un espacio en donde el hacer estaba directamente relacionado con la masculinidad traería consecuencias que no se reducirían simplemente a la diferenciación de los sexos, sino también al cuidado de la subjetividad misma desde el punto de vista de los roles que se manejaban en los talleres.

El cuidado de sí es una variable que inevitablemente está relacionada con la consideración sobre el género. Pero, ¿será posible pensar en lo contrario? La respuesta a esta pregunta tiene mucho de hipotético, y será mejor pensar en las relaciones que se evidencian por los testimonios de los profesores sobre las nuevas relaciones que se presentan en los talleres a raíz de la presencia femenina (ver anexos, entrevistas).

El cuidado de sí refiere las relaciones del sujeto consigo mismo desde el punto de vista de la atención que ha de tenerse con los propios procesos de cuidado para la evolución de las potencias humanas. Todo aquello que expresa un talante del desarrollo de la vida buena se muestra dispuesto para un cuidado que permita el crecimiento.

El testimonio de los profesores del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas da cuenta de un cambio sustancial en la forma en que los jóvenes cuidaban de sí en los talleres a partir de la presencia de las mujeres cuando estas acceden a la educación técnica (ver entrevistas). La situación es compleja y tiene muchos niveles de acceso que no es posible decidir de un solo tajo. La razón primera que se da de estos cambios es elemental: el despertar sexual de la adolescencia, sumado a la presencia conjunta de hombres y mujeres, en un espacio de educación que antes era exclusivamente de hombres, generaría una nueva forma de relacionarse consigo mismo, y esta primera diferencia de relación sería corporal.

Los profesores hablan acerca del cambio en el cuidado físico de los estudiantes cuando llegan a los talleres (cabellos engominados, mal uso de los overoles con fines de exhibición física, exhibición de las cualidades corporales y de la fuerza, etc.). Por otro lado, el cuidado que empiezan a tener los estudiantes hombres hacia las estudiantes mujeres para evitar los daños e incomodidades que podían generar los talleres de carpintería, metalurgia, mecánica, etc., expresa nuevamente un viejo arquetipo machista que reza que el hombre ha de ser guardián y protector de la mujer, arquetipo ineludible en las lógicas y dinámicas que los profesores empiezan a observar en los talleres de trabajo.

El salto histórico que representa el acceso de las mujeres al Instituto escenificó un cambio cualitativo que aún no ha sido suficientemente asimilado en esta entidad educativa, aún se pueden percibir machismos camuflados en los imaginarios y en los modos de asimilación de la cotidianidad de trabajo de los estudiantes.

Otro acceso al fenómeno está dado por la consolidación de los cambios de rol en la autosuficiencia social, productiva y económica de la cultura. Se trata de un análisis que comprometería análisis de mayor densidad y envergadura. Por el momento, podemos decir que tal fenómeno se expresa en el reclamo de un trato igualitario de hombre y mujeres en los espacios de producción social, y que ello entonces tendría que implicar, *mutatis mutandi*, un igual acceso de ambos sexos en los espacios de formación y educación que preparan para entrar en los espacios de producción.

2.4.7.4. Cruce 4. Las normas de la producción técnica.

No olvidemos que en la normalización se diferencian los distintos patrones dicotómicos que excluyen o incluyen a los sujetos a partir de las valoraciones de éxito, productividad, belleza, etc. Estas valoraciones, inevitablemente, fijan en la mente de los sujetos los paradigmas de normalización social, y se debe asumir

que hacen parte de esos a priori de visión que terminan estructurando las posiciones y formas de comprender la sociedad. Nos encontramos entonces, por decirlo de alguna manera, ante una veta originaria de prejuicios.

¿Cómo se fijan las pautas de normalización en la producción técnica? En la caracterización que más arriba se ha hecho sobre el sentido y significado de la normalización se ha apuntado al éxito y al fracaso escolar como una de las pautas de la inclusión y la exclusión dentro de las prácticas escolares y sociales. ¿Qué sentido se puede apuntar en el Francisco José de Caldas para intentar comprender el significado del fracaso y el éxito escolar? Queremos valorar esta pregunta desde una diferencia que ya se encontrará expuesta más adelante, y es la referente a las dos finalidades formativas dentro del Francisco José de Caldas: por un lado la capacitación para la calificación de mano de obra; y por otra la formación para la consolidación de un perfil micro empresarial en los sujetos que facilite la generación de empresa. Es apenas obvio que en estas dos categorías se definen los criterios de éxito y fracaso escolar, pero tendría que decirse también que sólo pueden ser verificados en su efectividad una vez se ha terminado el ciclo escolar y se pueden valorar los caminos y desarrollos sociales que toman los estudiantes en su realización personal.

Se vuelve por lo tanto más problemática la valoración de este criterio. Sin embargo, la diferencia de roles es evidente, y se ve reflejada en la manera en que el Instituto Francisco José de Caldas define las posibilidades de educación para la iniciativa empresarial en el manual de convivencia, aunque posteriormente se tenga que admitir, en la realidad cotidiana de la práctica, el reconocimiento de que sólo se educa bajo la perspectiva de la calificación de mano de obra. No es la primera vez que se encuentran diferencias entre la planeación y la práctica. De hecho, la función específica de la normalización es generar pautas de acción que guían la dirección del futuro, sin que ello implique, obligadamente, una completa satisfacción de tales fines.

2.4.7.5 Cruce 5. La normalización del tiempo.

Más atrás se hablaba del tiempo desde el punto de vista de la subjetivación, y decíamos que el tiempo es el tiempo de la producción, y el de la propia formación que permite pasar por distintos niveles de especialización. ¿Cómo debe entenderse ahora el tiempo desde la perspectiva de la normalización?

Se debe pensar en el tiempo como norma. Ya se sabe que el tiempo se ha convertido en un apremio abstracto que concentra en sí mismo una gran cantidad de normalizaciones para el funcionamiento de las regulaciones sociales presentes en nuestra actual cultura. Sin embargo, se intentará hacer una corta observación sobre los modos en que el tiempo se convierte en norma, advirtiendo, como se ha acabado de hacer, que tal noción ya es una significación presente en la sociedad como un a priori cultural operante continuamente.

En el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas los estudiantes se desplazan hacia las clases a medida que va pasando el horario escolar. Así es por lo menos en las clases que se reciben en los talleres, ya que cada taller tiene su espacio fijo por la disposición de los instrumentos y los recursos con los cuales se cuenta. Ante esta sencilla observación debe considerarse ya el problema de la puntualidad en los desplazamientos para llegar temprano a las clases. Más aún cuando la llegada a los talleres implica toda una dinámica de preparación que integra distintos rituales, como el ponerse los overoles, disponer las herramientas que se usarán, preparar las máquinas, preparar los insumos de trabajo, etc. No se puede ver en el problema de la puntualidad un tema superfluo. La actual sociedad productiva hace del aprovechamiento del tiempo todo un reconocimiento para la integración exitosa en la sociedad. Los discursos de los maestros que llaman la atención al respecto están llenos de referencias al éxito de la futura vida laboral en la medida en que se pueda cumplir con este mínimo requerimiento de la puntualidad.

El tiempo se convierte, de esta manera, en un dispositivo de control que genera disyuntivas claras de inclusión o exclusión social, de éxito o fracaso escolar. Tanto es así, que la consideración sobre la puntualidad se ha convertido incluso en un elemento integrante de los discursos formativos de los docentes. Ya es sabida la diferencia que se ha generalizado, en los espacios educativos, entre las pautas de educación y las pautas de formación. Las primeras se refieren a las disposiciones netamente académicas, dentro de un plan curricular, para la extensión de un saber específico a los sujetos. Las segundas, sin embargo, se refieren a toda una serie de elementos complejos que acopian el sentido de la integralidad del sujeto que debe ser educado, ya no sólo académicamente, sino también en valores, en ética, en virtudes, en ciudadanía, en actitudes, etc. Desde estas pautas formativas es que ha surgido la consideración del tiempo como una forma de control ejercido en la efectividad y el rendimiento del mismo, conectando tal eficiencia con la importancia de la puntualidad para el buen desarrollo laboral de los sujetos.

Debe decirse por último, con respecto a todo esto, que las observaciones hechas aquí pueden ser generalizadas a cualquier otra institución, y que por lo tanto aún queda por definir qué implicaciones puntuales tiene la normalización del tiempo en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Debemos acudir, inevitablemente, a un argumento que ya se había esbozado con anterioridad, y que se refería a la productividad. Formar en el manejo del tiempo ha implicado, en el Francisco José de Caldas, formar en el aprovechamiento del tiempo para la producción.

De hecho, esto hace parte de una correcta interiorización de hábitos de quienes están siendo formados en competencias laborales. El tiempo que se pierde es el tiempo de la producción. ¿Puede considerarse, sin embargo, que este enfoque es tan unilateral y cerrado? Ciertamente no. Sin embargo, la relación con las máquinas trae consigo una noción distinta del tiempo, que es tiempo de producción. Las máquinas, ciertamente, tienen sus propios tiempos de producción, dados por la inmanencia de sus desarrollos y procesos técnicos. Este tiempo es

impuesto al sujeto en el sentido en que corresponde a él adaptarse a las series de producción de la máquina, sin que pueda resistir, de su parte, tal proceso, ya que ello implicaría una suspensión del tiempo de la serie productiva, y por lo tanto, el potencial daño de la producción misma. Inevitablemente, esta lógica ha tenido que ser enseñada en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, y desde esta lógica es que tendría que entenderse ahora la normalización del tiempo.

2.4.7.6 Cruce 6. La normalización del cuidado.

Nos encontramos ante el último de los cruces de la matriz que se ha expuesto anteriormente y que ha servido de guía para la presente reflexión sobre el sentido histórico del ejercicio educativo en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Ahora se trata de ver la relación que pueda existir entre la normalización y el cuidado de sí. Ya se ha dicho que el cuidado de sí refiere una cierta inquietud sobre sí mismo que permite al sujeto verse como agente de su propia formación.

El sujeto se empieza a plantear a sí mismo como problema, como asunto, se tematiza lo que ha de ser él, y desde este punto de vista se proyecta, o se pone en horizonte, en itinerario. Esto tendría una gran carga de índole formativa dentro del sujeto, y pareciera que se refiere a una zona de autonomía única de cada quien que no se ve cómo podría ser afectada por un aparato normativo. Sin embargo, aquí resulta de especial interés las prácticas que un profesor del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas realizó con sus estudiantes con miras a una perspectiva distinta al de la educación técnica.

El profesor en mención realizaba con los estudiantes que llegaban nuevos al Instituto un ritual de entrada que consistía en sembrar una planta en las zonas verdes del colegio. La planta recibía el nombre del estudiante entrante, y ésta debía ser cuidada durante toda la estadía que el alumno tuviera dentro del Instituto. La experiencia de velar por el cuidado de una planta, en un Instituto Técnico Industrial, no sólo es contrastante, sino también significativa como práctica educativa ¿Qué se encierra en este gesto?

Ciertamente, en esta práctica se encierra un hecho simbólico de especial importancia: la recurrencia de un símbolo de cuidado, que incluso toca la sensibilidad estética, acude a un rescate de vigilancia protectora que, por sí mismo, en medio de un ambiente que tiene un enfoque educativo de producción técnica, conecta con la sugerencia de que el mundo no puede ser sólo el progreso productivo que se sugiere en la esfera de la técnica. Con su gesto de cuidar una planta el profesor afirmaba la necesidad de la responsabilidad por el cuidado.

Se sabe que esta experiencia fue y ha sido exitosa, al punto que los estudiantes que ya han salido del colegio, y que ahora son egresados, han vuelto a visitar el Instituto, después de un buen tiempo, con el sólo propósito de ver sus plantas y poder cuidarlas de nuevo. El gesto creaba entonces no sólo la identificación de los sujetos con la planta (una posible relación entre el cuidado de la planta y el cuidado de sí mismos), sino también el sentido de pertenencia a la institución.

2.4.8. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.

Desde 1937 el Concejo de Bogotá presenta la iniciativa de fundar un instituto que administrara y desarrollara programas de formación técnica que a su vez permitieran la respuesta anticipada al fenómeno global de producción especializada en distintos objetos de consumo inmediato. Se podía deducir que no sería posible, por los rezagos económicos y educativos que han atravesado la historia de Colombia, que se pudiera dar una línea de generación de nuevas tecnologías que permitiera una autóctona producción tecnológica: debía pensarse en una educación que replicara los adelantos tecnológicos de otros países, y esto significaba, claramente, la formación de mano de obra especializada. Así, la educación técnica podía estar ofreciendo a su vez una alternativa para la sostenibilidad y la modernización del mercado laboral en Colombia. Sin embargo, es un error pensar que se trataba solamente de una educación pensada para la capacitación de personas con mano de obra especializada. Desde un principio las propuestas curriculares presentan el enfoque de una formación integral que vincula elementos que trascienden la mera formación técnica.

En 1937 el Concejo de Bogotá expide el Acuerdo número 6 de fundación para poner en marcha “Los institutos profesionales” y particularmente el “Instituto de Varones”, centros educativos que representan la antigüedad más remota que nos es dado acceder para tomar el hilo histórico del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. El “Instituto de Varones” venía a ser así la entidad que especificaba de manera concreta el perfil de lo que se quería lograr con “Los institutos profesionales”.

El artículo 3 de dicho acuerdo rezaba de la siguiente manera: “Se autoriza al alcalde de Bogotá para que reorganice los institutos profesionales del municipio, señale el personal administrativo y de profesorado de niños, y fije sus asignaciones, dentro de las partidas apropiadas con tal objeto en el presupuesto vigente. Las asignaciones serán sometidas a la aprobación del concejo” (Artículo 3). Haciendo caso a este mandato, German Zea (cuya firma aparece en los registros que dan cuenta del cumplimiento del decreto) reglamenta y da inicio al proyecto del “Instituto de Varones” que posteriormente será el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Así dice dicha reglamentación del 25 de mayo de 1937: “EL ALCALDE DE BOGOTÁ, en uso de sus atribuciones legales y en ejercicio de la facultad que le confiere el artículo 3º. del acuerdo número 6 del año en curso, DECRETA:

Artículo 1: a partir del primero de junio próximo, el personal y las asignaciones de la Dirección de los Institutos Profesionales y de la Escuela de Varones será la siguiente...”, y se dan a continuación toda una serie de disposiciones relativas a los pagos de los distintos profesores y la clarificación de los cargos. En este punto resulta interesante dar cuenta de las distintas funciones y de los profesores que empiezan su trabajo en la Escuela de Varones, por cuanto que en tales roles laborales se hace posible deducir las distintas prácticas pedagógicas y educativas que se daban al interior de una lógica educativa de tipo técnico en sus inicios. Así

es como se encuentran estos cargos laborales en el respectivo orden encontrado en el decreto de 1937: INSPECCIÓN: Inspector y Secretario. PERSONAL DIRECTIVO: Director, Secretario, Prefecto, Portero, dos Sirvientes. PROFESORADO: Castellano, Aritmética, Dibujo, Geografía e Historia, Geometría, Historia Natural, Higiene, Cívica, Religión, Gimnasia, Mecánica (fundición, forje y plomería), Electricidad, Construcción, Carpintería, Zapatería, Encuadernación. Y esta lista de responsabilidades administrativas y de enseñanza culmina con la firma del Doctor Germán Zea, quien estaba al frente de la administración distrital.

Lo que llama la atención en esta denominación de cargos es encontrar líneas de formación técnica que aún están en un rango primario no especializado con respecto a la producción social. La construcción, la carpintería, la zapatería y la encuadernación son ejercicios de producción que para 1937 aún se encuentran en el rango de un hacer artesanal. No se puede pensar aún en una producción industrial que, por el manejo suficiente de medios tecnificados, califique dentro de la lógica de las cadenas de producción masiva y en serie. Aún así, debe hacerse una diferencia entre la capacitación técnica con fines de cualificar mano de obra, y la capacitación técnica con el interés de promover iniciativas de empresa. Esta disyuntiva, que define significativamente las decisiones estratégicas en la estructuración de los currículos, atravesará muchos de los trayectos históricos del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, lo que se deberá tener en cuenta como una variable de interpretación que permite comprender los cambios dados en la institución.

El Instituto Francisco José de Caldas recibe un impulso organizativo que permite definir pautas y políticas administrativas importantes, por medio del decreto 206 del 25 de mayo de 1937. En tal decreto se especifican situaciones de organización administrativa importantes para el buen funcionamiento del mismo.

En 1956, mediante resolución número 3873 del 24 de septiembre de 1956 el Ministerio de Educación Nacional aprobó los estudios de la Escuela Industrial del Distrito Especial de Bogotá, de primero a cuarto y correspondiente a las Especialidades de Mecánica, Electricidad, Radiotelegrafía, Forja y Soldadura, Fundición y Dibujo, otorgando el Grado de PERITOS. Esta decisión educativa, enfocada a tan tempranas edades, tendría que interpretarse bajo el fondo de una visión ya particular sobre la infancia misma. Uno de los saltos cualitativos de la educación, que nos permite deducir algunos de los múltiples significados de la modernización de la misma en Colombia, está definido por el hecho de que se empieza a considerar al niño, dentro de los cuerpos teóricos de la pedagogía, como un ente activo que se sale de los esquemas pasivos que lo concebían como mero receptor del conocimiento y el saber. De esta suerte es que se deduce el gran avance innovador de la propuesta educativa del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, en su capacidad de leer las nuevas tendencias que sobre la noción de infancia se han generado en la reflexión pedagógica.

Junto a la concepción del niño activo estaba la noción de una escuela dinámica e igualmente activa, pensada como un espacio en donde el niño tomaba iniciativas

para la construcción de saberes por medio de la interacción con fuentes de saber y la mediación de los profesores. Este espacio se configuró de manera elaborada en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas por medio de los talleres, en donde los niños tenían contacto con las herramientas y las fuentes de producción como bien pueden verificarse por la resolución 3873.

Piénsese ahora en las exigencias pedagógicas y didácticas que se desprendían de la experiencia de enseñanza desarrollada en talleres o espacios de disposición y diseño técnico. Allí hay una comprensión del mundo en el sentido técnico y productor que plantea construcciones pedagógicas distintas a las que habitualmente pensamos dentro de ambientes académicamente clásicos. Se plantearon retos para la innovación en la enseñanza en donde muchas preguntas debían ser resueltas en el término mismo de la acción: ¿cómo se definía el perfil de los maestros a la hora de considerar pautas de educación que no se preocuparan solo por la capacitación técnica, sino que velaran también por la formación integral de los estudiantes involucrando aspectos axiológicos? ¿Cómo formar estudiantes bajo las dinámicas de la producción técnica sin que se afecte la preocupación por la indagación de fondo, esto es, sin que el estudiante deje de un lado las preguntas que atañen al sentido profundo de los fenómenos que se suceden en la existencia y que le permiten trascender la mera mediación instrumental?

Es un hecho: la preocupación por motivar dentro de la deontología educativa el desarrollo de modelos formativos integrales y trascendentes ha permitido la reflexión crítica sobre el tipo de sujeto que se espera pueda generarse por medio de la educación.

Precisamente, al vilo de estas reflexiones, hay un hecho de especial interés e importancia en el trayecto histórico del Francisco José de Caldas: el nombramiento de diversos sacerdotes al cargo de rectores del Instituto. De nuevo otra fusión que sorprende por su poder de contraste. Nada más pertinente que para una institución del carácter de la que estamos hablando aquí se diera el nombramiento de rector a un sacerdote católico, y esto de manera reiterativa. Los documentos y testimonios nos hablan por ejemplo del Padre Hernán Bustos Cruz, que no sólo marcó la impronta de una época para la institución, sino que también supo generar el horizonte para una mejor visión de la educación, cubriendo los vacíos que para una formación integral se hubieran podido generar a propósito de los peligros de una educación exclusivamente técnica. El Padre Hernán Bustos supo combinar la pericia administrativa con la espiritualidad de la labor educativa, y en esta buena fusión logró sentar las bases de una cultura institucional que aún surte sus efectos en el presente del Francisco José.

Es conveniente, para la linealidad cronológica que se está apuntando aquí, hacer una corta referencia de los rectores que han pasado por el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

Rector	Años	Apuntes significativos
Luis Eduardo Castro	1951 – 1953	Escuela Integral. 600 jóvenes internos.
Francisco Guerrero	1953	Continuidad en las labores
Alberto Oliveros	1954	Duró poco tiempo y fue trasladado
Marino Tobón Munera	1954	Dotación de talleres y funcionamiento agropecuario.
P. Nacienceno Arango	1955 – 1956	Taller de sastrería e imprenta.
P. Marco Urrego	1957	Continúa con la labor de su antecesor
Luis Alberto Castillo	1958	Termina la dotación de los talleres e instalaciones iniciadas en las administraciones anteriores
Carlos Cardona Valencia	1959	Talleres de fundición. Llegada de motores para el inicio de los talleres de mecánica.
Luis Paredes Acevedo	1960 – 1961	Impulsó las actividades complementarias de la parte técnica: formación de centros literarios, culturales y deportivos.
Abdón Sánchez Pulido	1962 – 1963	Dibujo técnico, forje y soldadura. Toma el nombre de Escuela Industrial Agrícola.
Vidal Medellín Romero	1962 – 1972	Fusión de la Escuela Industrial Agrícola y el Instituto Técnico Industrial.
Ernesto Rey Caballero	1972 – 1976	El colegio adoptó el nombre de Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas.
Álvaro Calderón Rivera	1977 – 1978	Aprobación de los estudios que estaban en curso
P. Hernán Bustos Cruz	1978 – 1982	Autorización al plantel para expedir diploma de Práctico y de Bachiller Técnico.
José Olmedo Prieto Chamizo	1982 – 1985	Aprobación del colegio hasta nueva visita mediante la resolución No. 21418 del 2 diciembre de 1983
Benilda Duque de Fontanilla	1986 – 1987	Se divide el Colegio administrativamente en dos jornadas.
Carlos Reyes Rico	1987	

El 18 de febrero de 1962, se aprueba hasta el año lectivo de 1982 los estudios correspondientes a los grados de sexto a noveno de Educación Básica Secundaria, y décimo y once de Educación Media Vocacional del Instituto Técnico Industrial. Estas fechas indican un suceso excepcional con respecto a la construcción identitaria del instituto. Por un lado, se puede empezar a considerar la formación técnica dentro de un contexto más pertinente: la media vocacional; y por otra parte, se atiende a la población adolescente que necesita desde muy pronto una oferta con el mayor radio de posibilidades para no sólo garantizar que los estudiantes estén cautivos en la institución, sino que también empiecen a explorar sus futura formas de compromiso productivo con la sociedad. Con el padre Hernán Bustos se inicia una época de cobertura que garantizará la consistencia institucional.

Para este mismo año de 1962 los archivos registran un dato que es de especial importancia: el uso formal del nombre con el cual se empieza a reconocer a la institución de tal manera que para los próximos años se agregan variaciones mínimas: Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. La variación se encuentra en la palabra distrital, que posteriormente será reemplazada por la expresión Industrial, que posteriormente será la que todos conocemos. Ya que se trataba de un proyecto directamente gestionado por el Consejo de Bogotá, debía conservarse de alguna manera la envergadura de esta fuente en el nombre del colegio. El diploma que se entregaba en ese entonces rezaba del siguiente modo: “Diploma de práctico y título de Bachiller Técnico Industrial”, en cualquiera de las especialidades. ¿Cabría una explicación que nos permitiera comprender algún tipo de intencionalidad en el cambio que se opera cuando se cambia la palabra PERITO, por la palabra PRÁCTICO? Efectivamente, se trataba de graduar a un muchacho que podía dar cuenta práctica de una máquina o de una herramienta en el área en que se había especializado.

Para el mismo año de 1962 los documentos dan cuenta de una nueva variación en el nombre: Instituto Técnico Distrital de Bogotá. Del mismo modo, se expide la resolución 4997 del 3 de noviembre por medio de la cual se aprueba la licencia para que sean dictados los cursos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, y se otorga el título de EXPERTO. En el mismo año, y bajo la misma resolución, se especifican las especialidades en que se brinda la formación técnica: electricidad, dibujo técnico, mecánica, fundición, forja y soldadura. Para el año de 1963 se agregan las modalidades técnicas en metalistería y modelería. La resolución 3445 de ese mismo año introducirá los años de estudio de primero de primaria hasta sexto de bachillerato, y se tendrá estandarizado, de esa forma, todo un plan de estudios en formación académica y técnica que cubre la totalidad del bachillerato.

En el año de 1972 ya aparece en la documentación estudiada el nombre de Instituto Técnico Industrial “Francisco José de Caldas”. Este nombre está consagrado por primera vez, al parecer, en la resolución 4112 del 3 de agosto del mismo año. La historia de los documentos jurídicos que han normativizado las distintas etapas de organización y administración educativa del Francisco José de Caldas se pueden reconstruir con precisión aunque las confrontaciones con otras

fuentes muchas veces generan dudas, ya que existen diversos documentos que fechan los mismos hechos y los mismos nombres en otros tiempos. El criterio de credibilidad en este caso se ha establecido por la naturaleza legal de los documentos, ya que por medio de ellos, por lo menos, se cuenta con una oficialidad estandarizada. En la resolución que citamos se da otra novedad: se otorga el diploma ya no con el título de Experto, sino con el título de Bachiller Técnico. La sobriedad de este nuevo título permite observar un cambio importante: ya no se trata de una diferenciación en el grado de la técnica, sino de una nominación genérica adjudicado a la población con fuerza laboral calificada.

Aquí podríamos desarrollar en extenso y al detalle una reflexión sobre la educación como dispositivo de control y organización social, sin embargo, es un punto crítico que no concierne ahora a la recreación formal de la historia de la institución. Baste con decir por el momento que el tono de singularidad de los anteriores títulos pierde su acento.

Entre los años 1976 y 1979, el colegio funciona sin aprobación del Ministerio de Educación, y sólo se concede un reconocimiento transitorio. Este hecho es importante tenerlo en cuenta porque de esa manera se puede explicar la existencia dentro de los archivos de una nueva aprobación fechada el 14 de septiembre de 1979 y que autoriza el funcionamiento del colegio para los años lectivos de 1979 y 1980. En estos hechos se puede apreciar el permanente desacomodo que sufren instituciones que como el Instituto Técnico Industrial indagan en otras alternativas educativas heterodoxas que exigen a su vez apertura de mente para comprender los nuevos costos administrativos. En 1982 se hace la última aprobación de estudios bajo la resolución No. 21418 del 2 de diciembre del mismo año.

3.0. CAPÍTULO TRES. CONCLUSIONES

3.1. CONCLUSIONES GENERALES

La reconstrucción de la memoria pedagógica en La IED La Merced y en El Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas arrojó una serie de resultados que enriquecieron la mirada hacia el pasado, presente y futuro estas dos prestigiosas instituciones bogotanas.

En efecto, estos planteles educativos fueron asumidos como dispositivos con regiones ontológicas en las que se ha desplegado, constituido y densificado la formación de subjetividades. Por un lado, estaba la formación de la subjetividad individual, es decir, la experiencia de mundo de los sujetos que desde su perspectiva vital han ido dando forma a su existencia identitaria personal. Por otro lado, estaba la formación de la comunidad educativa, que se ha desenvuelto en la interacción de las subjetividades individuales a partir de un régimen de significación colectivo. Por último, estaba la inserción de la comunidad escolar en el sistema educativo distrital y nacional, en el cual circulan directrices generales que siempre se han orientado a la formación de subjetividades individuales y colectivas desde parámetros nacionales y desde necesidades históricas claramente delimitadas.

La consecución de los logros investigativos encontró un difícil equilibrio entre las elaboraciones reflexivas y la narrativa elemental de los acontecimientos históricos. No fue posible definir de una manera contundente el foco de presentación final de los logros analíticos. Si por un lado se daba la necesidad de hacer un rescate documental y oral de la linealidad histórica de las instituciones educativas, por otro lado era pertinente elaborar un análisis conceptual que en muchas ocasiones podía alejarse de las narrativas lineales de la historia. La conclusión que puede sacarse de esto es que estas investigaciones no pueden encontrar un lugar bien definido entre las muy diversas formas críticas de hacer historia. Es en definitiva un problema de opciones.

Las múltiples maneras de hacer historia hoy en día han relativizado los lugares únicos de enunciación, al punto que no es posible plantearse la narrativa histórica de una institución educativa sin antes constatar el relativismo de tales formas. Lo contrario sería ingenuidad académica. En el camino mismo de la investigación, sin embargo, se dan invasiones mutuas entre las cosas que no se resuelven con facilidad. Pero nuevamente se afirma: es cuestión de opciones académicas.

Una de las conclusiones más significativas del presente estudio es el hecho de que se ha podido establecer una buena relación entre la historia del hacer educativo y la formulación de los fines de subjetivación propios del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas y la IED La Merced. Si no es una relación de correspondencia objetiva, al menos se puede decir que es una relación en donde se han definido claramente las finalidades. Es claro que en ambas instituciones se ha dado una pareja preocupación por la definición del perfil

estudiantil, y esto representa el punto clave en la investigación en cuanto que, desde el enfoque adoptado inicialmente, allí se ubican las apuestas políticas de una educación que no está, en ningún momento, aislada de las dinámicas del poder social.

Es un hecho que las finalidades sociales de los gobiernos de turno se hallan íntimamente vinculados a las políticas públicas de educación, las medidas masivas de control médico, y la planeación extensiva de los espacios urbanos y jurídicos. Desde tal punto de vista las dos instituciones estudiadas son interesantes en cuanto a dos finalidades sociales de altísima importancia: por un lado, se definen roles precisos para la producción en un contexto modernizante, esto es, el rol de los sujetos capacitados para la producción técnica; y por otro, se definen perfiles femeninos desde un ámbito inédito, el sector educativo público. Obviamente, estas determinaciones tienen efectos de baja densidad en cuanto a que están expuestas en contextos muy locales, sin embargo, se trata de instituciones del sector público, en donde son más evidentes los fines sociales para el direccionamiento de la población.

Sin embargo, a pesar del enfoque sobre el potencial influjo del poder en los estilos y formas de concebir la educación, debe decirse que hemos verificado fenómenos de diferenciación y de afirmación en donde claramente se ha dado una natural resistencia. A este tipo de fenómeno le hemos llamado línea de fuga. Tanto dentro del Francisco José de Caldas, como dentro de la Merced, se han dado casos de estudiantes o profesores que, con su modo típico de actuar, han podido proponer una forma o estilo de hacer que va en dirección contraria a la estandarización normalizadora planeada por el control institucional. Es una constante histórica presente en los dos colegios. Tanto es así que se pueden identificar, claramente, fenómenos de paro y resistencia de estudiantes y profesores ante distintas medidas jurídicas del gobierno en materia educativa. La conclusión que se saca de ello es que justo donde se pretende haya un control más integrado de las subjetividades, es precisamente allí en donde se dan más posibilidades para la resistencia y la fuga. La tradición de resistencia de las dos instituciones estudiadas haría todo un capítulo aparte en esta investigación.

De igual manera, debe decirse algo sobre el inevitable enfoque de género presente en las dos instituciones. En el Francisco José de Caldas tal circunstancia se concreta desde el momento mismo en que el colegio involucró mujeres en la población escolar. La situación aquí es mucho más sensible, ya que el Francisco José había sido visto siempre como un lugar de capacitación y formación para varones en tareas típicas de hombres. Se da una irrupción en el hacer del hombre y la mujer que permite ampliar los radios de análisis sobre el problema del género. Por su parte, la IED La Merced ha hecho de su perfil mercedario toda una propia perspectiva sobre la consistencia femenina.

3.2. CONCLUSIONES FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

El Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas ofrece diversas pautas para la reflexión conclusiva.

Lo primero que tendría que decirse es que se verifica una polarización en las finalidades formativas que se plantean para los estudiantes en el aspecto técnico. Es una polarización que no está solamente presente en la documentación investigada (manuales de convivencia, artículos de definición de misión y visión, etc.), sino que también es evidente en los enfoques particulares que los profesores concentran en sus materias. Tal polarización se enfoca básicamente en la comprensión de dos finalidades presentes en la educación técnica: por un lado, se entiende tal educación técnica industrial como una oportunidad para la estimulación de creación de empresa a escalas micro por parte de los estudiantes, esto es, una educación que estimula la autonomía económica y la iniciativa empresarial; pero por otra parte, se pretende también, con la educación técnica, la mera cualificación de la mano de obra para ser ofrecida al mercado laboral, esto es, una educación para la satisfacción productiva de capitales ya estatuidos. Esto sólo puede significar una cosa, y es que no son suficientemente claras las maneras en que se piensa el enfoque de las competencias laborales dentro de los esquemas curriculares de la educación técnica.

La iniciativa de la educación técnica en Colombia ya es de por sí un acto visionario que reta los panoramas que se vislumbran en la generalidad de proyectos educativos presentados en la nación. Son muchos los trayectos y los devenires que se podrían retratar a la espera de una recreación de los hitos en la lucha por una educación técnica, y es un privilegio poder contar para ello con una institución que de manera concreta nos pone a la mano su propio recorrido y esfuerzo. La historia está llena de casos ejemplarizantes que pueden reunir en sí mismos el símbolo diciente de procesos más extendidos en el tiempo o en el tejido social; así es como se pueden comprender fenómenos amplios de la sociedad con el simple examen de un caso concreto que expresa y retrata, a manera de un laboratorio de observación aislado, las dinámicas y movimientos presentes en un periodo o en un trayecto histórico.

Antes de la integración de las diversas sedes que conformaron el Instituto Técnico Industrial se venían desarrollando por aparte proyectos educativos institucionales particulares. En la sede A el proyecto estaba diseccionado por un plan prospectivo a 2006, desde el cual el Instituto buscaba impactar en la comunidad como líder en las áreas académicas, técnicas y sociales. En la sede B el PEI se definía a partir de tres ejes: la lúdica como medio de expresión individual y social, la comunicación basada en los dominios conceptuales y prácticos de las habilidades comunicativas y los valores y la sana convivencia. Las sedes C y D habían integrado sus proyectos en uno solo llamado *Hacia la formación de seres humanos críticos, competentes y creativos en la transformación de la cotidianidad* con tres ejes fundamentales: desarrollo de pensamiento, comunicación y democracia.

Es a partir del 2002 que las sedes entran en un proceso que ha posibilitado la construcción del PEI “EDUCACIÓN INTEGRAL DE LÍDERES INDUSTRIALES” fundamentado en el carácter técnico industrial del Instituto desde grado cero a grado once.

Estos devenires de enfoques educativos muestran la dificultad por integrar históricamente los factores formativos necesarios para evitar la reducción de la educación técnica a una simple capacitación de agentes laborales, ya sea a partir de invocaciones sobre la criticidad transformante, ya sea a partir de la integralidad exigida a un líder empresarial, es importante hacer notas aquí que de lo que se trata es de la educación de un sujeto que no se puede reducir simplemente a la reproductividad social. Los logros de estos enfoques deben verse directamente en las opciones vocacionales de los estudiantes, y a este respecto la investigación ha permitido establecer que existen casos tanto para el caso de sujetos dedicados a la elemental vida laboral, como casos de sujetos de real iniciativa empresarial. Es de notar que este último caso es escaso y aislado.

Una última conclusión con respecto al asunto del género. Dado el tiempo en que las posiciones de género empezaron a cambiar los roles y las formas de relación de los hombres y las mujeres con las nuevas condiciones modernas y posmodernas de la cultura, la educación técnica debía hacerse sensible a las diferencias. Fue así como en el Instituto Técnico Industrial se dio la apertura para que las mujeres accedieran a la educación técnica. La nueva presencia de mujeres en un espacio en donde el hacer estaba directamente relacionado con la masculinidad traería consecuencias que no se reducirían simplemente a la diferenciación de los sexos, sino también al cuidado de la subjetividad misma desde el punto de vista de los roles que se manejaban en los talleres.

El cuidado de sí es una variable inevitablemente relacionada con la consideración sobre el género. El cuidado de sí refiere las relaciones del sujeto consigo mismo desde el punto de vista de la atención a tenerse con los propios procesos de cuidado para la evolución de las potencias humanas. Todo aquello que expresa un talante del desarrollo de la vida buena se muestra dispuesto para un cuidado que permita el crecimiento.

El testimonio de los profesores del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas da cuenta de un cambio sustancial en la forma en que los jóvenes cuidaban de sí en los talleres a partir de la presencia de las mujeres cuando estas acceden a la educación técnica. La situación es compleja y tiene muchos niveles de abordaje que no es posible decidir de un solo tajo. La razón primera de estos cambios es elemental: el despertar sexual de la adolescencia, sumado a la presencia conjunta de hombres y mujeres, en un espacio de educación exclusivo antes para hombres, generará una nueva forma de relacionarse consigo mismo, y esta primera diferencia de relación será corporal. Los profesores hablan acerca del cambio en el cuidado físico de los estudiantes cuando llegan a los talleres (cabellos engominados, mal uso de los overoles con fines de exhibición física, exhibición de las cualidades corporales y de la fuerza, etc.).

Por otro lado, el cuidado que empiezan a tener los estudiantes hombres hacia las estudiantes mujeres para evitar los daños e incomodidades que podían generar los talleres de carpintería, metalurgia, mecánica, etc., expresa nuevamente un viejo arquetipo machista que reza que el hombre ha de ser guardián y protector de la mujer, arquetipo ineludible en las lógicas y dinámicas que los profesores empiezan a observar en los talleres de trabajo. El salto histórico representado por el acceso de las mujeres al Instituto escenifica un cambio cualitativo que aún no ha sido suficientemente asimilado en esta entidad educativa, aún se pueden percibir machismos camuflados en los imaginarios y en los modos de asimilación de la cotidianidad de trabajo de los estudiantes.

Otro acceso al fenómeno está dado por la consolidación de los cambios de rol en la autosuficiencia social, productiva y económica de la cultura. Se trata de un análisis que comprometería análisis de mayor densidad y envergadura. Por el momento, podemos decir que tal fenómeno se expresa en el reclamo de un trato igualitario de hombres y mujeres en los espacios de producción social, y que ello entonces implicaría, *mutatis mutandi*, un igual acceso de ambos sexos en los espacios de formación y educación que preparan para entrar en los espacios de producción.

La vida de una institución es como una larga aventura no declarada de encuentros, condiciones, cruces, variaciones, accidentes, intenciones, etc. La institucionalidad es tanto como decir la multitud de todo lo humano, como multitudinaria son sus ebulliciones psicológicas, sociales, culturales, religiosas, etc., como multitudinaria es la voluntad anónima del tiempo y el espacio que pone en una misma comunión los diferentes y contrarios, la diferencia y la identidad, la fluidez y la permanencia.

Escribir la historia de una institución es tanto como correr y bailar en pos de lo incierto, el movimiento azaroso de la escritura tendría que reinventarse, como si se tratará de una escritura que, en su inmediatez primera, fuera construcción y deconstrucción, muerte y vida del acontecimiento en un mismo gesto. El objeto de este corto texto no ha sido otro que intentar sopesar, de un modo reflexivo, los devenires de la historia del Francisco José de Caldas a la luz de las respuestas y los retos aceptados ante la realidad colombiana. Como toda reseña, aquí aún no se agota el objeto, la multitud de la historia, los procesos y los sujetos siguen en movimiento.

3.3. CONCLUSIONES LA MERCED

En La IED La Merced se pudo observar que la implementación de ciertas prácticas educativas y pedagógicas estaba determinada por concepciones, sentidos y significaciones sociales de lo femenino. Este punto merece la siguiente consideración.

En tanto que, la significación sobre el concepto de representación jugó un papel fundamental en la investigación, tal como se planteó en el primer capítulo de este

documento desde Saldarriaga, se decía- descubre en Pestalozzi una novedad en el concepto de representación respecto a la modernidad más tradicional; el concepto de sujeto y el importante papel que va cumplir éste en la relación del conocimiento de la realidad- de manera que, se acudió a nociones de conciencia venidas de la modernidad respecto de la preponderancia del sujeto: la autonomía, el gobierno de sí mismo, la autarquía, la virtud moral, la conciencia crítica y emancipada, la actitud ilustrada, etc., que hacen parte del repertorio que legitima pedagógicamente al sujeto al tiempo que lo determina y constituye en toda la posible comprensión ontológica del término. Así, existe también una historia de la vida individual en sus forjas de relación con lo institucional y colectivo.

Este punto es importante porque las conclusiones a las que llega Pestalozzi en sus trabajos de pedagogía, indirectamente, abren las puertas para que de manera paulatina en el hacer pedagógico de Colombia, se contemple a la mujer como sujeto, se acepte como un ser conciente de sí, por lo tanto pensante, que reflexiona, distinto de la realidad que le rodea. En la diferencia, el sujeto femenino reconoce la posibilidad de modificar y transformar aquello que se le presenta fuera de sí como lo otro, transformar el mundo que tiene ante sus ojos, en el cual se le da de manera mediata los objetos. Mediata porque dicha aperccepción de la mujer sobre el mundo, va a estar determinada no sólo por una estructura cognitiva sensible, como usualmente se pensaba, sino también por una estructura mental, es decir por una facultad racional.

Téngase en cuenta que hablar de racionalidad en el campo de lo femenino era plantear conjeturas. Evocando el estudio adelantado por María Alejandra Villamizar⁴⁵, sobre aquello que define a las mujeres a través de un sondeo en varios diccionarios de La Real Academia de La Lengua Española, tomados desde 1947, encontró que solamente hasta el año de 1999 se le significa a la mujer como un ser dotado de “razón y animación”. Lo cual implicaba aceptación de la mujer con la capacidad de discurrir y por ende de tener entendimiento.

Se trata entonces, de considerar que en el transcurrir de la historia de Colombia se han dado nuevas significaciones de lo femenino permitiéndole a la mujer nuevas representaciones de la realidad. La Institución Distrital de La Merced no podía por tanto, ser ajena a estas transformaciones; téngase en cuenta que el colegio surgió en una época en la cual el país estaba atravesando precisamente por un proceso de modernización que trajo consigo además de la industrialización nuevas concepciones sobre la mujer, es en la década de los setenta donde se encuentran los primeros registros sobre estudios de Género.

Así, el estudio realizado sobre la Institución Distrital de la Merced representó el desvelamiento de su papel protagónico en la formación y construcción de la subjetividad de la mujer colombiana. Por esta vía emergieron caracterizaciones

⁴⁵ ¿Qué define a las mujeres en el siglo XX? El Siglo Colombiano, Tomo II. Revista Credencial Historia. El Siglo Colombiano, Tomo II.

propias de la formación femenina dando cuenta de ciertas intencionalidades que especificaron los límites de la formación impartida en la institución.

Dispositivos de poder como los Manuales de Convivencia dejaron entrever cierto telos hacia el cual son conducidas las estudiantes; las condiciones naturales de la mujer han sido el fundamento de su saber-hacer; la delicadeza, la ternura, la docilidad, su sensibilidad determinan sus prácticas pedagógicas y educativas, lo cual se hizo evidente en la formación vocacional impartida en la institución, así como en los proyectos gestados por parte de profesores y estudiantes. Por ende, La Merced, por un lado, ha brindado herramientas para el fortalecimiento de la facultad sensible de la mujer, y por otro lado, a preparado y formado a las mujeres atendiendo a su facultad racional con currículos académicos consolidados que han favorecido la inmersión de las estudiantes a las mejores universidades del país.

Finalmente, podríamos hacer la siguiente consideración: La escuela moderna colombiana ha pasado por una serie de tensiones constitutivas que se pugnan en una suerte de polaridades de difícil conciliación. Más que conciliación, se trata de polaridades que generan paradojas insolubles si de una versión lineal de la historicidad educativa se trata. Saldarriaga da cuenta de un dramatismo de la constitución escolar colombiana que aboca a fracturas de difícil solución, así es como su obra permite descripciones críticas para apreciar la lógica compleja de lo insoluble. No obstante estas tensiones son las que enriquecen la dinámica misma de la educación, para el caso presente nos encontramos ante dos instituciones que apostaron a cambios en sus dinámicas formativas, por lo que de una u otra manera están a la vanguardia con las nuevas necesidades sociales.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, Giorgio. El archivo y el testimonio. *Extraído de: Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III. Pre-textos. Valencia, 2000.*

<http://www.vivilibros.com.ar/excesos/05-a-01.htm>

COLEGIO LA MERCED. *“Proyecto Educativo Institucional*

COLEGIO LA MERCED. Archivo del colegio. A-Z de Legalización.

COLEGIO LA MERCED. Archivo del colegio. Las materias acá consignadas obedecen a los horarios de los Maestros, documentos que se encuentran en el A-Z: Carpetas de maestros retirados 1980-1990.

COLEGIO DISTRITAL LA MERCED. MANUAL DE CONVIVENCIA. 1974 – 1994. 20 AÑOS.

COLEGIO DISTRITAL LA MERCED. 1974 – 1989: 15 AÑOS

CONCEJO DE BOGOTÁ. “Acuerdo de Fundación del Colegio”. Acuerdo No. 6 de Mayo 19 de 1937.

CONCEJO DE BOGOTÁ. “Acuerdo No. 18 del 18 de Junio de 1.937

CORPORACIÓN ANDINA DE FOMENTO (CAF) **Colombia: Estado actual de la educación técnica y tecnológica.** “Documentos de Trabajo de Desarrollo Social-Educación”. **Editor:** Bernardo Requena. **Dirección y producción editorial:** Unidad de Publicaciones de la CAF. Caracas, Venezuela–Agosto de 2006.

DECRETO No. 0300 de 1973 Por el cual es trasladado el Colegio La Merced y otros de Bogotá.

DECRETO No. 179 del 22 de Enero de 1982

DECRETO NUMERO 506 DE 1936 (MARZO 9) POR EL CUAL SE ORGANIZA LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL.

DECRETO NÚMERO 718 DE 1966, por el cual se reorganizara la educación industrial de nivel medio y se crean las carreras técnicas intermedias. (Marzo 21) DIARIO OFICIAL 31908, sábado 16 de abril de 1966

DECRETO No. 1434 del 14 de Noviembre de 1974. Según el cual se crea el Colegio Distrital de la Merced establecimiento de Educación Media, dependiente de la Secretaría de Educación del Distrito Especial de Bogotá.

DECRETO NUMERO 2350 DE 1939 (DICIEMBRE 7) POR EL CUAL SE REGLAMENTA LA ENSEÑANZA INDUSTRIAL.

DECRETO NUMERO 1593 DE 1941 (SEPTIEMBRE 15) por medio del cual se dictan algunas disposiciones reglamentarias sobre el funcionamiento de la enseñanza, industrial y complementaria.

DECRETO NUMERO 2294 DE 1941 (DICIEMBRE 31) por el cual se reorganiza la enseñanza agrícola e industrial.

DECRETO NÚMERO 2433 de 1959 originario del Ministerio de Educación Nacional reglamenta el programa de estudios de la enseñanza industrial.

DERRIDA, Jacques. Mal de archivo una impresión freudiana. En <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/mal+de+archivo.htm>

DECRETO 080 del 22 de Enero de 1974, reglamentado por la Resolución No. 2729 del 25 de Abril de 1974, en relación con el Bachillerato Comercial.

FANDIÑO Franky, José Mario. Educación y Educadores, Vol 4 (2001). Reseña Histórica del Arte *en la* educación formal Colombiana.

FOUCAULT, Michel, Tecnologías del Yo. Barcelona, Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michel. La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collage de France (1981 – 1982). Edición de Frederic Gros, bajo la dirección de François Ewald y Alessandro Fontana. Ed, Fondo de Cultura Económica. México, 2002.

GALVIS, Luisa Fernanda; JAIME C., Miguel y otros. Proyecto Arte y Movimiento, INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL “FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS” Áreas de Educación Artística y Educación Física, Febrero de 2006.

GOMEZ, V. M. “La Educación Media en Colombia. Un estudio del modelo INEM”. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Serie Cuadernos de Trabajo No. 15. 1995.

GOMEZ, V. M. “La Educación técnica de calidad puede ser también la mejor educación ‘general’ y ‘académica’”. Documento elaborado para la OEI. 2001.

GOMEZ, V. M., “El *Plan de Apertura Educativa* o la Política del Atraso Educativo”. Revista Educación y Cultura (CEID-FECODE), No. 2, 1991.

GÓMEZ C., Víctor Manuel. “Modalidades de Educación Secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento, en Colombia” *Depto. de Sociología Universidad Nacional de Colombia - Mayo 2004.*

HEIDEGGER, Martin. Conferencias y artículos. La pregunta por la técnica. Ediciones del Serbal: Barcelona, 1994.

HEIDEGGER, Martin. *El Ser y el Tiempo*. México. Fondo de Cultura Económica. 1983.

HARDT, Michael y NEGRI, Antonio. Imperio. Ed, Paidós. Buenos Aires.

HELG, A. "la Educación en Colombia: 1918-1957". CEREC. Bogotá, 1987.

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL "FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS" Jornada de la Tarde. (Fotocopias) "Cincuentenario": 1937-1957. Año I, No. II.

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL "FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS" Proyecto Educativo Institucional PEI, 2005.

INSTITUTO TECNICO DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. BODAS DE ORO: 1937 - 1987

JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación en la República — 1830 - 1886. Nueva Historia de Colombia — Tomo 2 Planeta Colombiana Editorial. Bogotá, 1989.

JOHONNOT, James. (Director de los Institutos de Maestros del Estado de Nueva York), *Principios y prácticas de la enseñanza*, Nueva York, D. Appleton y Cía., 1887, [1ª. Ed. de 1878], Biblioteca del Maestro.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO. "Al filo de la oportunidad". 1994.

MUJER Y SOCIEDAD. Aportaciones de la Mujer a la Vida Social, Colección ser mujer hoy. Editorial Trillas, **EDAC** Estudios de Administración Aplicada, México 1998. Complilación de Marcela de León de Galván 1998.

NIETZSCHE, Federico. Humano, demasiado humano, parágrafo 3.

¿Qué define a las mujeres en el siglo XX? El Siglo Colombiano, Tomo II. Revista Credencial Historia. El Siglo Colombiano, Tomo II.

RAMIREZ, Velásquez Jorge E. Memoria Educativa y Memoria Pedagógica, preparado para el I Taller de Equipos de Investigación sobre Recuperación de Memoria Educativa y Pedagógica. Marzo 9, 10 y 11 de 2007. Jorge E. Ramírez es coordinador del Centro de Memoria del IDEP.

RESOLUCIÓN N° 1841 de 1998. Reconoce que autoriza al Colegio Distrital de La Merced su carácter técnico en la Modalidad Comercial además de la Académica. Razón Social: Colegio Distrital la Merced y no Colegio La Merced. Carácter y Modalidad: Carácter Técnico y Modalidad Comercial, Carácter Académico.

RESOLUCIÓN No. 2681 de Abril 23 de 1974. Por las cual se reglamenta el Bachillerato Industrial en desarrollo del Decreto No. 080 del 22 de Enero de 1974.

RESOLUCIÓN NO. 3288 del 12 de Julio de 1994, por la cual se concede aprobación de estudios hasta el 2001 inclusive, para la modalidad comercial

RICOEUR, Paul. La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, 1999.

SAFFORD, F. “El ideal de lo práctico. El desafío de formar una elite técnica y empresarial en Colombia”. Editorial Universidad Nacional – El Áncora Eds. Bogotá, 1989.

SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de maestro Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa editorial Magisterio: Bogotá D.C., 2003.

SÁENZ Obregón, Javier. SALDARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando. “Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia 1903-1946”. Vol. I y II. COLCIENCIAS. Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá D.C., 2003.

SANCHEZ Moncada, Marlene. SAMPER Quijano, Ma. Solita. Formación de Maestras en Bogotá (1880 1920): una mirada sobre las prácticas que configuran el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres. Informe del proyecto de investigación.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. “Memoria Escolar” Escuela Industrial y Agrícola del Distrito Especial. Año XIII, No. 2, Bogotá, 1.963.

SUÁREZ Alfonso, Evangelista. Ponencia presentada por Institutos Técnicos en diferentes modalidades Instituto Técnico Distrital “Francisco Jose De Caldas”, Instituto Técnico Distrital “Laureano Gómez”, Instituto Técnico Distrital “Juan Del Corral”, Instituto Técnico Distrital “República De Guatemala”, Centro Educativo Distrital Técnico “Tabora”, por la reorganización y el fortalecimiento de la Educación Técnica en la Localidad de Engativá, al Cabildo abierto de Educación en Engativá. Noviembre 25 de 2002.

TECNI.com. “Tendencias Educativas con noticias Itedistas”. Proyecto de Comunicación, No. 1. Bogotá. 2.000.

THIAS, H. & CESPEDES, A. “Informe de Evaluación de Impacto”. Banco Mundial, 1989.

WARNER, “Educación Secundaria en Colombia. Un análisis y recomendaciones para el planeamiento”. USAID-BIRF-UNESCO-MEN. 1965.

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS E INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA MERCED

EXPERIENCIA SOBRE LA RECUPERACIÓN Y LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE ESTAS DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS¹

I. Iniciativas de modernización desde la educación.

Hablamos acá de dos instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá. El Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, ubicado en la Cra 59 # 59^a – 34 en la localidad de Engativá, y fundado en el año de 1937; y la Institución Educativa Distrital La Merced, ubicada en la Calle 13 # 41 – 51, en la localidad 16 de Puente Aranda. Esta institución tiene antecedentes de existencia desde el año 1842, pero la indagación histórica que se ha hecho viene desde el año 1974, por cuanto que a inicios de los años setenta se dieron las fusiones institucionales necesarias para la concreción de su sede. Con respecto a la primera institución, debemos hacer la observación de que, dada la antigüedad, y las condiciones sociales, culturales y políticas de la primera tercera parte del siglo XX, nos encontramos en verdad ante un caso que representa, por sus propuestas, el significado real de una experiencia pionera en los mismos inicios del siglo. Por su parte, la IED La Merced bien podría referenciarse como un caso singular de respuesta a las sensibles sugerencias de las nacientes consideraciones de género que ya se hacían oír desde mediados de siglo.

En primer lugar, debemos decir que nos encontramos ante el claro ejemplo de dos iniciativas educativas de modernización únicas en su género: la atención educativa a la mujer desde instancias institucionales públicas y la implementación de un modelo educativo que asimila la necesidad de la producción técnica como variable fundamental en la formación del sujeto.

Con la anterior observación asumimos que las instituciones educativas investigadas son, a su modo, una innegable afirmación de lo que se podría llamar el espíritu del tiempo, esto es, instituciones en donde se abrían posibilidades educativas para las necesidades de un proceso de modernización que ya tenía sus dinámicas un tanto clarificadas en Europa, pero que aquí, en Colombia, no era más que el eco de una tendencia social y cultural no suficientemente comprendida. Más aún: no suficientemente existente.

La discusión sobre la adecuación de la categoría de modernidad en Colombia, vista desde un enfoque educativo, es algo demasiado extenso y complejo como para desplegar aquí todos sus posibles componentes y todas sus tácitas encrucijadas. Sin embargo, es innegable que ante la investigación desarrollada sobre la historia de las

¹ HERNÁNDEZ L., Gustavo Adolfo; PINEDA G., Luis Eduardo; RODRÍGUEZ H., Arly Adriana y RIAÑO Vanegas, Clara Stella: Grupo Hesiodo de Investigación, Filósofos, Docentes en el Colegio del Santo Ángel – Bogotá -.

dos instituciones educativas arriba referenciadas se tenga que poner a consideración el problema sobre la modernización educativa dentro de las practicas pedagógicas.

Por lo pronto, entendemos por educación modernizante una educación sensible a los contextos de los sujetos que intenta responder a sus urgencias, sus búsquedas, sus anhelos. Una educación que sabe poner en primer lugar las posibilidades de desarrollo y crecimiento de las potencialidades humanas.

Desde un punto de vista meramente práctico se puede decir que el concepto de modernización es pertinente en esta investigación porque ayuda a comprender las maneras y los modos en que estas instituciones educativas han direccionado y proyectado sus propios cambios, sus propias formas de ver y de hacer educación; sin que incluso haya una plena conciencia de que se educa desde paradigmas modernizantes, es evidente que la propuesta visible en estas instituciones se inspira en la apertura de nuevos horizontes frente a los roles que los sujetos educandos deben adoptar en la sociedad.

De hecho, en las dinámicas mismas del micropoder social, las instituciones que despliegan las finalidades sociales del poder no son para nada conscientes de las intensiones para las cuales sirven. Este efecto de ceguera se justifica a partir de la buena intención con que dichas finalidades son presentadas al hacer institucional. ¿Quién puede sospechar de algo en que se está haciendo el bien? Por ello es que sugerimos la sospecha como un punto de distancia crítica importante que nos permite estudiar las claridades y oscuridades de la educación, cuando ésta se plantea objetivos de modernización social.

Sin embargo, esta noción tiene su cuota de problematización. Cuando el grupo de investigación se planteaba la modernización como una forma de fondo para comprender la experiencia pionera de los colegios investigados, surgió un problema que venía sugerido por las lecturas realizadas de Oscar Saldarriaga².

¿Podían considerarse los intereses modernos de la educación como buenos en sí mismos? ¿No había en ellos márgenes de duda sobre el supuesto incondicional que anima el servicio completo al hombre como centro de la modernidad? Aún podía pensarse que, en tan nobles intereses, una noción instrumental del poder social podía estar operando, podía estar haciendo su influjo, no a la manera de una satanización del orden social, sino simplemente como una forma de ordenamiento por medio de la sujeción de la misma identidad humana.

Así la sospecha, uno podía plantearse ante los colegios investigados las siguientes preguntas: ¿es la atención educativa a la mujer en la IED La Merced una forma de

² SALDARRIAGA, Vélez Oscar (2003). Del Oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Pedagogía e Historia. Grupo: Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá, p. 43

movilizar y dar vigor a las nuevas afirmaciones de género, o, por el contrario, tal atención hace parte de una contención, un control desde la subjetivación misma de las mujeres?

¿La educación técnica e industrial impartida en el Francisco José de Caldas pretende fomentar la iniciativa de creación de microempresas para la autonomía económica de los jóvenes o, por el contrario, sólo pretende calificar la mano de obra de los mismos para engrosar las filas de obreros homogenizados en la dependencia económica de capitales? ¿Qué prácticas se han venido implantando para la caracterización disciplinar de lo femenino?, ¿Qué propuestas educativas se han implantado para fortalecer los proyectos de vida de la mujer? ¿Cómo el espacio ha sido un elemento que ha permitido la viabilidad de proyectos educativos o ha impedido la realización de los mismos?, ¿Cómo se caracteriza-produce una subjetividad técnico-moderna? ¿Cómo se caracteriza-produce las subjetividades de género? ¿Cómo se produce la subjetividad técnico-moderna femenina y masculina? ¿Cómo se produce la subjetividad femenina en espacios educativos públicos con presencia exclusiva de mujeres?

Estas preguntas nos permitían tener una sana distancia crítica frente a las instituciones investigadas, de tal manera que siempre nos veíamos sumergidos entre dos posibilidades de interpretación de la historia: por un lado, la comprensión de la historia de estas instituciones como una pujante condición moderna que se mostraba positivamente acreedora; y por otra, como una sospechosa impostura que, en unión a una comprensión de las grandes finalidades del control social, maneja y sujeta a los educandos alienándolos en una sola dirección identitaria para el efectivo despliegue de los poderes sociales. ¿Liberación del hombre, o sujeción alienada para la conservación del orden?

A la hora de investigar la historia de estas dos instituciones tales sospechas fueron una gran herramienta de trabajo. Acuciaron la mirada crítica, y permitieron el equilibrio reflexivo.

II. La buena mirada: ser pioneros.

En la IED La Merced y en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se dieron experiencias pioneras de gran importancia para la comprensión de la historia educativa en Bogotá en el sector público. ¿En que consistía este aporte diferencial?

La IED La Merced inicia una experiencia de educación de mujeres en el sector público cuando tal población estaba completamente capturada por instituciones educativas de orden religioso. Es sabido que las comunidades religiosas femeninas han tenido en los países latinoamericanos una gran presencia en la elaboración y desarrollo de planes formativos y educativos para la población femenina. Los análisis de tal presencia han pasado por diversas convergencias y reflexiones, y parece casi un acuerdo importante el hecho de que la educación así impartida por las

comunidades religiosas femeninas representa un rezago de algunos gestos institucionales pos coloniales en América Latina.

Antes de 1974, año en que se constituye la IED La Merced, la presencia de religiosas en la historia de esta institución ya se había presentado. En la actual sede, en el barrio Gorgonzola, había funcionado anteriormente un Amparo de Niñas (según muchas fuentes, dirigido por las Hermanas Vicentinas), y aunque la fundación de la IED La Merced surge como una iniciativa completamente laica auspiciada por una organización cooperativista, no es menos cierto que las huellas físicas del antiguo Amparo de Niñas se veía reflejado en la disposición de los espacios. La educación de mujeres ha tenido en Colombia, inevitablemente, un fuerte dominio por parte de la presencia de religiosas católicas en diversos aspectos. Esta herencia, ciertamente, no puede ser desdeñada desde ningún punto de vista como algo coyuntural o de paso dentro de la historia educativa. La diferencia más compleja de estudiar en la historia de esta Institución tiene que ver de hecho con las estructuras formativas emanadas de la intención religiosa.

Las propuestas educativas presentadas por la IED La Merced en paralelo a las propuestas por las posibilidades formativas religiosas presentaban puntos de encuentro que no eran exclusivos de la institución, si no que hacían parte de la dinámica social educativa misma. Debe tenerse en cuenta que el éxito de muchas comunidades religiosas en sus propuestas es que no sólo proponen modelos educativos, sino también modelos formativos en donde se imparten diversidad de aspectos para la educación del sujeto: los valores, la visión ética de la vida y del mundo, la responsabilidad, la honestidad, la virtud o la religiosidad. Una posición más involucrada con el sujeto, con su sentir, con su subjetividad, posibilita a las comunidades religiosas una garantía de éxito social de la educación que no siempre se logra con las propuestas educativas laicas, las cuales no hacen propuestas más densas frente al sujeto.

La investigación nos ha mostrado que en la IED La Merced la propuesta formativa se ha enraizado en la consolidación de un perfil de mujer líder quien, adueñada de sí misma, tiene grandes inclinaciones por la emancipación lúcida de su historia y de su vida. Del mismo modo, es notable la manera como la formación en artes ha representado una fuente de carácter y fundamento para las estudiantes, al punto que la formación artística parece ser uno de los aspectos más preponderantes en el perfil educativo de la mercedaria. Esta reivindicación emancipada de la mujer, constituye el aporte pionero de la IED La Merced en cuanto a su proyecto formativo.

El colegio de La Merced representa un hito en la historia de la educación femenina del país, pues su aparición se circunscribe en un ámbito político en el cual las autoridades republicanas se interesaron por sistematizar la educación colombiana; producto de ello nace este nuevo claustro para la formación de niñas. En este grupo de intelectuales que favorecieron estas ideas se encontraban “El General Santander, José Manuel Restrepo, Estanislao Vergara Zea, Joaquín Acosta, Castillo y Rada,

Caldas, Jorge Tadeo Lozano, Joaquín Camacho, entre otros”³. El 6 de octubre de 1820 el general Santander, como vicepresidente de Colombia dictó el decreto firmado por Estanislao Vergara como secretario del interior, ordenando la organización de las escuelas de primeras letras.

En este proceso se destaca la iniciativa de favorecer la educación para la población femenina; en el Congreso de Cúcuta (1821) se expidieron tres leyes relacionadas con el establecimiento de escuelas para niñas en los conventos de religiosas⁴. De manera que, si bien la atención de la educación masculina era prioritaria, se lograron algunos avances para la educación femenina”, La sociedad de Educación Primaria estableció escuelas lancasterianas para niñas en los conventos de Santa Inés y Santa Clara y Rufino Cuervo fundó el Colegio de La Merced, donde junto a la formación religiosa y economía doméstica se enseñaba lenguas modernas, gramática y música”.

La IED La Merced ha pasado por toda una serie de acontecimientos históricos que van más allá de 1974 y que representan toda una acumulación de circunstancias e intereses significativos para la reconstrucción histórica educativa. Inicialmente, la Institución es fundada en 1839 como iniciativa de las autoridades republicanas que promovieron la organización de un sistema de escolarización pública dando lugar a la educación de la población femenina. Posteriormente, la Institución se reubica en el Municipio de Mosquera y los padres de familia que se beneficiaban con los servicios educativos del plantel pidieron al gobierno distrital cubrir la necesidad educativa dejada por el traslado del colegio de Bogotá. El producto de esta petición se concreta en la fundación del Colegio Distrital la Merced, el cual operó como colegio cooperativo en el año de 1974 en la Cra. 13 con calles 14 y 15 en el edificio de la Capuchina.

Por su parte, el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se puede considerar como experiencia pionera en la formación técnica de jóvenes con pericia para el manejo de distintas herramientas y técnicas en sectores productivos tales como la metalmecánica, la carpintería, la mecánica automotriz, la soldadura, la metalurgia, etc. Lo que resulta interesante a nivel formativo es que ésta propuesta se promovió, posteriormente, como la posibilidad para los estudiantes poder tener iniciativa empresarial sólida, creando de esa manera una independencia laboral suficiente para la autonomía económica. Más aún, esta última indicación nos ubica

³ JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación en la República — 1830 - 1886. Nueva Historia de Colombia — Tomo 2 Planeta Colombiana Editorial. Bogotá, 1989.

⁴ En el decreto establecido por el General Santander se establecen Los conventos de religiosos, con excepción de los de Sanjuán de Dios, debería establecer una escuela, que dirigiría un religioso del convento. Tomado de: JARAMILLO URIBE, Jaime. El proceso de la Educación en la República — 1830 - 1886. Nueva Historia de Colombia — Tomo 2 Planeta Colombiana Editorial. Bogotá, 1989.

ante una iniciativa interesante desde el punto de vista de la educación en competencias laborales: aquí se verá esa relación tácita entre la iniciativa industrial y la capacitación de la mano de obra, que, claramente, no son lo mismo.

Otra de las innovaciones pioneras en el Instituto Técnico Industrial es la integración de las mujeres en la formación técnica como agentes protagónicos importantes de esa escena educativa. La inclusión de las mujeres en esta dinámica de formación es interesante por cuanto, en muchos de los talleres y actividades dentro de los mismos se había generalizado el estereotipo de que era trabajo de hombres el estar en un taller de mecánica, o en un taller de metalurgia. Esta variable ha permitido la reflexión sobre la subjetivación de género en los roles masculinos y femeninos. La salida de un rol único, el poder considerar las vías de producción típicamente asignadas para hombres, puestas ahora a disposición de las mujeres, nos ayuda a comprender una variable muy importante: no hay manera de definir, de un modo tajante, las diferencias contemporáneas entre la producción o el dominio que hombre y mujer hacen del mundo.

El Instituto Técnico Industrial (según algunas fuentes, pero sin confirmar por el equipo de investigación), se inicia en 1917 con el nombre de Escuela Pública el Matadero, y se ubicará en la calle 7 con carrera 12. Obedeciendo a la lógica de las primeras nominaciones que se dan de la producción en los inicios de siglo (aún no familiarizada con la episteme de la técnica, y más cercana sin embargo a la noción de producción artesanal), recibirá en 1930 el nombre de Instituto de Artes y Labores Manuales. Para 1937 recibirá un nombre que nos debe poner ante una apuesta formal por las consideraciones de género: Instituto Profesional de Varones (Decreto 206 de la Alcaldía de Bogotá y acuerdo número 6, según como se ha citado anteriormente).

En 1940 al Instituto Profesional de Varones se le da el nombre de Instituto Complementario de Varones. Luego, en 1955, Escuela Industrial, y en 1961, Instituto Técnico Industrial. Vale la pena llamar la atención sobre la nominación que hace referencia al aspecto Distrital: con ello se está fijando una pertenencia sectorial de cobertura política local.

Mientras tanto, la Escuela Industrial y Agrícola comienza a funcionar como reformatorio para niños abandonados el 2 de octubre de 1952 en la calle 24 A No. 26-43. Durante los años 50 la Escuela es dirigida por los padres Lazaristas con una población de 600 estudiantes internos en las instalaciones del Bosque Popular. Las condiciones de esta institución, que debe contar como antecedente importante en la posterior conformación del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, es significativo como variable de análisis que definirá, de alguna manera, las rutinas y hábitos disciplinarios posteriores. Por un lado, se trata de un reformatorio, con todas las significaciones que una pedagogía reeducativa tendría que conllevar para ello (régimenes de castigo y compensación, regulación de las interioridades, control de los cuerpos, del tiempo y el espacio), y por otra parte, se trata de una institución de

sujetos internos, con la invasión y colonización completa que del sujeto se hace en esas dinámicas institucionales.

Las dos instituciones son fusionadas por orden de la Secretaría de Educación, eliminándose el internado y estableciendo dos jornadas de estudio en la sede del Bosque Popular. Así es como en 1976 se le da el nombre de Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. En el año 2002, bajo circunstancias generadas por la aplicación de la Ley 115, el colegio se integra a los Centros Educativos Distritales Clemencia Caicedo, Dámaso Zapata y Ciudad de Honda bajo el nombre de Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Los rectores que han administrado esta institución desde entonces han sido: Ciro Antonio Fonseca, Hugo Fernando Vásquez, José Zuluaga de la Parra y actualmente, Mery Luengas.

III. Mirada de sospecha: la educación como disciplinamiento.

Este apartado, como ya se ha dicho, pretende reflexionar la otra parte de la moneda. Las vías de la modernización merecen también la mirada de la sospecha. Ya hemos visto que a tal duda nos llevó la lectura de los trabajos e investigaciones hechos por Oscar Saldarriaga. Es importante ver en qué sentido nos hemos planteado dicha duda.

Los procesos educativos y pedagógicos implican la producción y la constitución de subjetividades individuales y colectivas. El primer motivo educativo comprende los procedimientos y saberes por medio de los cuales los sujetos escolares son impelidos a ser de este o aquel modo, es decir, hace referencia a los estereotipos y roles que circulan en los dispositivos escolares como “capturadores” y “normalizadores” de la interioridad de los sujetos a partir de planes vocacionales, definición de perfiles estudiantiles, implementación masiva de proyectos de vida, etc.

El segundo fenómeno, la constitución de subjetividades colectivas, denota la manera como los actores escolares hilan existencialmente los diferentes roles y estereotipos -los impuestos por la institucionalidad, y los emergentes como resistencia- a través de la experiencia intersubjetiva. La analogía entre producción y constitución de la subjetividad esboza el marco de despliegue de los llamados procesos formativos. Los canales que sirven de conductores a estos flujos de sentido conforman lo que podría llamarse la experiencia cotidiana, hacendosa y festiva de la vida escolar. Las funciones normalizadoras de la escuela, realizadas por medio de estrategias disciplinantes, se identifica cada vez más, de un modo progresivo en la temporalidad histórica, con la creación sutil de planes de formación humana que utilizan el fin de construcción de subjetividades sometidas y sumisas. Esta gran transición, por otra parte, se realiza desde la puesta en circulación de hábitos, prácticas y rutinas pedagógicas que contienen grandes niveles de colonización de la subjetividad.

En las instituciones analizadas esto se ve concretamente en los planes de formación generadoras de un tipo específico de subjetividad, algo que se ve proyectado como

forma de constitución de la propia personalidad a partir de los documentos escolares como los manuales de convivencia, los documentos de explicación de las visiones y las misiones institucionales, etc. Tanto en el IED La Merced, como en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas se ha presentado un modelo o perfil muy bien definido, ya sea en el ámbito de la visión productiva de la sociedad, o en cuanto a la noción y visión de mujer que se esboza.

La producción de la subjetividad escolar tiene por horizonte un régimen de significación en el cual circulan valores, imaginarios, creencias y prácticas que le dan forma a la identidad institucional. A su vez, los diferentes actores escolares se constituyen a partir de su propia perspectiva existencial y configuran personajes en el escenario escolar teniendo como referente los roles prefigurados en el libreto de la institución educativa. Ahora bien, estas relaciones intersubjetivas no se dan en un plano homogéneo, sino en un espectro diferencial. Dichas relaciones son relaciones de fuerza que implican la aceptación de ciertas subjetividades y la exclusión de otras, lo cual moldea el orden del ser colectivo a partir de relaciones de poder.

En cuanto se comprende la escuela como una arena de tensiones en la que confluyen, divergen y luchan diferentes fuerzas, las cuales se manifiestan en tecnologías y proyectos para la constitución individual y colectiva, la reconstrucción de la memoria histórica adquiere el carácter de una apuesta por la interpretación de dichas relaciones de fuerza. Habrá que dilucidar entonces el carácter de las mentadas luchas, esto es, el sentido de las apuestas por la producción de subjetividades escolares, las concepciones antropológicas en pugna, las necesidades formativas del estado, las fugas de resistencia identitaria, etc., sucedidas en las instituciones educativas.

Las instituciones educativas se asumen como dispositivos con regiones ontológicas en las que se despliega, constituye y densifica la formación de subjetividades. Por un lado está la formación de la subjetividad individual, es decir, la experiencia de mundo de los sujetos que desde su perspectiva vital van dando forma a su existencia identitaria personal. Por otro lado, está la formación de la comunidad educativa, que se desenvuelve en la interacción de las subjetividades individuales a partir de un régimen de significación colectivo. Por último, esta la inserción de la comunidad escolar en el sistema educativo distrital y nacional, en el cual circulan directrices generales orientadas a la formación de subjetividades individuales y colectivas desde parámetros nacionales y desde necesidades históricas claramente delimitadas. En esta última situación, en la cual el sujeto es interpretado desde fuera, el ente humano adquiere una identidad, se le otorga un rol que debe asumir, una identidad adjudicada. Se asume que el sujeto vive en una actitud natural ante el mundo que desplaza el ejercicio de la libertad auténtica. La identidad se naturaliza, no se percibe como un devenir, como una construcción de la historicidad. La historia se convierte en un ejercicio de fundamentación de identidades predadas.

El entrecruzamiento diferencial a partir de las relaciones de fuerzas en el ámbito de la subjetividad personal, colectiva y nacional da un carácter específico a cada una de las instituciones educativas con las que se plantea el proyecto de reconstrucción de la memoria. La manera de ser de cada una de las instituciones educativas se perfila como un campo agonal por el cual transitan relaciones intersubjetivas hegemónicas y subalternas que caracterizan la identidad pedagógica de la comunidad educativa.

La interpretación histórica de esta compleja dinámica formativa supone desentrañar las continuidades y rupturas por medio de las cuales se ha ido configurando el carácter de cada una de las comunidades educativas. No se pretende con ello fundamentar el presente a partir del pasado, sino develar las metamorfosis a partir de una ontología crítica del presente.

Desde toda esta incierta forma de la acción institucional, precisamente se estuvo moviendo nuestra investigación histórica. Al intentar hacer una recuperación histórica de una institución educativa, habría que evitar dos visiones extremas e inadecuadas: no se puede investigar pensando en la bondad a priori de los procesos de modernización en las postrimerías de desarrollo de los últimos años; y no se puede investigar con un espíritu constante de duda e incertidumbre. Las dos posiciones al tiempo, y no sólo una, compondrían el difícil camino del rigor investigativo.

IV. Últimas observaciones metodológicas.

El objetivo del presente aparte es hacer una descripción con carácter de recuento del proceso de investigación de recuperación de la memoria histórica en las dos instituciones objeto de investigación. Se supone aquí también el reflexionar en torno a las formas, condiciones y perspectivas del trabajo investigativo en el campo de la educación.

El trabajo metodológico desarrollado tuvo en cuenta diversos ejercicios realizados con la comunidad: **(a)** la primera dedicada al ejercicio de las jornadas realizadas con las comunidades investigadas; **(b)** la segunda, dedicada al papel que jugó en nuestro trabajo “el archivo”; **(c)**, la tercera dedicada al problema de la mutación incontrolable de las preguntas y los conceptos.

A continuación se realizará una descripción de las características, condiciones y horizontes de trabajo abiertos de las jornadas de recuperación de la memoria histórica y socialización de la investigación realizada en la IED Colegio la Merced y el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.

La estructura de la descripción es la siguiente:

- i) Narración de hechos relevantes en la preparación de las jornadas de recuperación, en términos de análisis metodológico.

- ii) Narración de hechos relevantes en el desarrollo de las jornadas de recuperación, en términos de análisis de las dinámicas del trabajo de campo.
- iii) Narración de procedimientos posteriores a las jornadas de recuperación, en términos de análisis de la información y puntos de fuga.
- iv) Narración de procedimientos y resultados de las jornadas de socialización.

Para la preparación de la jornada de recuperación de la memoria, la cual giró en torno a la importancia del acontecer oral de la memoria que viene hacia el presente, el primer paso a seguir fue la reunión con los miembros directivos de las dos instituciones para acordar fecha y hora cercanas a las pactadas en nuestro cronograma inicial, evitando así la generación de cualquier conflicto dentro de las actividades de las instituciones. Este proceso se llevó a cabo sin traumatismos y los directivos de las dos instituciones colaboraron ampliamente; el factor más delicado en esta conciliación fue el horario de clase de los maestros antiguos que pudiesen estar en la lista de convocados a las jornadas, lograr una hora en la que no se interrumpieran sus tareas o no se abusara de su tiempo libre fue fundamental. El equipo de investigación en sesión ordinaria del seminario permanente que dedicó a la autoformación, desarrolló una agenda de trabajo en la que se detalló el procedimiento a seguir para las jornadas.

Como punto fuerte del proceso de convocatoria se resalta la pertinencia en la selección de las personas invitadas. A partir del criterio antes mencionado de “sujetos acumuladores de historia”, sujetos fuentes, sujetos archivo vivo, identificados por diferentes personas de la comunidad, se convocaron las personas más apropiadas para una primera jornada de recuperación de memoria.

Cabe señalar las causas de identificación de estos sujetos como relevantes para la investigación, pues dieron algunos elementos metodológicos de importancia:

- La coinvestigación como condición de posibilidad del quehacer
- Mesura (pesimismo) en la planeación.
- Creatividad en las estrategias de acceso a la información.
- Narración de hechos relevantes en el desarrollo de las jornadas de recuperación, en términos de análisis de las dinámicas del trabajo de campo.

Las jornadas giraron en torno a la realización de los grupos focales, para los cuales se elaboraron dos tipos de instrumentos, unos de trabajo de campo y otros para consignar la información. La discusión en los grupos focales giraron, como se dijo arriba en torno a dos líneas: 1) la recreación y narrativa alrededor de los objetos llevados. 2) “hitos” y vivencias de los “hitos”: personajes, hechos, programas, etc.

La metodología de trabajo tuvo dos momentos, uno de trabajo en grupo y uno de trabajo individual. El primero permitía la verificación y el refinamiento de matices en el acontecimiento histórico que habita la memoria, si se quiere la construcción colectiva del pasado; el segundo permitía la particularidad del discurso

rememorativo, y por tanto, el disenso, los puntos de fuga, el punto de vista velado y dislocada, la voz que se escapa a la historia convencional.

Se realizaron grupos focales con los diferentes miembros de la comunidad reunidos por similitud de rol, docentes, estudiantes, exalumnos, otros; esta agrupación ha permitido seleccionar las prácticas discursivas que habitan y hacen manifiesto el acontecer histórico propio de cada discurso circundante del fenómeno. Además del registro de la información en los instrumentos del anexo 3, se grabaron los grupos focales y existen registros sonoros en formato mp3.

La mayoría de dificultades en torno a los grupos focales se dio en torno al seguimiento del instrumento diseñado para los mismos. En algunos casos no hubo tiempo para desarrollarlo, en otros la emotividad de los sujetos impidió el desarrollo preciso de las tareas o preguntas, en otros las condiciones no eran propicias para realizar alguna de las tareas, la imprecisión cronológica, o en otros no se cumplió con los requerimientos sugeridos en la convocatoria.

Como puntos fuertes en el desarrollo de los grupos focales podemos señalar, la abundancia de datos precisos sobre personas, lugares y objetos fuentes claves para la investigación; la aparición de información relevante para el redireccionamiento del proyecto.

Narración de procedimientos posteriores a las jornadas, en términos de análisis de la información y puntos de fuga. La dinámica de trabajo del grupo después de realizar las jornadas de recuperación de la memoria, se movió en torno a siete tareas:

- ✓ Evaluación de las jornadas
- ✓ Sistematización de información
- ✓ Análisis y reorientación del proyecto
- ✓ Diseño de nuevos instrumentos.
- ✓ Ubicación de nuevas fuentes
- ✓ Disgregación
- ✓ Elaboración de matrices conceptuales de análisis.

El ejercicio de sistematización de la información se realizó desde tres criterios de organización de la información recogida y que aparecen a continuación: naturaleza de la fuente, conceptual y periodización. Naturaleza de la fuente hace referencia a la necesidad de hacer una primera clasificación de la información de acuerdo con el origen de la fuente, básicamente, si la fuente de información es un sujeto, un objeto o un archivo. Este primer criterio de clasificación es casi connatural al ejercicio de investigación en tanto que no facilita el trabajo tener la información venida de distintas Fuentes revuelta, o no por ahora.

El segundo criterio de organización de la información, el conceptual, atiende a la necesidad propia de las exigencias conceptuales de nuestra investigación; debido a nuestro interés por la descripción o interpretación de prácticas de construcción de subjetividades manifiestas en los diferentes tipos de discurso que encubren el

acontecimiento en sí, se hizo urgente separar la información de acuerdo al tipo de discurso del cual provenía, o la voz que lo dejaba acontecer, en este caso, separamos aquella información que hacía parte del discurso de la normatividad, del institucional, del de los docentes, del de los padres, del de los estudiantes y del de otros miembros de la comunidad escolar. Esta organización de la información nos permitió luego una lectura más productiva desde las matrices interpretativas.

El tercer criterio, periodización, hace referencia a la ubicación de la información en torno a hitos importantes en la historia de las instituciones, ejemplo de esto, los cambios en el nombre del Instituto Industrial Francisco José de Caldas, cambios que están presentes en la memoria como hitos y que acarrear consigo cambios esenciales en la estructura y la naturaleza misma del Colegio.

Estos tres criterios se entrelazan y contienen uno al otro permitiendo una organización de la información que responde a las necesidades propias de nuestra investigación.

El Grupo Hesíodo, con el auspicio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la OEI Organización de Estados Iberoamericanos, a través del proyecto Centro de Memoria en Educación y Pedagogía CMEP.

Invitan:

A la Jornada Local sobre la recuperación
de la Memoria Histórica de la Institución Educativa
Distrital
Colegio La Merced

Lugar: Instalaciones del Colegio
El día 24 de Abril: 11:00 a.m.- 1:00 p.m.

Compartamos vivencias, anécdotas, fotos, libros, cuadernos, folletos, antiguos uniformes, y todos los elementos que permitan evocar nuestro pasado y comprender nuestro presente.



Bogotá in indiferencia

ANEXO NÚMERO 2 – CAPÍTULO UNO

Bogotá, 23 de Abril de 2007

Licenciada

MARIA BELEN JIMENEZ BOTERO

Rectora

COLEGIO LA MERCED

Ciudad.

Respetada Rectora:

El Grupo Hesíodo ha empezado un trabajo de investigación en convenio con el Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Organización de Estados Iberoamericanos OEI, con el propósito de rescatar los discursos, las prácticas y las huellas de la historia educativa y pedagógica en Bogotá. Como es sabido, la institución que Usted administra hace parte de la segunda etapa de trabajo de este proyecto, dentro de la Localidad de Puente Aranda, que compromete políticas de esfuerzo conjunto para atender una de las prioridades de la Secretaría de Educación Distrital: crear un museo pedagógico para Bogotá que nos permita recrear los imaginarios por los cuales ha trasegado la misión educativa de la ciudad.

Por tal motivo, el próximo 24 de Abril, del año en curso, tendrá lugar nuestra Primera Jornada con el propósito de congregar personas de la comunidad educativa y del entorno con miras a reconstruir, hasta donde nos sea posible, la historia del Colegio La Merced.

En esta jornada queremos hacer una exploración, acudiendo a la ayuda de su memoria y experiencia, alrededor de la historia pedagógica que el Colegio La Merced ha ido construyendo paulatinamente en sus años de historia. El paso hecho por este centro formativo es fundamental para que podamos hacer esta construcción. Creemos que la historia de una institución es una construcción colectiva en la que intervienen muchas vivencias, experiencias, perspectivas y versiones. Esta jornada pretende hacer una conjunción de tales multiplicidades.

Para el efecto, es de suma importancia su presencia. Además, le solicitamos invitar personas de su conocimiento que hayan participado de la historia de la institución (profesores, administradores, etc.) para que compartan sus experiencias, motivo por el cual les solicitamos llevar objetos, cuadernos, materiales didácticos, fotografías, uniformes y otros elementos que permitan el enriquecimiento de la construcción de la memoria histórica de la institución.

Para los fines del óptimo desarrollo de éste proyecto, que permitirá importantes aportes en la construcción de la memoria educativa de Bogotá, es de vital importancia que Usted conozca la totalidad de los fines que sustenta la OEI, el IDEP y el perfil filosófico del Grupo.

Nota: Los padres de familia y las ex alumnas se citarán a las 4:00 p.m. para no cruzar la actividad con sus compromisos laborales.

Cordialmente,

CLARA STELLA RIAÑO VANEGAS

Coordinadora de la Investigación

c.c. Alcaldía de Puente Aranda, Personería, CADEL, Supervisión Educativa, Sector Productivo, Egresadas, Padres de Familia.



HESÍODO
GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

MEMORIA-ESCUELA-HISTORIA

ANEXO NÚMERO TRES – CAPÍTULO UNO

JORNADA DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA – INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS ABRIL 27 DE 2007

GRUPO FOCAL

OBJETIVO

Recuperar aspectos de la historia de la institución y las personas que por ella han pasado, a través de la evocación de relatos y narraciones motivadas por objetos y acontecimientos.

1. Los objetos

- En la primera parte de nuestra reunión vamos a presentarnos y a presentar los objetos que hayamos traído, como fotos, libros, cuadernos, certificados, diplomas, etc. Para la presentación de los objetos mencionar: qué es, fecha aproximada de su aparición, de dónde salió.
- Después de la presentación ponemos los objetos en común y compartimos ordenadamente aquellos recuerdos sobre el colegio que los objetos traigan a la memoria respondiendo a preguntas como:
 - ¿Para qué se usaba en el colegio?
 - ¿Por qué lo conserva?
 - ¿Qué personas le recuerda y por qué –actitudes, palabras, frases, gestos, discursos, rutinas, etc.?
 - ¿Tiene un mal o buen recuerdo de ese objeto, cuál?
- Después de la socialización cada persona escribe en la hoja anexa una historia que haya venido a su memoria y que tenga que ver con alguno de los objetos vistos.

2. Los acontecimientos

- En la segunda parte de la reunión vamos a compartir ordenadamente acerca de los acontecimientos importantes de la institución –fiestas, aniversarios, días especiales, proyectos, disciplina, cambios, mudanzas, etc.- que cada uno recuerde.
- Después de compartir cada persona del grupo responde las preguntas que se entregan en el cuestionario anexo.



HESÍODO

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

MEMORIA-ESCUELA-HISTORIA

ESCRIBAMOS NUESTRA HISTORIA

1. Escriba una historia que haya venido a su memoria y que tenga que ver con alguno de los objetos vistos.

2. Responda las siguientes preguntas:

- ¿Qué acontecimiento importante en la historia del Colegio recuerda?
- ¿Por qué lo recuerda?
- ¿Fecha del acontecimiento?
- ¿Qué personas recuerda en relación con ese acontecimiento y por qué?



HESÍODO

GRUPO DE
INVESTIGACIÓN

MEMORIA-ESCUELA-HISTORIA

**JORNADA DE RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA
INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
ABRIL 27 DE 2007
HISTORIA DE VIDA**

Queremos que colabores en nuestra investigación contándonos por escrito una historia del Colegio que perdure en tu memoria y que sea importante y muy significativa para ti. Nos interesa que estas historias no se fijen en grandes eventos de la Institución sino que se centren en los pequeños y cotidianos detalles, situaciones, momentos de tu vida en el Colegio. Para tal fin vamos a darte algunos elementos que pueden guiar y centrar el relato; recuerda:

1. Acontecimientos –buenos o malos- de tu vida cotidiana en el colegio
2. Personas, sus actitudes, sus palabras, sus frases, sus gestos, sus rutinas.
3. Lugares y el sentido que tenían.
4. Objetos, el uso que se les daba, las normas que lo rodeaban.
5. Normas, leyes, mandatos, reglas, prohibiciones, etc.

2. Este segundo instrumento registra información del sujeto desde la perspectiva de los “hitos” que se rescatan en la institución.

Se entiende por hito tres núcleos que densifican la importancia de los hechos: 1. Personajes importantes dentro de la institución. 2. Proyectos, leyes o procesos que influyeron fuertemente en las vivencias comunitarias. 3. Hechos o eventos que dentro de la cotidianidad representaron experiencias fundamentales.

II

Hitos

Hitos			
1. Personaje:		¿Por qué era importante este personaje en la institución?:	
	Fecha. Año, meses o días aproximados:		
2. Proyectos, leyes o procesos que influyeron significativamente:		¿Por qué fue importante este proyecto, ley o proceso dentro de la institución?:	
	Fecha. Año, meses o días aproximados:		
3. Hechos o eventos:		¿Por qué fue importante este hecho o evento?	
	Fecha. Año, meses o días aproximados:		

4. Se realiza en este último formato un inventario de los diversos objetos que puedan tener los entrevistados. Los objetos más significativos, que impliquen algún tipo de narración más extensa, se deben registrar en el primer formato. Aquí sólo deben ir los objetos generales que en número deben ser registrados como simple inventario de existencia.

IV

No.	Objeto.	Fecha.	Contexto del objeto. (Sujeto, hecho o circunstancias)	Condiciones de acceso. (Posible donación, préstamo o copiado)
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

ANEXO NÚMERO CINCO – CAPÍTULO UNO

PERSONAJES FUENTE

Pastor Pérez: historia de los talleres. Dedicado y crítico.

Mono Herrera: profesor parte técnica

Amalia Iza: profesora de filosofía pensionada

Bernardo Támara coordinador administrativo

PERSONAJES HITOS

- Padre Hernán Bustos: ha sido la institución, la historia de la institución –manifiesta profesora presente en la sesión. Entró en 1981. citaba los sábados a las 5 de la mañana a trabajar a los estudiantes que llegaban tarde. Le hacía a los estudiante excursiones a la costa y llevaba a los profesores a los mejores lugares el día del maestro. Con ayuda del área de sociales hacían veladas culturales, lunadas, con fogata canelazo, eventos culturales. Dos administraciones en la primera siete años y en la segunda cinco – verificar- una profesora manifiesta que al padre le costaba ceder el poder en la institución a raíz de las discusiones sobre participación que se dieron después de la ley general de educación.

Anécdota profesor Guillermo Romero: en un domingo de primeras comuniones y confirmaciones “con obispo abordo” parecía que iba llover. Se le pregunta al padre que hacer con la gente si llueve –la celebración era al aire libre- y el responde que no va a llover. Acto seguido en la rectoría prende una veladora para que no llueva. efectivamente no llovió.

- Profesor Guillermo Romero: un profesor manifiesta que de los festivales de la alegría lo único que queda es la práctica del profesor Romero de tomar estudiantes de alfabetización y en jornada contraria a la de estudio parcelar el colegio para que cuiden de él. Este profesor lidera proyecto ecológico. La práctica consiste en lo siguiente: en jornada contraria dos días a la semana con 15 estudiantes de servicio social la idea es mantener el jardín en buenas condiciones mientras llega el podador de turno que va cada cuatro meses. El profesor describe que esta actividad exige hacia los estudiantes un mayor grado de responsabilidad y de autonomía por dos factores: el manejo de herramientas peligrosas y la ausencia de docente. La labor misma de cuidar una “matica” implica una “terapia” en el sentido de las exigencias que estos cuidados requieren. El profesor genera una práctica derivada de la anterior y es que los estudiantes nuevos que entran a sexto como símbolo de compromiso y pertenencia deben traer un lirio, sembrarlo en sábado acompañados de sus padres en el colegio y cuidarlo durante el año. La idea surge para arreglar una zona del colegio que por la construcción de la multivía de la avenida 68 con 63, quedó llena de escombros y se convirtió en refugio de malhechores y venta de droga. Además se le asignó a cada taller su vecindad espacial para que la cuiden y el estudiante debe hacerlo cuando no trae material para trabajar en el taller. Se llevaba a los estudiantes de música de bohemia. Otra práctica que promovió, para los estudiantes de una promoción les pidió que dejaran un regalo al colegio, con una cuota de 1000 pesos compró helechos para un pasillo que necesitaba adorno, proyecto ecológico promoción 2006. colocar en letrero a la entrada que diga camino a la esperanza y uno a la salida camino al éxito.

HITOS

- Festival de la alegría: un evento donde contribuían profesores jornada mañana y tarde, padres y estudiantes. Se parcelaba el colegio y en cada parcelita se hacían juegos dinámicas, jugaban al trompo al lazo los papás. El festival se mantiene pero la participación de los padres de familia es limitada. En su comienzo había un gran sentido de apropiación del festival. Los estudiantes organizaban y limpiaban su parcela. Se ha ido perdiendo la identidad con el lugar. Se participaba con comida y las personas hacían asados. Se manifiesta una fecha aproximada desde el año 1995 hasta hoy de realización del festival. Se entregaba una camisita que identificaba a los participantes.

- Abril de 1977: gran paro nacional del magisterio y marcha desde Santa Marta hasta Bogotá. El colegio es usado para campamento de los manifestantes. Dormían en el salón de música. Los profesores del Técnico aportaban mercados para la alimentación de los manifestantes, hacían veladas hasta la madrugada. El campamento duro más de un mes.

- Exalumnos hito: Daniel Cabulla: gerente ensambladora Sofasa Renault aproximadamente en 1989. lo recuerda el Profesor de Música Miguel Jaime por que era guitarrista. Chiqui García periodista de caracol. Alejandro Olarte: maestro de guitarra en la academia Santa Cecilia de París se hizo echar y el padre Busto lo ayudó y “se encausó”. Anónimo: gerente general de Comcel en EEUU.
- La Noche de los Mejores: se manifiesta que salen más mujeres premiadas que hombres.

Fundación: 19 mayo de 1937 decreto 206

HITOS NEGATIVOS

- La arremetida del gobierno por querer acabar la Institución. La institución a juicio de los profesores ha sobrevivido a procesos nacionales de cierre de colegios técnicos desde la básica, y se ha desplazado la técnica en la básica a la tecnología e informática

- El colegio se ha visto “recortado” espacialmente. Su extensión era desde la calle 26 donde queda hoy el tiempo y por el oriente hasta donde es hoy la carrera 30. en la administración de Peñalosa se le iba a entregar el colegio “en bandeja de plata” en convenio a Compensar “afortunadamente” subió el alcalde Garzón “y frenó eso”

PRÁCTICAS

- Una profesora manifiesta que lo importante es como un colegio técnico le pone tanta atención a lo artístico, lo ecológico y lo ambiental.

- En 2001 se convierte en mixto por segunda vez. Las primeras estudiantes graduadas de la segunda tanda de la
- Los profesores hombres de la entrevista manifiestan dificultades referentes al genero con la inclusión de las mujeres en los programas técnicos de la institución: manifiestan que para ellas es difícil el manejo de maquinas de torno en donde hay que hacer fuerza. Por motivos de “tópicos femeninos” de delicadeza se manifiesta que a las mujeres les cuestan realizar tareas referentes a

la manipulación de máquinas. (hora de grabación: 01:04:09). La mayoría de las niñas entonces iban al taller de dibujo.

- Discusión sobre los roles laborales de mujeres y hombres en torno a los accesos educativos, en este caso, los accesos a la educación técnica industrial. Se cita como situación paradójica que la nueva rectora del colegio cumple con el perfil formativo de una ingeniería, y sin embargo, es mujer.
- Uno de los profesores manifiesta que si se hace una comparación de los talleres en su funcionamiento anterior sin mujeres, y su actual funcionamiento, con mujeres, prefiere quedarse con los talleres tal y como funcionaban sin mujeres. Aduce las siguientes razones: los muchachos se veían posicionados de sus talleres, con sus overoles bien puestos, sus manos sucias de grasa, se embadurnaban, se metían. “2007: los invito una tarde: parece un desfile de modas”. Las mujeres se bajan el overol, los hombres han adoptado hábitos como la “chichimanía”: estar yendo continuamente al baño tal y como lo hacen las mujeres. Así pues, el maestro manifiesta que la disciplina de los talleres se ha visto sustancialmente afectada por la presencia de las mujeres, y manifiesta molestia: “el año 2002 fue fatal: llegaron las niñas, y se suspendió el acceso al colegio por medio de los exámenes de ingreso.
- Se manifiesta que hay una crisis formativa en el colegio para poder implementar la disciplina. El libre acceso de los estudiantes ha generado dificultades para poder clarificar los fines formativos con la comunidad estudiantil.
- Coliseo: lugar que presenta dificultades para el acompañamiento.
- El acompañamiento, el control y la asistencia a los estudiantes exige mucho más de cuando la institución era sólo masculina.
- Los cursos 6 y 7 están separados por sexos porque no hay especificidad técnica. Después de octavo, los estudiantes eligen un taller y los cursos se organizan bajo el criterio técnico.
- Tarde: 15 sextos: 4 de niñas. Cursos de 40 estudiantes. Las mujeres están separadas. No hay criterios para seleccionar y organizar los niños.
- Una profesora manifiesta que incluso en el taller de fundición hay mujeres, donde no debería haberlas.
- Se da el caso de asignación arbitraria de talleres por elemental distribución de cupos.
- Hijos de egresados que van de nuevo a la institución.
- Había una orientadora que se encargaba de ayudar a los estudiantes a realizar sus opciones a través de un seguimiento de intereses, asistencias, actitudes, disposición, gustos. El recorte de personal hizo que se suprimieran las orientadoras, y actualmente, la asignación de los talleres se hace de manera arbitraria, o como castigo para los alumnos difíciles.
- Los talleres más pedidos son los de electrónica y mecánica automotriz. Anteriormente, los talleres más pedidos eran los de dibujo y electricidad. (Hora de corte: 1:18)

Comentario [A1]: Investigar donde se podrán encontrar estos exámenes.

Comentario [A2]: Por qué?

ANEXO NÚMERO 6 – CAPÍTULO UNO

RECUPERACIÓN HISTÓRICA

Preguntas de ubicación genérica.

1. Nombre de la persona, edad, rol que tuvo o que tiene en la institución.
2. ¿En qué fecha se vincula con la institución?
3. ¿Qué circunstancia histórica general (del país, el distrito o la localidad) rescata en el período de tiempo en que usted se vincula con la institución, y que le sirva de punto de referencia?
4. Háganos una presentación general de la institución desde lo que ella es y hace.
5. ¿Cuáles son los principales acontecimientos de relevancia en la institución al momento en que usted se vincula?
6. Señale a juicio personal algunos personajes claves dentro del proceso pedagógico vivido en la historia del Colegio.

En orden a prácticas de disciplinamiento.

1. ¿Cómo era el manejo de la disciplina dentro de la institución?
2. ¿Existía algún encargado de este trabajo?, ¿cuál era su función?
3. ¿Cómo era el manejo del tiempo, la distribución de horarios, los momentos cotidianos?
4. ¿Cuáles eran las fiestas y las fechas de importancia conmemorativa durante el año?
5. ¿Cómo se manejaban los espacios, cuales eran los lugares de reunión, cómo se dividían los distintos espacios en relación con las distintas actividades de la institución?
6. ¿Cómo eran los manejos del uniforme y la presentación personal?

En orden a prácticas de individualización.

1. ¿Qué roles cumplían los (las) estudiantes dentro de las dinámicas del colegio? Monitorias, servicios especiales, motivación de procesos, liderazgos grupales, etc.
2. ¿Cómo se reconocía el talento y responsabilidad singular de los (las) estudiantes en algunos de los procesos formativos generados por la institución?
3. ¿Podría indicarnos qué tipo de criterios educativos se manejaban en la evaluación o los logros en relación a parejas tales como: éxito/fracaso, desarrollo/subdesarrollo, valores/antivalores, salud/enfermedad, normalidad/anormalidad, verdad/falsedad, legalidad/ilegalidad, belleza/fealdad, etc.?

En orden a prácticas de la subjetivación.

1. ¿Cómo se planteaban y desarrollaban programas para el fomento del proyecto y el sentido de la vida?

ANEXO NÚMERO 7 – CAPÍTULO UNO

MATRIZ DE ANÁLISIS RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA HISTÓRICA INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS INSTITUCIÓN EDUCATIVA INDUSTRIAL (IED) LA MERCED

1. Indicaciones generales sobre el uso de esta matriz.

La presente matriz de análisis debe verse como un documento en movimiento. Entendemos por documento en movimiento un documento que está en permanente construcción y que se está nutriendo de múltiples fuentes, con lo que logra no sólo el desplazamiento físico de sus contenidos, sino también el desplazamiento del logos comprensivo que lo constituye. No se sabe hasta que punto se pretende en realidad una eliminación de ese logos que lo constituye. Disentimos de un punto de vista meta comprensivo que se ubica por encima de todas las versiones comprensivas, y la presente matriz pretende justamente poner en juego la diversidad de visiones, la diversidad de narrativas, y la diversidad de vivencias.

Es por ello que no queremos manejar una versión definitiva de este documento, como si se pudiera ya fijar de una vez para siempre las categorías de análisis que dirigirán el trayecto a realizar. La lectura de este documento debe hacerse con la expectativa abierta a nuevos elementos que se han de integrar o se han de eliminar según se vaya trasegando con el trabajo de campo. Por el momento, lo que se encuentra aquí obedece a una primera selección de criterios que estarán sujetos a posibles modificaciones.

2. Matriz de análisis. (Siguiendo página).

No.	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	HECHO SEGÚN LINEALIDAD	HECHO SEGÚN FUENTE. CON CLASIFICACIÓN POR CÓDIGO	NUEVA DESCRIPCIÓN DEL FENÓMENO	CONTRASTE
PRIMERA FASE: INVESTIGACIÓN DE FUENTES DE ARCHIVO					
Cate. De sub. Ind y Colec. en lo pedagógico					
1.	Intereses				
2.	Valores				
3.	Creencias				
4.	Sentimientos				
5.	Imaginario				
Cate. De sub. Ind y Colec. en lo educativo					
1.	prácticas				
2.	dispositivos				
3.	hábitos				
4.	roles				
SEGUNDA FASE: INVESTIGACIÓN DE FUENTES TIPO OBJETO					
Cate. De sub. Ind y Colec. en lo pedagógico					
1.	Intereses				
2.	Valores				
3.	Creencias				
4.	sentimientos				
5.	imaginarios				
Cate. De sub. Ind y Colec. en lo educativo					
1.	prácticas				
2.	dispositivos				
3.	hábitos				
4.	roles				
TERCERA FASE: INVESTIGACIÓN DE FUENTES TIPO SUJETOS					

Cate. De sub. Ind y Colec. en lo pedagógico					
1.	Intereses				
2.	Valores				
3.	Creencias				
4.	sentiminetos				
5.	imaginarios				
Cate. De sub. Ind y Colec. en lo educativo					
1.	prácticas				
2.	dispositivos				
3.	hábitos				
4.	roles				

3. Indicaciones sobre el diseño de la matriz.

La presente tabla debe entenderse del siguiente modo:

- A. Las categorías de análisis se subdividen en dos, como bien se puede observar: Categorías de subjetivación individual y colectiva en lo pedagógico (intereses, valores, creencias, sentimientos, imaginarios); y Categorías de subjetivación individual y colectiva en lo educativo (prácticas, dispositivos, hábitos, roles).
- B. Cada conjunto de categorías será aplicado de igual manera, según sea el caso de análisis, a los archivos, los objetos, y los sujetos, según ha quedado dividida la tabla, horizontalmente, por las fases.
- C. Hecho según la linealidad: en esta columna se ubica el archivo, el objeto o la narrativa del sujeto en un tiempo cronológico según la linealidad histórica de la institución.
- D. El hecho según la fuente es la manera en que el hecho de la columna anterior resulta ser valorado ahora por la fuente, por el archivo, por el objeto, o por la narrativa. Se trata de la perspectiva encarnada: el salto de la linealidad cronológica a la vivencia y las perspectivas plurales.
- E. En la nueva descripción del fenómeno los investigadores contrastan el hecho según las fuentes con la aplicación de las categorías de análisis según el marco teórico que se ha venido construyendo aparte. Se pretende ver cómo los hechos adquieren un nuevo nivel descriptivo por vía de las perspectivas que brindan las categorías.
- F. En el contraste se retroalimenta las nuevas descripciones de los fenómenos con los sujetos de las comunidades locales educativas. Esto permite desplazar la voz última del investigador, y dejar que los sujetos apropien sus narrativas y sus significados.

4. Códigos de clasificación según fuente.

La siguiente tabla define los códigos con los cuales se organizarán los materiales levantados en el trabajo de campo. Al final de cada código irán los números que indican las existencias de cada material de fuente.

COLEGIO	Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas	IED la merced
FUENTE		
Archivo	TCAR1:	MDAR
Objeto	TCOJ	MDOJ
Sujeto	TCSUJ	MDSUJ

ANEXO NÚMERO 8 – CAPÍTULO UNO

MATRIZ DE SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Las matrices que aparecen a continuación corresponden a cada uno de los Colegios objetos de la investigación, cruzan las preguntas propias de la investigación con las categorías y subcategorías de análisis de la información.

Nos permiten, en primera instancia, seleccionar la información relevante para responder a las preguntas y hacerlos desde el criterio de las categorías y subcategorías elegidas para el análisis.

Las que aparecen como subcategorías son de carácter deductivo, es decir, son previas al trabajo de campo y llegamos con ellas sacadas del enfoque teórico que ilumina la investigación y las que aparecen como categorías son inductivas, es decir, surgieron después de recogida la información como grandes prácticas de subjetivación, o mejor, como criterios de agrupación de de dichas prácticas. Son propias para cada Colegio y responden al tipo de prácticas que en ellos se han observado.

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS						
Preguntas	Categorías-Prácticas		Prácticas de apropiación del espacio	Sujeto-objeto	El cuidado técnico de sí	Teoría-praxis
	Subcategorías					
¿Cómo se produce la subjetividad técnico-moderna femenina y masculina?	Microfísica de la práctica.	Intereses				
		Valores				
		Creencias				
		Sentimientos				
		Imaginarios				
		Técnicas				
		Dispositivos				
		Hábitos				
		Roles				

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL COLEGIO LA MERCED					
Preguntas	Categorías-Prácticas		Prácticas de apropiación del espacio	El cuidado femenino de sí	Prácticas de orientación vocacional
	Subcategorías				
¿Cómo se produce la subjetividad femenina en espacios educativos públicos con presencia exclusiva de mujeres?	Microfísica de la práctica.	Intereses			
		Valores			
		Creencias			
		Sentimientos			
		Imaginarios			
		Técnicas			
		Dispositivos			
		Hábitos			
		Roles			

ANEXO NÚMERO 9 – CAPÍTULO UNO

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS CELEBRACIÓN DE LOS 70 AÑOS SEPTIEMBRE DE 2007¹

¡SALUDOS ITEISTAS!

Los y las invitamos a un recorrido por los 70 años de nuestro Colegio, conocer la historia acontecida es la única posibilidad de volvernos agentes constructores de un presente y un futuro con sentido y dignidad para quienes conformamos la familia Iteista. No te quedes a un lado, no seas piedra sin valor o que estorba en la construcción de nuestra historia.

¿SABÍAS CÓMO, CUÁNDO Y POR QUÉ NACIÓ NUESTRO COLEGIO?

El 19 de Mayo de 1937 el Concejo de Bogotá emite el Acuerdo número 6 que ordenaba una reorganización de ciertos colegios en Bogotá; de este acuerdo se desprende el DECRETO N° 206 a partir del cual la organización administrativa de nuestro Colegio asume el nombre de INSTITUTO PROFESIONAL DE VARONES. Aunque el acuerdo aparece firmado por el entonces alcalde de Bogotá Germán Zea, se dice que ya el Alcalde anterior lo había autorizado. ¿Quién era ese alcalde?, ni más ni menos que el ilustre caudillo Jorge Eliécer Gaitán, quien 11 años más tarde siendo candidato a la Presidencia de la República iba a ser asesinado. Imagina entonces cómo este Colegio en el que ahora estudias posiblemente fue pensado y concebido por uno de los políticos e intelectuales más importantes en la historia de Colombia. Por esos años Colombia era un país urgido de entrar en los caminos de la modernización que se daban en el mundo. Pero no era fácil, para modernizarnos necesitábamos de cambios radicales en nuestra política y nuestra economía, y eso no era posible sin una educación de calidad, sin una educación para el mundo en plena modernización. Y claro, como la modernización dependía del conocimiento técnico acumulado para abordar la realidad, qué mejor que educar a los colombianos en cuestiones en las cuales encontrarán las herramientas técnicas más adecuados para aprovechar la realidad. Esta es la razón por la cual nuestro Colegio, que como ya dijimos se llamaba en ese entonces Instituto Profesional de Varones, nace como una solución en Bogotá a la esperanza del país para salir del retraso y entrar en el mundo modernizado.

Para 1937, nuestro Colegio tenía en su parte técnica profesores de mecánica, fundición, forje, plomería, electricidad, construcción, carpintería, zapatería y encuadernación. Estos fueron seguramente los primeros talleres, algunos existen todavía, otros han desaparecido pues más que técnicos se dedicaban a trabajos todavía muy artesanales en esa época. Sin embargo ya puedes ir comparando y notando los cambios ocurridos en nuestra historia.

Imagina ahora cómo era nuestro Colegio en sus inicios. Comenzó a funcionar en la calle 7ª. con carrera 12ª. La planta física estaba compuesta por un edificio de dos pisos. En el primer piso funcionaban tres aulas grandes comunicadas por un corredor amplio con acceso a la vez

¹ Síntesis preparada como material de estudio para los y las estudiantes del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas por El Grupo Hesíodo conformado por Luis Eduardo Pineda G., Gustavo Adolfo Hernández L., Arly Adriana Rodríguez H. y Clara Stella Riaño Vanegas, como parte de la Recuperación de Memoria de este Colegio, financiada por el Instituto para la Investigación y Desarrollo Pedagógico IDEP.

Fuentes de Información: Diversos documentos facilitados por el Colegio y en algunos casos verificados por Docentes de la Institución.

a dos patios destinados al descanso de los alumnos, la formación diaria de los mismos y la cancha de básquet-ball; el patio oriental estaba enmarcado por los talleres de zapatería, carpintería y los baños para los estudiantes, el otro patio estaba enmarcado por los talleres de electricidad, plomería, forja y fundición. También en este piso se encontraban el taller de tipografía, la enfermería y el cuarto de habitación del portero. En el segundo piso se encontraban tres aulas grandes, la rectoría, la dentistería, el almacén y un baño; el teatro o salón de actos que servía también como aula de teoría de los talleres de sastrería y talabartería. Los alumnos debían cumplir una rotación por los talleres durante los dos primeros años y en el tercero eran asignados al que tenían mayor afinidad.

DESPUÉS DE LA FUNDACIÓN

Para 1940, el nombre del Colegio había cambiado y aparecía como INSTITUTO COMPLEMENTARIO DE VARONES, así va a funcionar durante toda la década de los años 40; mientras tanto en el país se sigue insistiendo en la necesidad de educar personas con capacitación técnica que lo ayude a salir adelante. El 1946 el Gobierno Nacional colombiano crea el bachillerato técnico industrial, y a partir de este momento comenzará una carrera sin fin por hacer de la primaria y el bachillerato un espacio de formación para el progreso y el desarrollo técnico del país.

Con nombre nuevo nuestro Colegio recibirá su primera aprobación: mediante resolución número 3973 del 24 de septiembre de 1956 el Ministerio de Educación Nacional aprobó los estudios de la ESCUELA INDUSTRIAL DEL DISTRITO ESPECIAL DE BOGOTÁ, de primero a cuarto (que correspondía a lo que ahora es de sexto a noveno) y correspondiente a las Especialidades de Mecánica, Electricidad, Radiotelegrafía, Forja y Soldadura, Ebanistería Fundición y Dibujo, otorgando el Grado de PERITO a los estudiantes que terminaban. Es decir, los estudiantes se graduaban después de cuatro años de estudio pero no como bachilleres técnicos sino como peritos en alguna de las especialidades.

A partir de 1962 nuestro Colegio estrena el nombre de INSTITUTO TÉCNICO DISTRITAL DE BOGOTÁ y se da aprobación oficial de Primero a Quinto (que correspondía a lo que ahora es de sexto a décimo) otorgando el título a quienes se graduaban no ya de perito, como dijimos antes, sino de EXPERTO en las Especialidades de Electricidad, Dibujo, Mecánica, Fundición, Forja y Soldadura. Es decir, los estudiantes se graduaban después de cinco años de estudio pero no como bachilleres técnicos sino como expertos en alguna de las especialidades.

En 1963 la Resolución No. 3646 del 15 de Octubre aprueba los seis cursos de Enseñanza Industrial de nuestro Colegio y reconoce para los que se graduaran la expedición del diploma de BACHILLER TÉCNICO en las especialidades de: Mecánica, Electricidad, Dibujo, Fundición, Metalisterías y Modelaría.

EL OTRO COLEGIO

Mientras estas cosas ocurrían por los años 40, 50 y 60 en nuestro Colegio después de llamarse Instituto Complementario de Varones, luego Escuela Industrial del Distrito y finalmente Instituto Técnico Distrital de Bogotá, en 1950, por iniciativa del entonces alcalde de Bogotá el Doctor Manuel Briceño Pardo y siendo presidente de la República Laureano Gómez, se comenzó la construcción de un nuevo colegio que, además de ayudar a solucionar la necesidad de educación técnica en el país, resolviera el problema social de los niños que eran abandonados por sus padres o quedaban huérfanos. Este nuevo colegio se terminó de construir en 1952 y su construcción se le encargó al batallón Caldas del Ejército Nacional.

El nombre del nuevo colegio era ESCUELA INDUSTRIAL Y AGRÍCOLA DEL DISTRITO, y nos interesa hablar de este nuevo colegio porque tendrá mucho que ver con nuestra historia. Comenzó a funcionar oficialmente en 1952 en la Calle 24A N° 26-43, que era un lote mucho más grande de lo que es ahora el Colegio, tenía dos talleres, el de mecánica y ebanistería, cursos de primero a tercero de primaria y, lo más importante, 600 niños abandonados y sin hogar que estudiaban internos en esta Escuela. La labor social de la Escuela Agrícola era importantísima para la ciudad. El primer Director de esta Escuela fue el Doctor Luis Eduardo Castro. En 1955 se le entregará la rectoría al Padre Nacienceno Arango quien creará los talleres de Imprenta y Sastrería. En 1959 siendo rector de la Escuela el Doctor Carlos Cardona, se crean los talleres de Fundición y Motores. En 1962, siendo rector el Doctor Abdón Sánchez, se crean las especialidades de Dibujo técnico, Forje y Soldadura.

LA FUSIÓN

Hemos contado la historia de la Escuela Industrial y Agrícola, porque en 1964, nuestro colegio, fundado en 1937 como el INSTITUTO PROFESIONAL DE VARONES y llamado en 1962 INSTITUTO TÉCNICO DISTRITAL DE BOGOTÁ, se fusionó con la ESCUELA INDUSTRIAL Y AGRÍCOLA DEL DISTRITO adquiriendo este nuevo nombre. Como puedes ver, nuestra historia es la historia de esos dos colegios que se unen y que se dedicaban ambos a la formación técnica. La historia de los dos colegios es nuestra historia, los rectores de los dos son nuestros rectores, la importancia social e histórica de los dos es nuestra importancia hoy en día. Cuando en 1964 se unen los dos colegios, la Escuela Industrial y Agrícola deja de ser internado para niños abandonados.

A partir de 1972, ocho años después de la fusión de los dos colegios, empieza a figurar con nuevo nombre nuestro Colegio, en la resolución N° 4112 del 3 de Agosto de 1972 se aprueba para el INSTITUTO TÉCNICO DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS el bachillerato técnico a los alumnos que aprobaran siete grados de formación, un año más de lo que dura el bachillerato actualmente.

En el año de 1974 el Gobierno reglamenta el Bachillerato Industrial para todos los colegios de ese tipo resolviendo las intensidades horarias de las especialidades y que los estudiantes que hicieran el ciclo básico, es decir lo que hoy es de sexto a noveno, recibieran el diploma de Prácticos en determinada especialidad y los que hicieran los seis años de estudio sí recibieran el diploma de Bachiller Técnico Industrial.

En 1982 se aprueban por parte del Distrito para el Colegio los grados sexto a noveno de educación básica y los grados décimo y once de educación media vocacional. Esto no quiere decir que antes de esta fecha no hubiera aprobación oficial, el Colegio había logrado, como en general les ocurrió a otras instituciones, aprobaciones transitorias, pero la del 82 es una de las más importantes.

En 1986 el Colegio se divide en dos jornadas y en la tarde se tiene la primera Mujer Rectora de nuestra historia, la Doctora Benilda Duque de Fontanilla.

En la segunda administración del Padre Hernán Bustos por la década de los años 90, fue creado el departamento de sistemas, con ayuda de la Embajada Española se implementó el sitio y se trajeron profesores en esta especialidad.

Por políticas nacionales y distritales en el año 2002, con la aplicación de la Ley 115 el colegio se integró a los Centros Educativos Distritales Clemencia Caicedo, Dámaso Zapata y Ciudad

de Honda bajo el nombre de INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.

Con la integración del Colegio en los últimos años a otras instituciones, aparece un elemento muy importante que es el ingreso de las mujeres a la educación técnica distrital. Mientras que nuestro Colegio había sido masculino casi en la totalidad de sus setenta años de historia², ahora es mixto y el derecho a la igualdad en la educación se ve manifiesto en el hecho de que se reconozca la importancia y la necesidad de educar tanto a hombres como a mujeres en saberes de tipo técnico que siguen siendo muy importantes para fundamentar el desarrollo, progreso y modernización de nuestro país.

Con este breve recorrido por la historia de nuestro Colegio, te invitamos a conocerla, apropiártela, sentir el crecimiento y mejoramiento que durante setenta años ha tenido el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas y que hoy te pueden hacer decir con orgullo que estudias en uno de los mejores colegios de Bogotá.

RECTORES

A continuación ofrecemos una lista de los rectores y rectoras que ha tenido el Colegio a lo largo de su historia.

LUIS EDUARDO CASTRO (1951 – 1953)

Fue el primer director cuando nuestro Instituto recibió el nombre de Escuela Integral, el número de alumnos era de 600 jóvenes internos. La educación era para los tres primeros cursos de primaria y solo existían los talleres de mecánica y ebanistería.

FRANCISCO GUERRERO (1953)

Durante el tiempo que estuvo continuó con las labores desarrolladas por los antecesores.

ALBERTO OLIVEROS (1954)

Nombrado por poco tiempo ya que antes de finalizar el año fue trasladado.

MARINO TOBÓN MUNERA (1954)

Se preocupó por la dotación de los talleres y el correcto funcionamiento de la parte agropecuaria.

NACIANCENO ARANGO (Pbro.) (1955 – 1956)

Fundó los talleres de Sastrería e Imprenta. Realizó las primeras exposiciones de trabajos, efectuados por los alumnos.

MARCO URREGO (Pbro.) (1957)

Continuó con la labor de su antecesor.

LUIS ALBERTO CASTILLO (1958)

Su objetivo fue terminar la dotación de talleres e instalaciones iniciadas en las administraciones anteriores.

CARLOS CARDONA VALENCIA (1959)

². En la primera rectoría del Padre Hernán Bustos Cruz se había hecho una primera experiencia de permitir el ingreso de estudiantes mujeres.

Amplió los talleres ofreciendo a los alumnos dos nuevas especialidades como fueron: Fundición y Motores.

LUIS PAREDES ACEVEDO (1960 – 1961)

Le dio impulso a actividades complementarias de la parte técnica tales como la formación de centros literarios, culturales y deportivos.

ABDÓN SÁNCHEZ PULIDO (1962 – 1963)

Durante su administración se crearon las especialidades de Dibujo Técnico, Forje y Soldadura. Durante este tiempo tomó el nombre de Escuela Industrial Agrícola e igualmente en este año se graduaron los primeros alumnos de expertos.

VIDAL MEDELLÍN ROMERO (1964 – 1972)

La secretaria fusionó la Escuela Industrial Agrícola y el Instituto Técnico Industrial, eliminó el internado, quedando dos jornadas, ambas con el ciclo de siete años.

ERNESTO REY CABALLERO (1972 - 1976)

Durante este tiempo el colegio adoptó el nombre de INSTITUTO TÉCNICO DISTRITAL “Francisco José de Caldas”.

ALVARO CALDERON RIVERA (1977 – 1978)

En esta época se llevó a cabo una visita del Ministerio de Educación Nacional, se aprobaron los estudios.

HERNAN BUSTOS CRUZ (1978 – 1982)

Se autoriza el plantel para expedir el diploma de práctico y de Bachiller Técnico.

JOSÉ OLMEDO PRIETO CHAMIZO (1982)

Nombrado en reemplazo del anterior, obtiene la aprobación del colegio hasta nueva visita, mediante la resolución **No. 21418** de Diciembre 2 de 1983.

BENILDA DUQUE DE FONTANILLA (1986 – 1987)

Al ser dividido el colegio administrativamente en dos jornadas, fue asignada por la Secretaría de Educación a la Jornada de la tarde, dejando una honda huella en su corto tiempo de permanencia. Ha sido igualmente la única mujer en ocupar el cargo de Directora.

CARLOS REYES RICO (1987)

Es nombrado en Mayo del presente año en reemplazo de Doña Benilda Duque.

Después de 1987 han sido rectores del Colegio

El Padre Hernán Bustos, Joel Sánchez, Ciro Antonio Fonseca, Hugo Vásquez, José Zuluaga de la Parra y actualmente Mery Luengas

ACTIVIDADES RECOMENDADAS PARA ESTUDIANTES

1. Leer el documento.
2. Subrayar aquellos aspectos de la historia del Colegio que le llamen la atención.
3. Hacer un bosquejo o dibujo de cómo pudo haber sido la planta física de la primera sede del Colegio a partir de la descripción hecha en el documento. Bosquejos para exposición y/o elaboración de maquetas.
4. Hacer un cuadro comparativo de los talleres o especialidades que ha tenido el colegio a lo largo de su historia, subrayando especialmente los que han desaparecido y escribiendo una reflexión acerca de si era necesario que desaparecieran o si hoy en día fuera posible una implementación modernizada o mejorado de dichos talleres.

ANEXO NÚMERO 11 – CAPÍTULO UNO

Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas Pioneros en educación técnica

Reconstrucción histórica del hacer educativo técnico del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas

Introducción.

La iniciativa de la educación técnica en Colombia debe verse como un acto visionario que reta los panoramas que se vislumbran en la generalidad de proyectos educativos presentados en la nación. Son muchos los trayectos y los devenires que se podrían retratar a la espera de una recreación de los hitos en la lucha por una educación técnica, y es un privilegio poder contar para ello con una institución que de manera concreta nos pone a la mano su propio recorrido y esfuerzo. La historia está llena de casos ejemplarizantes que pueden reunir en sí mismos el símbolo diciente de procesos más extendidos en el tiempo o en el tejido social; así es como se pueden comprender fenómenos amplios de la sociedad con el simple examen de un caso concreto que expresa y retrata, a manera de un laboratorio de observación aislado, las dinámicas y movimientos presentes en un periodo o en un trayecto histórico.

A continuación recreamos algunos de los momentos más significativos de la historia del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, de tal manera que se pueda tener una visión general de los principales acontecimientos que se han dado en el surgimiento, la evolución y la estabilización de esta institución. Se trata de un recuento construido a partir de la visibilidad deducida desde la evidencia de las fuentes de archivo, y en este sentido es más que nada una construcción lineal de acontecimientos jurídicos y administrativos que han hecho su surco a través del tiempo para la configuración institucional del Francisco José de Caldas.

Por la naturaleza de las fuentes utilizadas en el recuento de los sucesos más significativos, se dará aquí primero una contextualización general sobre la historia que la educación técnica ha experimentado en el país a través de las distintas leyes y artículos que han puesto en marcha la necesidad de educar en los lenguajes epistemológicos de la técnica y la tecnología. No obstante, tendrá que hablarse en este primer momento de la significación histórica que la iniciativa de la educación técnica en el país generará en el sentido de comprender las vías de modernización de la escuela en sus efectos sociales. Sobre ese fondo es que tendrá que examinarse, precisamente, el sentido, la dirección y evolución de la educación técnica en Colombia.

Lo que resulta de especial interés es que las valoraciones que se tienen sobre tal contexto histórico surgen de apreciaciones de maestros y personajes que han pasado por la institución, y que han dejado en documentos y textos su aporte reflexivo al estado del arte sobre la historia de la educación técnica industrial en el

país. Esto quiere decir que lo que se recrea es un recuento de lo que otros ya han recontado. En efecto nos importará, más que un recuento de lo que ha pasado, rescatar las visiones que algunos protagonistas han tenido de lo que ha pasado a través de sus propias interpretaciones de la ley. No se trata de la objetividad del acontecimiento, sino de la valoración y apreciación que se hace del mismo, y esto ha de valer como una perspectiva crítica sobre el manejo y la lectura que se ha hecho de las fuentes en esta investigación. Se indicará entonces de esta manera la historia jurídica de la institución: los distintos decretos que han reglamentado su funcionamiento, con sus respectivas aprobaciones o suspensiones. De nuevo debe decirse que el querer dar cuenta de esto se desprende de la naturaleza misma de la gran cantidad de fuentes documentales que se han investigado.

Por último, se llamará la atención de una manera más reflexiva, sobre los cambios que han implicado retos de transformación paradigmática en el Francisco José de Caldas. Nos referiremos, de esta manera, a los acontecimientos que han exigido en el Instituto una fuerte modificación de los referentes típicos que han funcionado como criterios guías en educación.

Observaciones generales sobre las necesidades de formación técnica en Colombia

Intentemos ubicar una reflexión que nos de cuenta de la relación entre educación tecnológica, modernización productiva y la respuesta a los mercados laborales emergentes. Así, de esa manera, se nos hará más sencillo comprender la dirección de este nuevo paradigma educativo que estaba surgiendo con la propuesta del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. ¿Cómo enmarcar esta reflexión dentro del marco de la Educación Técnica en Colombia?

En Colombia, egresar de la educación secundaria o media¹ correspondía a un grupo elite preparado especialmente para su tránsito a la educación superior. Esta educación denominada clásica, además de cuestionada estaba llamada a cambiar. La educación media se encontraba en la obligación de formar a sus egresados para acceder directamente al mundo laboral, con o sin capacitación adicional.

Dado que los recursos humanos se fueron convirtiendo en una importante variable en el logro de la competitividad internacional, la calidad de la oferta educativa bien podía representar uno de los principales determinantes del futuro desarrollo. Adicionalmente, mientras que los sistemas de educación y capacitación se percibían a mediados del siglo pasado como ineficientes, en la mayoría de los países de la región la demanda por mano de obra calificada mostraba un aumento progresivo que ya generaba preocupaciones para la sostenibilidad productiva.

La firma de tratados internacionales de libre comercio abrió de manera paulatina las economías, enfrentando al país a rigurosas competencias entre cultivadores,

¹ En Colombia la educación básica cubre hasta el grado noveno y la educación media cubre los grados 10 y 11 y otorga el título de bachiller.

empresarios y comerciantes autóctonos, que empiezan a ver los problemas y exigencias concretas de una formación que responda a estas nuevas condiciones. La apertura de mercados en las condiciones limitadas y frágiles de la política y la economía del subdesarrollo aumentará las desventajas. No sólo se trata de un gran abismo en el sistema educativo escolar, sino también de una mayor inequidad en la balanza comercial.

Estos cambios profundos ocasionados por la globalización no dan tiempo a preparativos. Las emergencias se han dado de manera abrupta y con altas velocidades. En el tema educativo universitario no se han podido dar tampoco reacciones adecuadas en el tiempo oportuno, el cambio en los mercados hacia la sociedad del conocimiento requiere profesionales con habilidades nuevas a las cuales el sistema educativo no ha tenido tiempo de prepararlos, y la brecha que se supone acorta la globalización, en el caso Colombiano se mantiene en una tensión indeterminada. En consecuencia, mientras la demanda de trabajos no especializados requiere educación en competencias laborales certificadas, la de profesionales con competencias del siglo XXI requiere una fuerza laboral especializada que comenzará gradualmente a intensificarse.

No se debe pasar por alto este fondo de contexto a la hora de reflexionar sobre el ejercicio educativo que se ha realizado en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, ya que es precisamente ante él que se ha querido responder con la oportunidad debida, lo que hace del Francisco José una entidad con la capacidad suficiente de escucha a las realidades y necesidades del país para poder luego responder a ellas. Esto debe implicar, a su vez, comprender las opciones educativas dentro de las tensiones del posicionamiento político de la sociedad, algo que no debe dejarse de lado por cuanto la historia misma del Francisco José de Caldas se ha dejado permeable por las encrucijadas sociales de las distintas pugnas ideológicas y sociales.

La preocupación por la educación técnica ha impulsado a los líderes nacionales a concentrarse en la capacitación de la fuerza laboral de sus respectivos países, de manera que se cumpla el doble objetivo de mantener primero un nivel competitivo en la producción, y evitar la ocurrencia de problemas sociales provocados por una alta tasa de desempleo, originada por la inconsistencia entre las destrezas ofrecidas por el trabajador y las requeridas por el mercado laboral. Aun más, las opciones sociales de educación del Francisco José de Caldas pueden ser comprendidas desde una sana mitificación heroica por el hecho mismo de sus apuestas sociales que permiten el acceso de la educación técnica en los sectores menos favorecidos. Este sector de la educación ha debido soportar la indiferencia de la comunidad científica internacional, así como la de los elaboradores de políticas educativas públicas que dejan en último renglón el problema de la educación para el progreso y el fomento del desarrollo social. No obstante, parece observarse un mayor esfuerzo por parte de organizaciones internacionales, encaminado a promover la investigación de la educación media técnica para de esa forma aminorar la brecha generada en las asignaciones económicas ofrecidas al sector educativo. La literatura que aborda el tema sugiere que el mayor reto que confrontan los países de

América Latina es el de garantizar altos niveles de acceso y, a la vez, proporcionar una educación media de buena calidad, sin sobrecargar el presupuesto educacional, ya que en la región las restricciones presupuestarias serán una realidad a corto plazo.

Así que los currículos emergentes y novedosos de la educación técnica e industrial contiene en sí la importancia de comprender una puesta al día con el sentido de la modernización en nuestro país. Desde esta propuesta, y a pesar de todas las dificultades que se ciernen en las actuales encrucijadas del tiempo y el espacio inmediato, la educación Colombiana se ha venido abriendo espacio en la difícil noción de la pertinencia social.

Contexto histórico jurídico y administrativo de la Educación Técnica Industrial en Colombia. Una visión de las visiones.

No debe olvidarse que el recuento del siguiente contexto está rescatado desde las mismas narraciones que algunos profesores y personajes del Francisco José de Caldas han hecho en su paso por tal institución. La constante aparición de estas narrativas y estudios es un hecho importante y reiterativo en las bases documentales. Esto nos ha dado motivo para incluir tal aspecto: por un lado, es un hecho presente en las fuentes; por otro lado, se trata de un discurso histórico en donde, inevitablemente, la comunidad se da a sí misma la legitimidad que da el recurso a la propia visión del origen.

En un texto referenciado como la ponencia 2 del Cabildo Abierto de Educación de Engativa, escrito por Evangelista Suarez Alfonso y fechado el 25 de noviembre de 2002, y cuyo título es “Por la reorganización y fortalecimiento de la Educación Técnica en Engativa”, se hace un recuento histórico de la educación técnica en Colombia con ciertas apreciaciones y diferencias que pretenden denunciar la ignorancia administrativa de la Secretaría de Educación Distrital y el CADEL en la decisión de convertir los Institutos Técnicos en Institutos de Media Técnica que trabajarían con población escolar de 6° hasta 9°. Se trata de un documento de lucha que pretende generar en las autoridades el gesto de una buena voluntad política ante la organización de la educación técnica.

En tal documento se dice que la educación técnica tuvo sus inicios en la enseñanza de “artes y oficios” que se empezó a impartir en 1873 en Medellín. La expresión “artes y oficios” estaría dando cuenta de una concepción pre moderna del hacer productivo, al punto que no se consideran las mediaciones de herramientas, sino más bien la ejecución artesanal de objetos y oficios. Es apenas obvio que esto sea así: a finales del siglo XIX no podía esperarse que la tecnología ofreciera los suficientes recursos no sólo de reproducción, sino ni siquiera de generación de la misma. Menos aún cuando Colombia ya estaba completamente instalada en su condición de país subdesarrollado, instalación que le obligaba a observar desde la distancia las sagas del adelanto tecnológico que se realizaban en otros países.

Entrando el siglo XX se dan algunas condiciones para que en Colombia se empiece a indagar en la posibilidad de desarrollar planes de educación que tengan en cuenta

aspectos relacionados con la tecnología, y lo hagan de manera tal que se accesible y sostenible. Así es como la ley 39 de 1903 realiza una primera pauta administrativa que, siendo orgánica, distribuye todas las posibles ramificaciones organizativas de la educación en una centralidad legislativa: la ley 39, conocida como Ley Orgánica de Educación. Con esta ley se crea la Educación Técnica dentro del sistema educativo en Colombia, y se faculta a las Asambleas (consejos administrativos regionales o distritales de ese entonces) para fundar y sostener en las capitales de los departamentos y provincias, Escuelas de Artes y Oficios, que deberían enseñar el manejo de maquinaria aplicada a la industria. Bajo este amparo se funda en 1905 el Instituto Técnico Central en la capital de la república.

En el año de 1936 la educación técnica industrial recibe asistencia y tutela de la Universidad Nacional de Colombia para que se pueda dar, de una manera apropiada, el debido enfoque esperado para una actividad educativa que era completamente novedosa y que, por ello mismo, necesitaba una iluminación sobre lo que significaba el recurso tecnológico de la educación en el colegio. Muchas cosas quedaban abiertas para la discusión y la reflexión: ¿en qué sentido debían verse las relaciones entre tecnología y ciencia ante las dinámicas de la educación tecnológica? ¿Cómo se daba el aporte y la armonía entre los componentes de la formación integral concernientes a la esfera axiológica, moral, personal, etc., y el perfil de una formación tecnológica que ubica y propende por otros intereses educativos? ¿Cuál era el indicado enfoque vocacional que debía trabajarse con estos estudiantes? Ante el grueso de preguntas de ese calibre la Universidad Nacional venía así a representar una valiosa colaboración para guiar y dirigir los distintos niveles por medio de los cuales tendría que concretarse la propuesta de la educación técnica. Muy pronto, en 1939 se crea en el Ministerio de Educación Nacional, por medio del decreto 2350, la división de Educación Industrial y Comercial, entidad que servirá de garante estatal para la proyección y sostenibilidad de las distintas iniciativas y planes de educación técnica. Llama la atención en este sentido la conciencia, por parte del gobierno administrativo, de formalizar un espacio de representación con efectos políticos que permita concretar la necesidad de la nueva línea educativa: en ello se puede apreciar la urgencia de modernizar las dinámicas de educación ante las nuevas necesidades que se daban en la población.

En los años cuarenta, la educación técnica ira tomando una importancia cada vez más trascendental, la demanda del perfil educativo técnico en la sociedad se intensificará, la continua modernización de la producción fabril en el país recompondrá los panoramas laborales, y en 1946 se creará formalmente el Bachillerato Industrial como respuesta a esta nueva condición social emergente. La propuesta incipiente que empezaba a ser legitimada por la ley encontró por fin su fortalecimiento y consistencia por medio del decreto 2433 de 1959. Aunque se brindaban las garantías formales para que la educación técnica industrial encontrara su “cause y elemento”, aún faltaba mucho por aclarar frente a los planes formativos de los profesores, el sentido y organización de los currículos, las posibles modalidades de la educación tecnológica misma (que no eran suficientemente claras) y la ausencia de garantías (como aún es hoy complejo encontrarlas y brindarlas) que dictaran una política adecuada de evaluación y seguimiento. La

prueba de la búsqueda del equilibrio en estas nuevas propuestas es la reforma educativa realizada por medio del decreto 080 del 22 de enero de 1974. Por último, la ley 115 de 1994, en su artículo 208, permite a la anterior ley 080 conservar su carácter obligante para la educación, posibilitando con ello la continuidad jurídica necesaria para proyectar los planes a un buen largo plazo.

Esto da cuenta del contexto jurídico amplio para comprender el fondo que posibilitó la fundación de los institutos de formación técnica, en particular el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Es evidente que la legislación a favor de la educación abre los caminos para la viabilidad de los proyectos y las innovaciones que puedan suscitarse a favor de la modernización oportuna de la misma ante la sociedad y sus necesidades.

Disposiciones y condiciones jurídicas en el surgimiento del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas.

Y es que cuando estudiamos las necesidades implícitas en la exigencia de una educación técnica en el país, nos tenemos que plantear, necesariamente, el problema de los procesos de modernización en la historia de Colombia como un detonante que permitió dirigir la vista a otras posibilidades de formación y educación. Desde 1937 el concejo de Bogotá presenta la iniciativa de fundar un instituto que administrara y desarrollara programas de formación técnica que a su vez permitieran la respuesta anticipada al fenómeno global de producción especializada en distintos objetos de consumo inmediato. Se podía deducir que no sería posible, por los rezagos económicos y educativos que han atravesado la historia de Colombia, que se pudiera dar una línea de generación de nuevas tecnologías que permitiera una autóctona producción tecnológica: debía pensarse en una educación que replicara los adelantos tecnológicos de otros países, y esto significaba, claramente, la formación de mano de obra especializada. Así, la educación técnica podía estar ofreciendo a su vez una alternativa para la sostenibilidad y la modernización del mercado laboral en Colombia. Sin embargo, es un error pensar que se trataba solamente de una educación pensada para la capacitación de personas con mano de obra especializada. Desde un principio las propuestas curriculares presentan el enfoque de una formación integral que vincula elementos que trascienden la mera formación técnica. La lucha por una formación que alcance tales niveles de integralidad se ve reflejado en el título del PEI del año 2002: "EDUCACIÓN INTEGRAL DE LIDERES INDUSTRIALES". Si por un lado se rescata el aspecto de la integralidad, por otro se tiene igualmente en cuenta el aspecto del liderazgo. No podría pensarse por la tanto en una educación para el trabajo, sino en una educación para la iniciativa y el emprendimiento.

Es así como en 1937 el Concejo de Bogotá expide el acuerdo número 6 de fundación para poner en marcha "Los institutos profesionales" y particularmente el "Instituto de Varones", centros educativos que representan la antigüedad más remota que nos es dado acceder para tomar el hilo histórico del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. El "Instituto de Varones" venía a ser así la

entidad que especificaba de manera concreta el perfil de lo que se quería lograr con “Los institutos profesionales”.

El artículo 3 de dicho acuerdo rezaba de la siguiente manera: “Se autoriza al alcalde de Bogotá para que reorganice los institutos profesionales del municipio, señale el personal administrativo y de profesorado de niños, y fije sus asignaciones, dentro de las partidas apropiadas con tal objeto en el presupuesto vigente. Las asignaciones serán sometidas a la aprobación del concejo” (Artículo 3). Haciendo caso a este mandato, German Zea (cuya firma aparece en los registros que dan cuenta del cumplimiento del decreto) reglamenta y da inicio al proyecto del “Instituto de Varones” que posteriormente será el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Así dice dicha reglamentación del 25 de mayo de 1937: “EL ALCALDE DE BOGOTÁ, en uso de sus atribuciones legales y en ejercicio de la facultad que le confiere el artículo 3º. del acuerdo número 6 del año en curso, DECRETA: Artículo 1: a partir del primero de junio próximo, el personal y las asignaciones de la Dirección de los Institutos Profesionales y de la Escuela de Varones será la siguiente...”, y se dan a continuación toda una serie de disposiciones relativas a los pagos de los distintos profesores y la clarificación de los cargos. En este punto resulta interesante dar cuenta de las distintas funciones y de los profesores que empiezan su trabajo en la Escuela de Varones, por cuanto que en tales roles laborales se hace posible deducir las distintas prácticas pedagógicas y educativas que se daban al interior de una lógica educativa de tipo técnico en sus inicios. Así es como se encuentran estos cargos laborales en el respectivo orden encontrado en el decreto de 1937: INSPECCIÓN: Inspector y Secretario. PERSONAL DIRECTIVO: Director, Secretario, Prefecto, Portero, dos Sirvientes. PROFESORADO: Castellano, Aritmética, Dibujo, Geografía e Historia, Geometría, Historia Natural, Higiene, Cívica, Religión, Gimnasia, Mecánica (fundición, forje y plomería), Electricidad, Construcción, Carpintería, Zapatería, Encuadernación. Y esta lista de responsabilidades administrativas y de enseñanza culmina con la firma del Doctor Germán Zea, quien estaba al frente de la administración distrital. Lo que llama la atención en esta denominación de cargos es encontrar líneas de formación técnica que aún están en un rango primario no especializado con respecto a la producción social. La construcción, la carpintería, la zapatería y la encuadernación son ejercicios de producción que para 1937 aún se encuentran en el rango de un hacer artesanal. No se puede pensar aún en una producción industrial que, por el manejo suficiente de medios tecnificados, califique dentro de la lógica de las cadenas de producción masiva y en serie. Aún así, debe hacerse una diferencia entre la capacitación tecnológica con fines de cualificar mano de obra, y la capacitación tecnológica con el interés de promover iniciativas de empresa. Esta disyuntiva, que define significativamente las decisiones estratégicas en la estructuración de los currículos, atravesará muchos de los trayectos históricos del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, lo que se deberá tener en cuenta como una variable de interpretación que permite comprender los cambios dados en la institución.

El Instituto Francisco José de Caldas recibe un impulso organizativo que permite definir pautas y políticas administrativas importantes, por medio del decreto 206 del

25 de mayo de 1937. En tal decreto se especifican situaciones de organización administrativa importantes para el buen funcionamiento del mismo.

En 1956, mediante resolución número 3873 del 24 de septiembre de 1956 el Ministerio de Educación Nacional aprobó los estudios de la Escuela Industrial del Distrito Especial de Bogotá, de primero a cuarto y correspondiente a las Especialidades de Mecánica, Electricidad, Radiotelegrafía, Forja y Soldadura, Fundición y Dibujo, otorgando el Grado de PERITOS. Esta decisión educativa, enfocada a tan tempranas edades, tendría que interpretarse bajo el fondo de una visión ya particular sobre la infancia misma. Uno de los saltos cualitativos de la educación, que nos permite deducir algunos de los múltiples significados de la modernización de la misma en Colombia, está definido por el hecho de que se empieza a considerar al niño, dentro de los cuerpos teóricos de la pedagogía, como un ente activo que se sale de los esquemas pasivos que lo concebían como mero receptor del conocimiento y el saber. De esta suerte es que se deduce el gran avance innovador de la propuesta educativa del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, en su capacidad de leer las nuevas tendencias que sobre la noción de infancia se han generado en la reflexión pedagógica.

Junto a la concepción del niño activo estaba la noción de una escuela dinámica e igualmente activa, pensada como un espacio en donde el niño tomaba iniciativas para la construcción de saberes por medio de la interacción con fuentes de saber y la mediación de los profesores. Este espacio se configuro de manera elaborada en el Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas por medio de los talleres, en donde los niños tenían contacto con las herramientas y las fuentes de producción como bien pueden verificarse por la resolución 3873.

Piéñese ahora en las exigencias pedagógicas y didácticas que se desprendían de la experiencia de enseñanza desarrollada en talleres o espacios de disposición y diseño técnico. Allí hay una comprensión del mundo en el sentido técnico y productor que plantea construcciones pedagógicas distintas a las que habitualmente pensamos dentro de ambientes académicamente clásicos. Se plantearon retos para la innovación en la enseñanza en donde muchas preguntas debían ser resueltas en el término mismo de la acción: ¿cómo se definía el perfil de los maestros a la hora de considerar pautas de educación que no se preocuparan solo por la capacitación técnica, sino que velaran también por la formación integral de los estudiantes involucrando aspectos axiológicos? ¿Cómo formar estudiantes bajo las dinámicas de la producción técnica sin que se afecte la preocupación por la indagación de fondo, esto es, sin que el estudiante deje de un lado las preguntas que atañen al sentido profundo de los fenómenos que se suceden en la existencia y que le permiten trascender la mera mediación instrumental? Es un hecho: la preocupación por motivar dentro de la deontología educativa el desarrollo de modelos formativos integrales y trascendentes ha permitido la reflexión crítica sobre el tipo de sujeto que se espera pueda generarse por medio de la educación.

Precisamente, al vilo de estas reflexiones, hay un hecho de especial interés e importancia en el trayecto histórico del Francisco José de Caldas: el nombramiento

de diversos sacerdotes al cargo de rectores del Instituto. De nuevo otra fusión que sorprende por su poder de contraste. Nada más pertinente que para una institución del carácter de la que estamos hablando aquí se diera el nombramiento de rector a un sacerdote católico, y esto de manera reiterativa. Los documentos y testimonios nos hablan por ejemplo del Padre Hernán Bustos Cruz, que no sólo marcó la impronta de una época para la institución, sino que también supo generar el horizonte para una mejor visión de la educación, cubriendo los vacíos que para una formación integral se hubieran podido generar a propósito de los peligros de una educación exclusivamente técnica. El Padre Hernán Bustos supo combinar la pericia administrativa con la espiritualidad de la labor educativa, y en esta buena fusión logró sentar las bases de una cultura institucional que aún surte sus efectos en el presente del Francisco José.

Y es que las instituciones no sólo las hacen las leyes y aprobaciones que la conforman, sino también las apuestas de visión y entorno que conforman los sujetos que pasan por ellas. Aprovechamos esta mención para hacer a continuación una breve relación de los rectorados que se han dado paso en el Francisco José de Caldas, de tal manera que se pueda apreciar no solamente el curso de las leyes y disposiciones legales, sino también la dirección y estilo que ciertos rectores imprimieron a su gestión. El primero rector de quien se recibe noticia por medio de la investigación documental es de Luis Eduardo Castro, que está al frente de la institución desde el año 1951 al año 1953. Fue el primer director cuando el instituto recibió el nombre de Escuela Integral, el número de alumnos de su época era de 600 jóvenes internos. La educación se brindaba para los tres primeros cursos de primaria y sólo existían los talleres de mecánica y ebanistería. Posteriormente, se registra a Francisco Guerrero durante el año de 1953, quien continuó con las labores desarrolladas por Luis Eduardo Castro. Luego está Alberto Oliveros, quien estuvo por poco tiempo en el año de 1954, ya que fue trasladado prontamente a otro lugar de servicio. Le sucede Marino Tobón Munera para terminar el año de 1954. Este rector se preocupó mucho por la dotación de los talleres y el correcto funcionamiento de la parte agropecuaria. Sigue a continuación el Padre Nacienceno Arango, quien es rector desde el año 1955 hasta el año 1956, y quien fundó los talleres de sastrería e imprenta. Realizó las primeras exposiciones de trabajos de los alumnos. Luego viene el presbítero Marco Urrego que en 1957 continúa con la labor de su antecesor. En 1958 asume Luis Alberto Castillo, cuyo objetivo fue terminar la dotación de los talleres e instalaciones iniciadas en las administraciones anteriores. Carlos Cardona Valencia toma el rectorado en el año de 1959. En su gestión se ampliaron los talleres ofreciendo a los alumnos dos nuevas especialidades como la fundición y los motores. Desde 1960 a 1961 asume Luis Paredes Acevedo, quien dio un gran impulso a las actividades complementarias de la parte técnica tales como la formación de centros literarios, culturales y deportivos. Sigue el señor rector Abdón Sánchez Pulido, en los años 1962 y 1963, quien durante su administración creó las especialidades de Dibujo Técnico, Forje y Soldadura. Durante este tiempo el Instituto toma el nombre de Escuela Industrial Agrícola, y del mismo modo, durante este año se graduaron los primeros alumnos de expertos. Toma luego el rectorado Vidal Medellín Romero desde el año 1962 hasta el año 1972. Durante este rectorado la Secretaría de Educación fusionó la

Escuela Industrial Agrícola y el Instituto Técnico Industrial, se elimina el internado, y quedan dos jornadas de estudio y trabajo, ambas con el ciclo de siete años. Asume a continuación Ernesto Rey Caballero, desde el año 1972 hasta el año 1976. Durante este tiempo el colegio adoptó el nombre de Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. Sigue a continuación el señor Álvaro Calderón Rivera, desde el año 1977 hasta el año 1978: en este año se lleva a cabo una visita del Ministerio de Educación Nacional y se aprobaron los estudios que estaban en curso. Desde 1978 hasta 1982 asume el Padre Hernán Bustos Cruz. Durante este rectorado se autoriza al plantel para que expida el diploma de práctico y de Bachiller Técnico. Luego toma la rectoría José Olmedo Prieto Chamizo en el año de 1982. En este año se obtiene la aprobación del colegio hasta nueva visita mediante la resolución No. 21418 del 2 diciembre de 1983. Posteriormente toma la rectoría Benilda Duque de Fontanilla desde el año de 1986, hasta el año 1987: el colegio se divide administrativamente en dos jornadas, y esta rectora es asignada en la jornada de la tarde. Los registros de documentación dan cuenta de una honda huella de esta rectora en la institución a pesar de su corto tiempo de permanencia. Los documentos dan cuenta del último rector, que es Carlos Reyes Rico, quien asume en mayo de 1987.

El 18 de febrero de 1962, se aprueba hasta el año lectivo de 1982 los estudios correspondientes a los grados de sexto a noveno de Educación Básica Secundaria, y décimo y once de Educación Media Vocacional del Instituto Técnico Industrial. Estas fechas indican un suceso excepcional con respecto a la construcción identitaria del instituto. Por un lado, se puede empezar a considerar la formación técnica dentro de un contexto más pertinente: la media vocacional; y por otra parte, se atiende a la población adolescente que necesita desde muy pronto una oferta con el mayor radio de posibilidades para no sólo garantizar que los estudiantes estén cautivos en la institución, sino que también empiecen a explorar sus futuras formas de compromiso productivo con la sociedad. Con el padre Hernán Bustos se inicia una época de cobertura que garantizará la consistencia institucional.

Para este mismo año de 1962 los archivos registran un dato que es de especial importancia: el uso formal del nombre con el cual se empieza a reconocer a la institución de tal manera que para los próximos años se agregan variaciones mínimas: Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas. La variación se encuentra en la palabra distrital, que posteriormente será reemplazada por la expresión Industrial, que posteriormente será la que todos conocemos. Ya que se trataba de un proyecto directamente gestionado por el Consejo de Bogotá, debía conservarse de alguna manera la envergadura de esta fuente en el nombre del colegio. El diploma que se entregaba en ese entonces rezaba del siguiente modo: "Diploma de práctico y título de Bachiller Técnico Industrial", en cualquiera de las especialidades. ¿Cabría una explicación que nos permitiera comprender algún tipo de intencionalidad en el cambio que se opera cuando se cambia la palabra PERITO, por la palabra PRÁCTICO? Efectivamente, se trataba de graduar a un muchacho que podía dar cuenta práctica de una maquina o de una herramienta en el área en que se había especializado.

Para el mismo año de 1962 los documentos dan cuenta de una nueva variación en el nombre: Instituto Técnico Distrital de Bogotá. Del mismo modo, se expide la resolución 4997 del 3 de noviembre por medio de la cual se aprueba la licencia para que sean dictados los cursos de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, y se otorga el título de EXPERTO. Una gradualidad que va entonces desde el perito hasta el experto, gradualidad que se corresponde con los niveles que Aristóteles había definido para la caracterización de algunos de los niveles formativos que debían darse entre los mancebos, sobre todo cuando se trataba de saberes dirigidos a la manipulación de ciertas propiedades técnicas de la realidad. En el mismo año, y bajo la misma resolución, se especifican las especialidades en que se brinda la formación técnica: electricidad, dibujo técnico, mecánica, fundición, forja y soldadura. Para el año de 1963 se agregan las modalidades técnicas en metalistería y modelería. La resolución 3445 de ese mismo año introducirá los años de estudio de primero de primaria hasta sexto de bachillerato, y se tendrá estandarizado, de esa forma, todo un plan de estudios en formación académica y técnica que cubre la totalidad del bachillerato.

En el año de 1972 ya aparece en la documentación estudiada el nombre de Instituto Técnico Industrial “Francisco José de Caldas”. Este nombre está consagrado por primera vez, al parecer, en la resolución 4112 del 3 de agosto del mismo año. La historia de los documentos jurídicos que han normativizado las distintas etapas de organización y administración educativa del Francisco José de Caldas se pueden reconstruir con precisión aunque las confrontaciones con otras fuentes muchas veces generan dudas, ya que existen diversos documentos que fechan los mismos hechos y los mismos nombres en otros tiempos. El criterio de credibilidad en este caso se ha establecido por la naturaleza legal de los documentos, ya que por medio de ellos, por lo menos, se cuenta con una oficialidad estandarizada. En la resolución que citamos se da otra novedad: se otorga el diploma ya no con el título de Experto, sino con el título de Bachiller Técnico. La sobriedad de este nuevo título permite observar un cambio importante: ya no se trata de una diferenciación en el grado de la técnica, sino de una nominación genérica adjudicado a la población con fuerza laboral calificada. Aquí podríamos desarrollar en extenso y al detalle una reflexión sobre la educación como dispositivo de control y organización social, sin embargo, es un punto crítico que no concierne ahora a la recreación formal de la historia de la institución. Baste con decir por el momento que el tono de singularidad de los anteriores títulos pierde su acento.

Entre los años 1976 y 1979, por problemas de orden administrativo, el colegio funciona sin aprobación del Ministerio de Educación, y sólo se concede un reconocimiento transitorio. Este hecho es importante tenerlo en cuenta porque de esa manera se puede explicar la existencia dentro de los archivos de una nueva aprobación fechada el 14 de septiembre de 1979 y que autoriza el funcionamiento del colegio para los años lectivos de 1979 y 1980. En estos hechos se puede apreciar el permanente desacomodo que sufren instituciones que como el Instituto Técnico Industrial indagan en otras alternativas educativas heterodoxas que exigen a su vez apertura de mente para comprender los nuevos costos administrativos. En

1982 se hace la última aprobación de estudios bajo la resolución No. 21418 del 2 de diciembre del mismo año.

Contextos y cambios de paradigmas.

Al considerar la historia de una institución, inevitablemente se debe acudir a los marcos de referencia global más generales que dan a los hechos una posibilidad de comprensión amplia y elaborada de tal institución: el surgimiento de leyes nacionales, la sucesión política del poder, las tensiones globales que definen efectos de baja y alta densidad, etc., son algunos de los ejemplos de cómo el acontecer, más que fortuito, es una construcción “ciega” de circunstancias.

Muchas veces no se puede dar cuenta de estos contextos, ya que su surgimiento y desarrollo depende de toda una serie de eventos y circunstancias cuya combinación no puede tener siempre una lógica clara, lineal y orgánica. Y sin embargo, este movimiento silencioso y oculto de las fuerzas de la historia permite los cambios de paradigmas y la ruptura de frontera para indagar otras posibilidades epocales.

La década iniciada en 1930 representa en este sentido un ejemplo claro de lo que se expone. El punto álgido para el inicio de un completo cambio cultural en la sociedad colombiana a nivel educativo está marcado por la democratización de la educación y la declaración de su universalidad. A partir de allí el Estado empieza a jugar un papel amplio y decisivo en la educación, dada su responsabilidad directa con la buena gestión de esta empresa. Así es como se crea, en 1941 el Consejo Nacional de Enseñanza Industrial y Complementaria, entidad que empezará a intervenir fuertemente en las políticas educativas para establecer niveles de calidad social del saber técnico. A la paulatina retirada de la educación administrada exclusivamente por entidades religiosas se sigue un crecimiento en la oferta educativa por entidades laicas desde el estado y el sector privado, emergen los institutos de educación normalista y el ambiente social generalizado tiende hacia el liberalismo. En este contexto se legisla el decreto 506 de 1937 que genera un nuevo horizonte para la estructura de la educación técnica. El surgimiento del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas (que para ese entonces recibe el nombre de “Bachillerato Técnico Industrial”), en 1946, tendrá que ser visto, de esta manera, como un efecto social de paulatina “autonomización” del hacer y el saber con respecto a los parámetros que se fijaban antes, exclusivamente, desde la educación religiosa.

Los años 60 marcarán la pauta de la modernización para los procesos de gesta y administración de la educación técnica. Para 1974 la organización de la educación técnica va a tener dos niveles de trabajo completamente aprobado: el ciclo básico que tendrá una duración de cuatro años; y un ciclo de 2 años para profundizar en las especialidades técnicas que se han escogido. Las diferenciaciones en este aspecto siempre van a permitir que los procesos educativos sean cada vez más especializados.

Pero los cambios de paradigma deben pasar también por gestas más puntuales, y en el caso del Instituto Francisco José esto ha implicado la asimilación de fusiones,

no sólo institucionales, sino también culturales. Con esto se quiere introducir, por una parte, la fusión entre dos instituciones: el Instituto Técnico Distrital y la Escuela Distrital y Agrícola; pero por otra parte, se quiere reflexionar también sobre los choques culturales que se debieron haber dado cuando la institución da el viraje hacia la inclusión de estudiantes mujeres como beneficiarias de los planes de estudio en formación técnica. Veamos primero el primer punto.

El Instituto Técnico Distrital se inicia en 1917 con el nombre de Escuela Pública el Matadero, y se ubicará en la calle 7 con carrera 12. Obedeciendo a la lógica de las primeras nominaciones que se dan de la producción en los inicios de siglo (aún no familiarizada con la episteme de la técnica, y más cercana sin embargo a la noción de producción artesanal), recibirá en 1930 el nombre de Instituto de Artes y Labores Manuales. Para 1937 recibirá un nombre que nos debe poner ante una apuesta formal por las consideraciones de género: Instituto Profesional de Varones (Decreto 206 de la Alcaldía de Bogotá y acuerdo número 6, según como se ha citado anteriormente). Desde aquí, los nombres que hacen énfasis en el factor “De Varones” son reincidentes, y esto nos obliga a pensar que para estos años existe un imaginario mental que vincula la producción industrial con el sujeto masculino. Los referentes sociales están bañados por las grandes líneas ideológicas de la reconstrucción pos bélica de mediados del siglo pasado: el hombre produce en la fábrica, mientras la mujer cuida de la familia recluida en el hogar. Es obvio que hacer el seguimiento de estas densidades sociales nos llevaría mucho desarrollo analítico, y por el momento aquí sólo se hace un pequeño llamado hacia el problema de los referentes que operan al fondo de las nominaciones institucionales. En 1940 al Instituto Profesional de Varones se le da el nombre de Instituto Complementario de Varones. Luego, en 1955, Escuela Industrial, y en 1961, Instituto Técnico Industrial. Vale la pena llamar la atención sobre la nominación que hace referencia al aspecto Distrital: con ello se está fijando una pertenencia sectorial de cobertura política local.

Mientras tanto, la Escuela Industrial y Agrícola comienza a funcionar como reformatorio para niños abandonados el 2 de octubre de 1952 en la calle 24 A No. 26-43. Durante los años 50 la Escuela es dirigida por los padres Lazaristas con una población de 600 estudiantes internos en las instalaciones del Bosque Popular. Las condiciones de esta institución, que debe contar como antecedente importante en la posterior conformación del Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas, es significativo como variable de análisis que definirá, de alguna manera, las rutinas y hábitos disciplinarios posteriores. Por un lado, se trata de un reformatorio, con todas las significaciones que una pedagogía reeducativa tendría que conllevar para ello (régimenes de castigo y compensación, regulación de las interioridades, control de los cuerpos, del tiempo y el espacio), y por otra parte, se trata de una institución de sujetos internos, con la invasión y colonización completa que del sujeto se hace en esas dinámicas institucionales.

Las dos instituciones son fusionadas por orden de la Secretaría de Educación, eliminándose el internado y estableciendo dos jornadas de estudio en la sede del Bosque Popular. Así es como en 1976 se le da el nombre de Instituto Técnico

Distrital Francisco José de Caldas. En el año 2002, bajo circunstancias generadas por la aplicación de la Ley 115, el colegio se integra a los Centros Educativos Distritales Clemencia Caicedo, Dámaso Zapata y Ciudad de Honda bajo el nombre de Instituto Técnico Industrial Francisco José de Caldas. Los rectores que han administrado esta institución desde entonces han sido: Ciro Antonio Fonseca, Hugo Fernando Vásquez y José Zuluaga de la Parra.

Antes de la integración las sedes venían desarrollando sus proyectos educativos institucionales particulares. En la sede A el proyecto estaba diseccionado por un plan prospectivo a 2006, desde el cual el Instituto buscaba impactar en la comunidad como líder en las áreas académicas, técnicas y sociales. En la sede B el PEI se definía a partir de tres ejes: la lúdica como medio de expresión individual y social, la comunicación basada en los dominios conceptuales y prácticos de las habilidades comunicativas y los valores y la sana convivencia. Las sedes C y D habían integrado sus proyectos en uno solo llamado *Hacia la formación de seres humano críticos, competentes y creativos en la transformación de la cotidianidad* con tres ejes fundamentales: desarrollo de pensamiento, comunicación y democracia.

Es a partir del 2002 que las sedes entran en un proceso que ha posibilitado la construcción del PEI “EDUCACIÓN INTEGRAL DE LÍDERES INDUSTRIALES” fundamentado en el carácter técnico industrial del Instituto desde grado cero a grado once.

La vida de una institución es como una larga aventura no declarada de encuentros, condiciones, cruces, variaciones, accidentes, intenciones, etc. La institucionalidad es tanto como decir la multitud de todo lo humano, como multitudinaria son sus ebulliciones psicológicas, sociales, culturales, religiosas, etc., como multitudinaria es la voluntad anónima del tiempo y el espacio que pone en una misma comunión los diferentes y contrarios, la diferencia y la identidad, la fluidez y la permanencia. Escribir la historia de una institución es tanto como correr y danzar en pos de lo incierto, el movimiento azaroso de la escritura tendría que reinventarse, como si se tratará de una escritura que, en su inmediatez primera, fuera construcción y deconstrucción, muerte y vida del acontecimiento en un mismo gesto. El objeto de este corto texto no ha sido otro que intentar sopesar, de un modo reflexivo, los devenires de la historia del Francisco José de Caldas a la luz de las respuestas y los retos aceptados ante la realidad colombiana. Como toda reseña, aquí aún no se agota el objeto, la multitud de la historia, los procesos y los sujetos sigue en movimiento.

ANEXO NÚMERO 12 – CAPÍTULO 1

ESTRUCTURA DE LOS CAPÍTULOS INSTITUCIONALES

Antes de los siguientes dos capítulos (capítulos 2 y 3) se describe y explica una matriz de análisis que se ha recortado de las categorías descritas al inicio de este informe. Lo que define tal matriz no es otra cosa que una cuestión de opción por parte de los investigadores: aunque se han mencionado muchas categorías, sólo se han tomado dos para la presente sección de trabajo.

El cuadro permitirá visualizar las unidades de análisis del capítulo. Inmediatamente después, se explica brevemente qué debe entenderse con exactitud frente a tales categorías, de tal manera que luego pueda verse la operatividad de los conceptos aplicados a las “dimensiones de prácticas” escogidas por los investigadores de los dos colegios indagados. Las categorías son la entrada vertical de la matriz. Las “dimensiones de prácticas” están ubicadas de manera horizontal.

Entendemos por “dimensión de prácticas” aquellas realidades, ámbitos, objetualidades concretas, productos, etc., que definen o dan cuenta de ejercicios, realizaciones de sujetos, estilos del hacer y del actuar, desenvoltura de cotidianidades, hábitos y relaciones, con el fin de estipular núcleos sobre la construcción de las subjetividades, las identidades, y las formas de relación que ante el mundo construyen las personas. Se trata de desglosar las profundidades de lo ordinario y habitual.

Los capítulos darán cuenta de los cruces entre las categorías y las prácticas educativas, y esa será su naturaleza y alcance.

Matrices de análisis.

IED. LA MERCED			
Prácticas	1. Manual de convivencia.	2. Tiempo.	3. Cuidado de sí
Categorías			
Subjetivación.	Cruce 1.	Cruce 2	Cruce 3
Normalización.	Cruce 4.	Cruce 5	Cruce 6

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS			
Prácticas	1. Producción técnica.	2. Tiempo.	3. Cuidado de sí
Categorías			
Subjetivación.	Cruce 1.	Cruce 2	Cruce 3
Normalización.	Cruce 4.	Cruce 5	Cruce 6

ANEXO NÚMERO 13 – CAPÍTULO 2

REUNIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HESÍODO Y LOS PROFESORES DEL COLEGIO DISTRITAL LA MERCED. JORNADA TARDE.

Grupo Focal: Profesores del colegio la Merced - Jornada Mañana y Tarde

Fecha: Abril 26 de 2007

Tiempo estimado: 2 horas

Estrategia de convocatoria: Se entregó circular explicando el objetivo de la reunión, así mismo se imprimieron afiches informativos.

Metodología:

- a. Activación de la memoria a partir de objetos (En este grupo focal contamos con fotos, agendas).
- b. En un segundo momento se recuerdan hitos; hechos importantes relacionados con tales objetos y que fueron y han sido representativos en la historia del colegio. Igualmente traer a la memoria las personas que estuvieron relacionadas con tales acontecimientos.
- c. Líneas de discusión: 1) La recreación y narrativa de los objetos llevados. 2) "Hitos" y vivencias de éstos; personajes hechos y programas, etc.

Descripción del Trabajo.

En un primer momento el grupo de investigación Hesíodo hace su presentación, para la actividad se contó con la colaboración de tres estudiantes de grado once del Colegio del Santo Ángel: Brigitte Quiroga, Mónica Bohada, María Paula Caicedo, quienes nos han acompañado a lo largo de tres años en los diferentes proyectos de reconstrucción histórica.

Se hace entrega de las carpetas de presentación del equipo, en cada una de ellas tenía el siguiente material:

a. Texto de cuatro páginas con una breve reseña de los datos históricos recogidos en un primer momento, documento con el cual se pasó la propuesta para la convocatoria del proyecto.

b. Cuadro del cronograma de actividades, que incluye las fechas de las respectivas jornadas:

1. Abril 26
2. 3 de agosto
3. 8 de octubre

c. Socialización del Cuadro metodológico, donde se encuentran los dos objetos de estudio para investigar: -La construcción exclusiva de subjetividades femeninas y La interacción de subjetividades en relación con el

espacio en el cual se desenvuelven. Se señala que este cuadro fue revisado y aprobado por los miembros del IDEP y la OEI.

Sesión:

El trabajo del grupo focal inició con una inquietud por parte de la profesora Elvía García, respecto al documento que se entrega en la carpeta y que incluye algunos datos históricos recogidos en la primera reunión que se hizo con las profesoras Nelly Munevar (Coordinadora de primaria), Fabiola Romero y Silvia Madrid.

El cuestionamiento surge respecto del Fondo de Ahorros Fonpromover, dado que, en el documento se afirma que este fondo pertenece al colegio, pero se aclara que éste no hace parte de la institución, dado que en él se encuentran miembros que no pertenecen a ella.

El grupo de investigación aclara que precisamente uno de los objetos de las jornadas es confrontar los datos obtenidos, igualmente el grupo hace hincapié en decir que antes de pasar cualquier resultado al IDEP, la información registrada será dada a conocer previamente a la comunidad educativa.

Recordando Objetos.

Se trabajan sobre los objetos que los asistentes trajeron a la reunión. Cada miembro del grupo se presentó, dijo su rol en el colegio y explicó su relación con el objeto.

FABIOLA ROMERO: fundadora del colegio, recuerda que sus actividades iniciaron en 1974 el 14 de marzo en el edificio de la Capuchina, con gran ánimo de colaboración, tiene fotos para evocar datos y situaciones, momentos especiales con compañeros (la emotividad se apodera del momento y por lo tanto la profesora deja caer un poco de lágrimas). Añade que no cuenta con un registro escrito de su acontecer en el colegio. Tiene gran número de fotos de actividades culturales, bazares, el registro de una montadita en burro de la Capuchina y de los primeros años del colegio en su sede actual cuando organizaban las Olimpiadas. Tiene una foto en la que se registra la imagen de la primera directora de primaria en el año 1974, están en la primera comunión de una alumna.

Guarda especialmente, la agenda de 1974, donde están las fotos de las primeras directivas, los cursos, profesoras de primaria.

Se procede a rotar las fotos que se solicitaron previamente a los participantes con el fin de recordar hechos o situaciones relacionadas con estos registros visuales.

ELVÍA GARCÍA: Licenciada en sociales, recuerda con mucho aprecio las exalumnas del colegio y considera necesario hacer un registro de ellas, pues algunas tienen actualmente cargos representativos. En efecto, dice, del colegio se pueden contar varias anécdotas, en efecto éste ha sido un semillero permanente de grandes líderes, a contado con buenas asesorías que los han orientado. Recuerda con gran cariño a sus exalumnas y en este punto hace

hincapié, destaca así a: Carolina González presidenta de Asoflores, la Decana de la facultad de Medicina de la Universidad Corpas, menciona una niña que trabaja en el Hospital Militar, así como otras que se encuentran en entidades bancarias. (No menciona nombres).

EXALUMNA DE LA PROMOCIÓN 1982. Realizó sus seis años de bachillerato en el colegio; tres años en la sede de las Capuchinas y tres en la sede actual, en la sección de la mañana, este año cumple veinticinco años de haber egresado de la institución. Actualmente tiene una niña en tercero de primaria. Trajo unas fotos de grado décimo, de quinto en esa época, tomadas en el patio cuando había una virgen que actualmente ya no existe. Recuerda que al darse el cambio de sede fue muy difícil llegar a su nuevo colegio porque las instalaciones no estaban adecuadas para el funcionamiento de un centro educativo, de manera que las clases iniciaron en abril. Comenta lo agradable de recordar estas épocas porque lo mejor es la época del bachillerato después de ella no hay nada más, tiene fotos con compañeras con profesores, recuerda que no habían canchas.

Tiene las fotos de un paseo en noveno, cuarto, a Carmen de Apícala, programado por biología, pues las acompañó la profesora María Teresa de biología y el profesor de dibujo técnico. Recuerda al profesor de álgebra a quien le decían burbujita, el profesor de filosofía Laureano Gómez quien lamentablemente ya se murió.

Burbujita se llama realmente Orlando Rodríguez y se encuentra en un colegio del distrito.

PABLO NIVARDO: Profesor fundador trabajó 27 años en la jornada de la tarde, se retiró en el año 2002. Fue de los profesores que presionó para que el colegio de La Merced dejara de ser Cooperativo y pasara a ser distrital. Actualmente trabaja en la Universidad Libre.

No llevó objetos a esta reunión porque no se lo comunicaron al hacerle la invitación, sin embargo, también tiene fotos especialmente de deportes. Para los profesores de la tarde era fundamental la integración de primaria y secundaria, era la filosofía primordial del colegio, no obstante esta unión implicaba luchas políticas.

El Colegio de la Merced era una institución reconocida y observada mucho por los demás colegios distritales, tal vez por su ubicación o por los profesores que hacían parte de esta institución. Así por ejemplo, si La Merced entraba a paro, los demás colegios distritales también lo hacían, si La Merced no hacían parte de éste, los demás centros tampoco entraban la manifestación. Igualmente se les tildaba de conservadores.

De otra parte, agrega el profesor que él junto con los compañeros estuvo muy relacionado con la construcción de la subjetividad femenina, la mayor satisfacción es tener amigas exalumnas en varios puestos, él tiene un grupo en el cual se encuentra con exalumnas de la promoción del 87.

En la Universidad libre donde actualmente trabaja tiene compañeras, tres o cuatro exalumnas. Considera como un común denominador el que las exalumnas recuerdan con afecto los grados dado que eran muy especiales; darle el título de bachiller a una alumna era abrirle el campo para que ellas se pudieran realizar.

El profesor Pablo destaca de su hacer como docente que fue muy cercano a las alumnas, y ello era posible porque, la filosofía del colegio destacaba la comprensión, la cercanía, la tolerancia, el diálogo, entre otros sentimientos y valores. Lo cual permitía que se crearan buenas relaciones entre docentes y estudiantes, se dejaban guiar por medio de consejos. Se fomentaba que la niña debía salir adelante, tenía que ingresar a la universidad aunque fuera de recursos muy limitados.

JENNY MANZANO RODRÍGUEZ: ingreso al colegio en el año de 1983, como docente en física y matemáticas. En el año de 1993 pasa a desempeñarse como coordinadora, cuenta que en una ocasión le ofrecieron la oportunidad de ir a otro colegio como rectora, pero no aceptó tal ofrecimiento por el cariño tan especial que emergió en ella por el colegio desde el momento en el que llegó. Resalta este cariño particular así como el colectivo por la institución, en efecto, el colegio tiene algo que atrapa (embruja) y se apodera del cariño, el ambiente en el colegio es muy acogedor, el espacio influye mucho en este sentir, los profesores que se van no lo hacen sin expresar un sentimiento de tristeza. Así mismo influye en este sentir el grupo de las estudiantes, pues son unos ángeles, si bien se presentan algunas dificultades, pero se puede contar con ellas, se dejan liderar, orientar en sus proyectos de vida con bastante éxito, lo cual se evidencia en sus estudiantes exalumnas.

El papel de esta docente ha sido liderar cosas desde lo académico, lo convivencial, el compromiso en su trabajo. Destaca este compromiso no como algo sólo suyo sino de todos los profesores que hacen parte de la comunidad, todos profesionales entregados a su trabajo.

Hay varias fotos que han registrado eventos importantes, destaca entre las más recientes, aquella en la que se registra la celebración de los 29 años. Este episodio le permite a la profesora reflexionar sobre lo siguiente: en el colegio no existe un espacio cerrado para realizar sus diferentes programaciones lúdicas o académicas, razón por la cual muchas actividades no han tenido feliz término por causa del mal tiempo.

Entre las actividades que se estropearon fue precisamente la celebración de los 29 años, que en ese entonces se realizaba para el día de Las Mercedes patrona de la institución y no para su fecha de su fundación. Se encontraban en las canchas y en el momento en que el sacerdote estaba con sus ofrendas, que como de costumbre incluía resaltar el papel de los maestros fundadores dada su dedicación, entrega y enseñanzas, cayó un aguacero con una granizada gigantesca, por lo cual no se pudo hacer nada de la actividad programada. El techo, los pisos, el paisaje en su totalidad quedó completamente blanco, las niñas por su puesto tuvieron un rato de esparcimiento, jugaron, se mojaron, estuvieron alegres.

Era hermoso ver el colegio así, se había creado un paisaje muy bonito, la resonancia del edificio hizo su apogeo, la casa se veía bellísima. De hecho este hábitat enamora. El edificio del colegio lo quieren bastante es muy especial para la comunidad, a pesar de ser una construcción ya vieja.

Para los treinta años se hizo una celebración en el teatro Jorge Eliécer Gaitán, estuvieron acompañadas por el Secretario de educación el Dr. Abel Rodríguez. Se presentaron trabajos de teatro y danza, en efecto las alumnas se caracterizan por sus cualidades artísticas. Así mismo, se hizo un reconocimiento a los profesores fundadores, como corresponde a la filosofía de la institución, porque son un pilar una fortaleza y representa una gran alegría poder contar con ellos.

FLOR MARÍA ACOSTA: Profesora de Matemáticas.

LUIS MIGUEL CHITITA: Profesor de matemáticas, llegó a la institución en 1986, recuerda que había un ambiente acogedor por parte de compañeros, incluyendo la asociación de padres de familia y las alumnas.

En el año de 1999 tuvo la oportunidad de participar en la celebración de los veinticinco años del colegio, guarda con cariño su pocillo que cambia de color con el calor y en cual todos los días toma su perico. Conserva fotos de una celebración para el día del estudiante, los profesores se disfrazaron de mariachis en las canchas, se disfrazaron para un desfile de modas en el patio, la rectora salió en pijama. Lamentablemente con el paso del tiempo, las tradiciones bonitas se han ido perdiendo, las actividades para la integración entre profesores han desapareciendo, se fomentan mucho las clases magistrales y no hay tiempo para lo lúdico. Sería bueno pensar cómo rescatar esos momentos bonitos, destaca como es de emocionante ver a la profesora Fabiola como se conmueve. Agradece la invitación, no se sentía persona importante para este trabajo, pues dice, lleva tan sólo diez años, de manera que, considera de gran significado el haberlo hecho participe en este proyecto y se alegra de poder contribuir y aportar a la memoria.

Recordando Anécdotas:

Finalmente se rotan las fotos para que los docentes recuerden hechos cotidianos y acontecimientos importantes del colegio con el fin de activar la memoria individual y colectiva.

Una de las profesoras asistentes, cuenta que tuvo como estudiante a la hermana de Jaime Garzón, fue su directora de grupo y que un día en una entrega de boletines, la profesora tuvo que salir del salón y al regresar los padres de familia estaban rezando, cuando Jaime vio a la profesora dijo: “Estamos rezando porque vemos que esto está como demorando”, en ese entonces Jaime era muy joven, tendría 18 años y ya era profesor del distrito. A la profesora le dio mucha risa tal situación y la recuerda con cariño. Añade que sería bueno hablar con Marisol Garzón quien actualmente es docente universitaria.

Una anécdota triste es la muerte de seis alumnas, no se abordó el tema.

El profesor de matemáticas tiene boletines, porque sus hijas estudian en el colegio desde transición. Los profesores recuerdan que los primeros boletines se hacían a mano, así como los certificados de quinto.

Cierre de Sesión: Terminado el ejercicio de narración oral, el grupo focal hace llena los instrumentos para el registro escrito de las narraciones respecto a objeto, hitos, hábitos y prácticas. Se agradece por la participación y colaboración.

ANEXO NÚMERO 14 – CAPÍTULO DOS

REUNIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN HESÍODO Y LAS ESTUDIANTES DE GRADO ONCE DEL COLEGIO DISTRITAL DE LA MERCED - JORNADA TARDE.

Grupo Focal: Estudiantes de Undécimo grado, que se encuentran en el colegio desde el año 95-96

Fecha:

Tiempo estimado: 2 horas

Lugar: Biblioteca del Colegio.

Estrategia de convocatoria: Se invita a las estudiantes más antiguas del colegio pasando por sus respectivas aulas de estudio. Para ello, se contó con la especial colaboración de los docentes.

Descripción de trabajo:

El grupo de trabajo Hesíodo hace su presentación y da a conocer el proyecto de investigación que se está adelantando con el colegio de La Merced.

Se inicia un trabajo de grupo focal activando la memoria a partir preguntas:

- Levanten la mano ¿La que no recuerda su primer beso?, ¿Quiénes lo recuerdan con cariño? Esta pregunta se plantea con el fin de mostrarles que a diferencia de los animales los seres humanos tenemos la capacidad de recordar acontecimientos que tienen sentido y guardan alguna significación para nuestra vida. Así, fueron conducidas a la activación de la memoria de los hechos que han tenido sentido y gran significación para ellas como estudiantes dentro de la historia del colegio.

Recordando Objetos.

a. El Delantal de Primaria: Las estudiantes de la jornada de la tarde hicieron uso del delantal hasta quinto de primaria, era de color blanco, con arandelas lo que significaba un problema para plancharlo, a diferencia de las estudiantes de la mañana en cambio usan bata hasta el bachillerato. Como elemento de aseo, tenía y tiene como función evitar que la jardinera se ensucie, el no traerlo traía como consecuencia un llamado fuerte de atención.

b. Las Medias: que si bien siguen siendo blancas a cambiado el tamaño; antes eran hasta abajo de la rodilla ahora la utilizan tipo futbolista, no por norma del colegio sino por imposición de la moda.

d. El Birrete: Se hizo manifiesto en el colectivo el uso del birrete para la graduación de preescolar, el cual era alquilado.

e. La Piscina: En el colegio no existe piscina, pero en una ocasión trajeron una inflable, la cual tenía como propósito que las estudiantes se divirtieran. Esta piscina es recordada con alegría, sin embargo, sin embargo, añaden con algo de nostalgia, que no la volvieron a traer. La razón de ello, se explica, dicen las estudiantes, porque el medio ambiente del colegio se ha deteriorado un poco. En efecto, el colegio se encuentra ubicado en una zona industrial, al estar rodeado de fábricas el aire se ha contaminado con la polución que éstas generan.

f. El Puente Peatonal de la Treinta: Era de color azul, un lugar de encuentro y guía para ubicar el colegio más fácilmente, fue demolido por la construcción del Transmilenio.

g. El Árbol: Más conocido como el **Árbol Viejo**, en este bello árbol las niñas se subían y jugaban, ésta en el colegio desde que se tiene memoria. Era peligroso jugar en él, en efecto, en ocasiones se producían accidentes afortunadamente ninguno muy grave, por lo tanto, era prohibido jugar allí, la niña que fuera encontrada jugando en el árbol era llevada a Coordinación, lo cual inspiraba mucho temor, especialmente cuando se estaba en primaria

h. El Túnel: Era un tubo en el cual jugaban y se divertían bastante, dado que en él podían esconderse.

i. El Tanque: Este lugar se encuentra estrechamente relacionado con la leyenda construida por las estudiantes de la monja sin cabeza o del espíritu de una niña, ambas deambulan por el lugar y se sienten en las noches o cuando el colegio está muy sólo. La historia de la muerte de la monja se produjo porque se cayó en el tanque que se encuentra debajo de las escaleras y se ahogó, por su parte, la narración sobre la niña, cuenta que la infante subió hasta aquel lugar con una muñeca, estando arriba perdió el equilibrio y se cayó al tanque muriendo también ahogada.

j. El piano: Lleva largo tiempo en el colegio, actualmente se encuentra en el teatro, dado que está muy deteriorado ya no se utiliza. Igualmente se tejen imaginarios sobre él; en ocasiones se escucha especialmente en diciembre sin que se vea a nadie tocándolo.

k. La Capilla: En el colegio se va a misa una vez al año, para el día de La Virgen o si se presenta alguna ocasión especial. A veces se utiliza para conferencias, a dar alguna información especial.

l. Las Escaleras: Este lugar es sinónimo de leyenda y miedo, pues debajo de ellas, según el imaginario estudiantil, hay un cementerio de las monjas que habitaron antes la sede del colegio. .

m. La Rueda: Sin comentario.

n. La Ludoteca: Sin comentario.

ñ. La Sudadera: era igual a la de primaria.

o. Salón de Espejos: en este salón las niñas de primaria tomaban sus clases de danzas y gimnasia.

p. La araña de preescolar, este juego desaparecido del colegio porque se consideraba que era peligroso para la seguridad de las niñas, en reemplazo se colocó una arenera

Recordando Hitos.

a. Muerte de una niña por parte de una ruta del colegio: Antiguamente los buses podían ingresar al colegio, ese fatídico día, el bus al dar reversa no vio a la niña de preescolar que se encontraba atrás del vehículo, lo cual ocasiono su lamentable muerte. Este hecho conmovió a toda la comunidad y la sumergió en una profunda tristeza; se celebró una misa en memoria de la compañerita. Años después se prohíbe la entrada de los buses escolares al colegio por las diferentes patologías que presentaba el suelo y que provocaron el hundimiento de l mismo.

b. Izadas de bandera: Recuerdan algunos de los disfraces que usaron en preescolar para el día de la familia; sombrero, de flor, bailaron la canción “Cachete con cachete y ombligo con ombligo”.

c. Bazaes: jean day en quinto de primaria.

d. Las presentaciones de la Banda de Marcial: La banda marcial era muy hermosa, siempre lucía un bello uniforme en sus diferentes presentaciones, merecedora de varios reconocimientos por haber obtenido varias distinciones en los diferentes concursos en los cuales se presentaron. Se recuerdan los viajes a Mariquita, Ibagué, Flandes. Para poder pertenecer a la Banda se requería de un buen nivel académico, desde las más pequeñas podían participar. La Banda aun existe en el colegio.

f. Los Bailes de Once: se hacían competencias entre los cursos de once, cada uno debía preparar una presentación en danza, este evento generaba en las estudiantes de primaria el deseo de llegar a bachillerato para participar de esta actividad lúdica. Actualmente se organizan los bailes pero no en el marco de una competencia.

g. Ferias Empresariales:

h. Las formaciones: en el colegio se hacen formaciones una vez a la semana, duran una hora, en la mayoría es necesario estar de pie.

i. Eventos Culturales: El día de la familia, los grados de primaria y bachillerato. A algunos de estos eventos asistieron auxiliares de la policía para colaborar. Las estudiantes recordaron que en primaria para un día de la familia se disfrazaron de sombreros, igualmente recordaron la elaboración de tarjetas que hacía para el Día de la Madre.

j. Jornadas de admisión. Examen y entrevista.

k. La tuna:

l. Gobierno Escolar. En el colegio hay tres jornadas, por lo tanto hay tres gobiernos, pero solamente existe una Personera. En la actualidad se escoge una representante por grado y no por curso como se hacía anteriormente.

Este año la Personería es de la jornada de la tarde, lo cual implicó un cambio en el gobierno porque llevaba muchos años en que este cargo quedaba en la jornada de la mañana.

ñ. La Despedida de año once del año pasado: se organizó un buffet para las estudiantes, este evento también se aprovechó para aprender normas de etiqueta.

Recordando Personas. Es preciso anotar que en la historia del colegio siempre ha existido más docentes mujeres que hombres. Las estudiantes recordaron los siguientes profesores:

a. El profesor de educación física Benjamín: alias el *mono*, tuvo grandes ideas, dinámico promotor de proyectos: Gestor de las Olimpiadas (parece funcionaron hasta el 2004, éstas se celebraban en coliseo), el año pasado se organizó una Olimpiada la cual se celebró en el colegio. Igualmente creador de Los Bailes de Once.

Tuvo la idea de hacer el campo deportivo en el colegio, al parecer estuvo treinta años en el colegio.

b. Omar Mora, profesor de arte. Abandona el colegio en el 2006. Tenía un proyecto de vídeo, sin embargo no se pudo llevar a cabo. Es recordado con

gran cariño y nostalgia, fue muy triste para las alumnas que ya no trabajara más en el colegio, dado que, era un profesor muy dedicado a su oficio.

Trabajaba también con la jornada de la noche, ayudo al proyecto de la emisora el cual, sin embargo, no se pudo llevar a cabo; lideró un proyecto de fotografía, realizó un registro a través de fotos y videos de los diferentes eventos culturales del colegio, lamentablemente este archivo no se encuentra en el colegio, al parecer aún lo conserva el profesor. Se sabe de este material porque el profesor lo presentaba al final del año a toda la comunidad.

c. German Villalba: Sin comentario.

d. Profesora Clarita: Sin comentario.

e. La Coordinación: A donde eran conducidas por haber cometido alguna falta contemplada en el Manual de Convivencia.

Respecto a Las Clases.

El colegio cuenta con dos secciones, comercial y académica.

En la sección comercial eliminaron del horario las clases de comercio, contabilidad, porque algunos profesores se han retirado, lo cual provocó un cambio en el horario. El sueño para muchas estudiantes es realizar sus estudios superiores en la Universidad Nacional, o en el Sena.

Cierre de Sesión: Terminado el ejercicio de narración oral, el grupo focal hace llena los instrumentos para el registro escrito de las narraciones respecto a objeto, hitos, hábitos y prácticas. Se agradece por la participación y colaboración

ANEXO NÚMERO 15. CAPÍTULO DOS

REUNIÓN DEL GRUPO DE INVESTIGACION HESÍODO Y LAS EXALUMNAS DE LA MERCED PROMOCIONES 93-94.

Fecha:

Número de asistentes: 12

Lugar: Casa de una exalumna.

Tiempo estimado: 45 minutos.

Estrategia de convocatoria: Se entregó circular explicando el objetivo de la reunión, así mismo se imprimieron afiches informativos.

Metodología.

Las exalumnas trajeron fotos y otros objetos para la activación de la memoria y a partir de los cuales se tejieron los diferentes relatos.

Se hacen dos preguntas para la activación de la memoria:

a. ¿Recuerdan acontecimientos importantes en la historia del colegio durante los años en los que estuvieron en el colegio, fechas, fiestas, celebraciones?

b. ¿Qué personas de la institución recuerdan que hayan tenido alguna significación dentro de su proceso de formación escolar?

Una de las exalumnas, Zulma quien se graduó el año de 1993, señala que ingresó al colegio para cursar grado séptimo, coincidiendo su ingreso con los 15 años de fundación del plantel, es decir en el año de 1989, así mismo alcanzó a estar para la celebración de los veinte años en el año de 1994.

Para celebrar esta fecha se elaboró un anuario, tomaron fotos de todos los grados, cada niña podía hacer el diseño de la página introductoria, se escogía el mejor para quedar en el anuario. Fue muy hermosa esta publicación.

Otra de las exalumnas del año de 1994, comentó su gusto por el arte en la época del colegio, por lo cual estaba siempre haciendo parte de los grupos artísticos, como por ejemplo la tuna de las olimpiadas porque era un gran acontecimiento.

Se le formula la pregunta si recuerda algún proyecto artístico. Viene a su memoria el recuerdo del profesor Alberto de música. Había varias convocatorias, hubo un grupo andino que funcionó, tuvieron porristas, había además un era un grupo de danzas muy bueno. Una de las exalumnas se acuerda de las Olimpiadas porque estaba en el equipo de baloncesto. Con una de las fotos el grupo hizo memoria que en una ocasión tuvieron que comprar pompones rojos, recordaron los inter-colegiados, los concursos de porras en el Coliseo el Campín, allí asistían todos los colegios distritales de Bogotá.

Se acuerdan de la Banda de Guerra, era de ambas jornadas, pero cuentan que se sentía algo de discriminación para ingresar a la Banda, si se era chiquito y gordo no podía formar parte del grupo, de manera que, habían que cumplir algunos requisitos como: Ser altas, medir 1-70 aprox., y ser por supuesto bonitas, igualmente se exigían ciertas condiciones para ingresar al equipo de porras como estatura, talla de cintura y peso. Así mismo se requería tener un

buen promedio académico, especialmente para formar parte de la Banda de Guerra.

Otro recuerdo que embargó sus memorias fue el de los *brazaletes de disciplina* (Zulma conserva uno de estos brazaletes). Cuentan que en los descansos rotaban a las estudiantes para hacer vigilancia en el patio a la hora del descanso, como por ejemplo hacer respetar el espacio correspondiente a bachillerato por las niñas de primaria, al terminar esta hora todas las estudiantes tenían que recoger la basura, grado once tenía que colaborar especialmente en esta recolección.

De otra parte, se acordaron de un escándalo que se presentó en una de las excursiones razón por la cual el colegio prohibió este tipo de eventos así que su promoción no pudo organizar esta salida. Otra de las asistentes recuerda que su promoción, 1993, tuvo que graduarse con el uniforme y no con toga y birrete por causa de una orden de las directivas, nunca se supo con certeza si la causa de esta decisión fue un hecho de indisciplina o por cuestiones económicas.

Alguna vez, dicen, vino una banda de guerra conformada por solo muchachos fue la locura, algunas niñas se comportaron muy mal, así que los profesores se vieron obligados a tomar las medidas disciplinarias necesarias; se registraron los nombres de las estudiantes que tuvieron esta mala actitud y fueron suspendidas, así mismo prohibieron las invitaciones a los estudiantes varones para los diferentes eventos programados por la institución.

Se acuerdan de las Eucaristías que había, se incentivaba el canto, siempre había un grupo musical. En la época en la que ellas estaban el colegio era confesional, católico, se hacían misas en eventos especiales, como por ejemplo en las izadas de bandera, el Día de la Virgen. Las misas bien podían ser programadas en la capilla para grupos pequeños o en el patio central mucho más generalizada.

Sobre las prácticas de disciplinamiento.

Respecto a las *prácticas de disciplinamiento* recuerdan que los cursos que tuvieran un mal comportamiento eran conducidos al llamado por ellas *el hueco*, que era un salón horrible. Este salón estaba dividido por la mitad por una especie de madera y allí ubicaban a dos cursos. Éste quedaba al lado de la capilla, realmente este lugar despertaba un sentimiento desagradable.

Recuerdan que al llegar un profesor a la clase todas tenían levantarse de su puesto y saludar. Cuando las enviaban a coordinación por indisciplina, el coordinador les ordenaba regar las plantas con una manguera, recoger papeles o barrer el patio. Sumariamente tenían que registrarse en el **anecdotario** en éste había una hojita que la estudiante tenía que llenar; explicando las razones por las cuales fue remitida a coordinación y redactar el respectivo compromiso.

Algunas actividades de integración.

Respecto a los **refrigerios** que les daban en el colegio recuerdan la Binestarina, en una ocasión las niñas de once hicieron galletas con esta harina.

En una ocasión en el colegio hubo un concurso organizado por las papa fritas *Super Ricas*, el premio consistía en traer un grupo musical, esta vez todas las estudiantes comieron muchas papas, no obstante no ganaron el concurso.

En relación a las actividades de integración recordaron los bazares que se organizaban para recoger fondos. Dado que en la promoción de ellas 93-94 empieza a ponerse en furor las **chaquetas prom**, parte de los fondos recogidos eran para esta invertir en las chaquetas.

Una de las exalumnas entrevistadas no recuerda con agrado la época del colegio, no se sintió bien expresa. Considera que habían entre 40 y 45 estudiantes en un salón, en la jornada de la mañana había muchas niñas de diferente clase social lo cual hacía difícil relacionarse con las compañeras, habían estudiantes con servicio de ruta y otras en cambio que no podían acceder a este servicio. Paradójicamente las llamadas "niñas bien eran" las niñas problema en el colegio porque cometían más acciones de indisciplina, eran estudiantes que venían de diferentes colegios. La diferencia social también se vio marcada en la excursión, las niñas pudientes se fueron para Santa Marta, las que tenían algunos recursos viajaron a Melgar, otras que tristemente no pudieron participar de esta actividad.

Respecto a la **construcción de subjetividades** femeninas expresaron que las educaban para ser mujeres en ser mamás y oficios relacionados con el hogar; les enseñaban modistería, mecanografía, corsetería, muñequería, había electivas de culinaria. En una ocasión les colocaron como evaluación hacer una bufanda, el que no la hiciera perdía la materia.

De otra parte, hicieron referencia al transporte urbano; había una buseta que tomaba la mayoría de niñas de La Merced, el pasaje costaba \$20 y allí se encontraban con los niños de la Salle y los del Nicolás Esguerra.

Sobre Prácticas Pedagógicas.

Dado que en el colegio existían dos modalidades de bachillerato: académico y comercial, generó distanciamientos entre las estudiantes. Las estudiantes de comercial tenían una jornada más amplia, salían cuatro hora más tarde. Sobre las *Prácticas pedagógicas* recuerdan que en la sección comercial las estudiantes de once, para unas prácticas, tuvieron que formar su propia empresa, dividida por departamentos, con su respectivo balance. La mentalidad de formación era educarlas para ser auxiliar o secretaria, por su puesto este saber era importante, pero faltó el haber tenido una orientación profesional.

De otra parte, vino a su memoria lo siguiente: al finalizar el año si una estudiante perdía una materia está se podía pasar por promedio (nota del redactor: este promedio debería ser mayor o igual a siete). Las niñas que perdían el año las ponían en un solo salón.

En una ocasión hubo una copia colectiva con una guía. En efecto, a partir de grado octavo ya no se trabajaba con libros sino con guías, éstas consistían en un trabajo que la estudiante debía desarrollar, contenía por tanto, lecturas,

preguntas de investigación, motivación para ir a la biblioteca. El fundamento de esta metodología era la consigna que tenían que ser autónomas, autodidactas, sin embargo a veces los libros eran muy escasos lo cual dificultaba esta actividad de investigación en la biblioteca.

En alguna ocasión la biblioteca del colegio la colocaron muy bonita así como la cafetería, recuerdan no obstante respecto a esta última que era muy difícil comprar allí, por el número de estudiantes que nunca hacía fila.

Respecto a la *alfabetización* las unieron con la Defensa Civil quienes las hacían marchar por todo el barrio, después la unieron con la PM y tenían que trotar con ellos. Con la PM aprendieron cosas de la policía como hacer inspecciones y evacuaciones.

Las estudiantes de once tenían una capacitación, dada por la PM, sobre simulacros de evacuación, al terminar serían ellas quienes tenían que preparar a las alumnas más pequeñas para realizar los respectivos simulacros de emergencia. A otras estudiantes de once se las enviaba a la Cruz Roja con el fin de recibir formación en primeros auxilios y recibían sus respectivos certificados. Sobre el *vigía de la salud* (nota del redactor: así se denominaba el trabajo social para grado décimo) una de las exalumnas recuerda que para esta labor social ella escogió ser profesora de matemáticas.

Así mismo, las estudiantes de once tenían que ser las *madrinas* de las estudiantes de primero de bachillerato, el fin de esta encomendada labor era cuidar a las estudiantes más pequeñas quienes recibían el nombre de *ahijadas*.

RECORDANDO PERSONAS.

Las exalumnas hicieron referencia de la profesora de matemáticas María Yanira quien les hizo hacer todas las misceláneas del algebra de Baldor. Comentan a manera de **anécdota** que el tener recuerdos de sus profesores se explica porque alguna de ellas, en sus imaginarios propios de la adolescencia, estaba enamorada de uno de los docentes, así por ejemplo traen a la memoria el caso de su compañera Gloria Angélica (quién también había sido invitada a esta reunión pero no puedo asistir) "*ella en una evaluación de física le escribió al profesor: te amo y el profesor cuando le entregó el examen le escribió: no parece*".

Tenían un profesor llamado Treviño de Biología, quien acostumbraba a pintar en el tablero algunos micro-organismos y luego hacia pasar a una estudiante para que le colocara el nombre a cada uno de los dibujos. Era un profesor muy exigente, hacia llorar a las estudiantes, pero es recordado con cariño, tocaba llevar un cuaderno de borrador para sus clases porque tocaba registrar todo lo dicho por él en clase, ninguna estudiante podía perderse nada. Siempre se daba cuenta del movimiento de las alumnas en la clase sin necesidad de estarlas mirando. Sin embargo es recordado con cariño.

Sumariamente comentaron de manera reflexiva, que nunca tuvieron profesor de química en grado once, la única profesora que llegó lo hizo faltando tres meses para acabarse el año escolar. Sus clases consistían en la lectura del

libro “Juan Salvador Gaviota”, las cuales estaban acompañadas de ese juicio que no paraba de repetir: *“la química no les va a servir para nada”*, paradójicamente para una de las exalumnas éste fue el saber que más necesitó para la universidad.

Desempolvando la memoria rescataron a la profesora de Ciencias quien al entrar al salón les revisaba la cabeza a las estudiantes, esta práctica contaba como evaluación; si la estudiante tenía piojos se le bajaba la nota. En segundo de primaria había una profesora llamada Blanquita quien tenía una regla (la conocida férula), y alguna vez le alcanzó a rajar un poco la oreja a una compañera.

La profesora Adalis es también recordada por ser una profesora un poco dura, no obstante, dicen, también hubo profesores cercanos a las estudiantes.

Recordaron que alrededor de 1990 algunas estudiantes le mandaron sufragios a la rectora de la jornada de la tarde, luego se los enviaron a todos los profesores, casualmente dos meses después se cayó el techo del colegio y pensaron que se trataba de un atentado. EN EL AUDIO DE PROFESORES LA CAIDA DEL TECHO ESTÁ REGISTRADA POR EL PROFESOR PABLO, EN LA FECHA DE 1986.

Hicieron referencia a la profesora ¿Blanca?, a la profesoras Aurorita quien fuera la Coordinadora de Primaria, la profesora Esmeralda, Javier coordinador de disciplina, quien por la mañana trabajaba en un colegio masculino, por lo cual siempre les decía a las estudiantes de La Merced: *es más fácil trabajar en un colegio masculino que en uno de mujeres porque ellos son más juiciosos*. Siempre las estaban comparando con los hombres. Así mismo vino el recuerdo del profesor de trigonometría Emeterio, docente costeño, quien al dirigirse a las estudiantes les decía: *“Futura Ministra”*.

Sobre la Planta Física.

Sobre el edificio expresaron que lamentablemente estaba muy deteriorado, aunque la estructura era muy bonita, como era muy grande era muy fría. Este recuerdo sobre los espacios del colegio las llevo a evocar las requisas que se hacían en la institución, éstas se hacían porque algunas niñas vendían cosas, una de las entrevistadas por ejemplo vendió manillas, maní, otra empanadas, sin embargo, cuentan que algunas de sus compañeras de colegio lamentablemente vendían drogas. Cuando se hacía la requisa, entre ellas se avisaban: ¡Viene Javier haciendo requisa!, rápidamente escondían las cosas o la *mercancía* como le decían de manera jocosa en el techo. Agregan que, una de las cosas por las cuales no se hizo la excursión fue talvez por el temor a que algunas estudiantes vendieran droga.

Igualmente expresaron que era muy fácil salirse del colegio porque éste tenía un hueco en uno de los muros de la parte de atrás. Este relato trajo a la memoria de una de las exalumnas la siguiente anécdota: dado que la blusa de la mañana y la tarde eran diferente, se acomodó la blusa para parecer de la mañana y así logro salir del colegio.

Expresaron que los baños eran un poco desagradables, allí a veces las estudiantes se escondían para *capar* clase, parándose en las cisternas para evitar ser vistas, una de las exalumnas que estudió en la jornada de la tarde comenta que de manera intencional dejaban los baños sucios para las niñas de la mañana, por ejemplo dejaban yogurt regado, basura...

De otra parte, comentaron que dado que el colegio se encontraba al lado de la **fábrica de aceites Grasco**, en ocasiones el olor a aceite era desagradable y por tanto incomodaba. Fue tan común esta experiencia que aun hoy en día cuando sienten el aroma del aceite se acuerdan del colegio.

Hablaron del teatro, lugar vivenciado con un ambiente lúgubre, lleno de polvo, pero que era el lugar donde ensayaban y presentaban sus obras de teatro. En este espacio existía un objeto especial **el piano**, sobre este instrumento también se tejían fantasías. Ahora bien, para las clases de música se estudiaba piano, de manera que las estudiantes que tenían organeta podían llevarla para practicar los ejercicios de las clases, aquellas que no tenían este elemento llevaban flauta, no obstante, esto generó inconformismos por lo cual se suspendieron las clases, sin embargo cabe notar que también es cierto que el piano ya se encontraba bastante deteriorado y ello dificultaba un buen desarrollo de las clases. Recuerdan las clases de música con bastante agrado

En esta entrevista no pudo faltar la referencia al **tanque** y por su puesto evocaron las diferentes leyendas que sobre esta construcción se teje: "*El suicidio de la monja o el de una niña*", *definitivamente el lugar inspiraba miedo*". Este lugar tenía un candado, pero allí se guardaban las cosas viejas del colegio que ya no se utilizaban, tiempo después colocaron el salón de danzas. Así mismo se acordaron del salón donde se guardaba todos los elementos deportivos, la estudiante que quisiera acceder a uno de éstos presentaba su carné y se lo prestaban. Podían jugar cómodamente porque el colegio contaba con amplios espacios, grandes canchas y en la parte de atrás las niñas podían realizar sus prácticas de gimnasia.

En décimo hicieron un baile indígena y las llevaron a un concurso en Úbate, promocionado por el colegio. Se acuerdan de las carteleras elaboradas por cursos, para información sobre un tema especial, estaban ubicados en los patios.

Sobre el Gobierno Estudiantil.

Existía una fuerte rivalidad entre los grados 10 y 11, dado que los dos cursos querían que la presidenta fuera de su mismo grado. Para el año de 1993 se elegía una *personera*, no obstante, la personera no tenía mayor poder de decisión o acción.

Y de las Manifestaciones.

Recuerdan que se convocaban a las estudiantes para participar en los paros, no llegaban al colegio sino que tenían que presentarse al frente del Ministerio de Educación y ser parte de las caminatas de protesta, una vez una profesora cogió un carro tanque a puños, las manifestaciones eran bien fuertes, igualmente las escogían para ser cadenas humanas e impedir así el paso de la

gente, en una ocasión se les mandó un bus que casi las atropella. Los paros generalmente se hacían porque protestaban que los profesores llegaban a las instituciones al finalizar el año electivo, lo cual traía como consecuencia que se bajara el nivel de su formación académica.

Cierre de Sesión: Terminado el ejercicio de narración oral, el grupo focal hace llena los instrumentos para el registro escrito de las narraciones respecto a objeto, hitos, hábitos y prácticas. Se agradece por la participación y colaboración.

ANEXO NÚMERO 22 – CAPÍTULO 2

INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS FORMACIÓN DE MAESTROS¹ – VOCACIONALES Y TÉCNICAS

AÑO²	INSTITUCION QUE TITULA	TITULO	MATERIAS DICTADAS
1954-1963	INSTUTO TECNICO CENTRAL	BACHILLER TECNICO	ELECTRICIDAD
1956-1959	INST. TECNICO DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	EXPERTO EN ELECTRICIDAD Y RADIO	ELECTRICIDAD RADIO TELEGRAFÍA
1956	UNITUCUMAN	MECANICA INDUSTRIAL	MECANICA.
1957-1959	INSTITUTO TECNICO RAFAEL REYES DUITAMA	EXPERTO FORJA - SOLDADURA	METALISTERÍA
1957-1965	INSTITUTO TECNICO RAFAEL REYES DUITAMA	ESPECIALIDAD METALISTERÍA EXPERTO EN FORJA Y SOLDADURA	METALISTERIA.
1960	INSTITUTO TÉCNICO CENTRAL	EXPERTO ELECTRICIDAD	ELECTRICIDAD
1960	UNIVERSIDAD DISTRITAL	INGENIERO	ELECTRICIDAD
1960	MEN HAMPHILL SCHOLS	EXPERTO	MOTORES
1960	INSTITUTO TECNICO CENTRAL	EXPERTO EN ELECTRICIDAD	ELECTRICIDAD
1960	ESCUELA NORMAL INDUSTRIAL	BACHILLER TÉCNICO	MECÁNICA
1963	ESCUELA SUPERIOR DE ARTES Y OFICIOS TUNJA.	EXPERTO FUNDIDOR	FUNDICIÓN
1963	UNIV. JORGE TADEO LOZANO	ADMINISTRACION DE EMPRESAS.	ADMINISTRACIÓN
1963	MEN	EXPERTO FUNDIDOR	FUNDICIÓN
1964	MEN	TÉCNICO FUNDIDOR	FUNDICIÓN
1964	UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	INGENIERO INDUSTRIAL	MECANICA.
1964-1972	CENTRO COLOMBO ALEMÁN	MAQUINAS Y HERRAMIENTAS	MECÁNICA INDUSTRIAL
1964-1977	SENA	MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS	MECÁNICA INDUSTRIAL
1965	SENA	MODELISTA MECANICO	MODELOS

¹ En la década de los 70s, el MEN expedía categoría en el Escalafón con el Título VOCACIONALES, aún sin título universitario.

² Esta Fecha corresponde en algunos casos al año de terminación de estudios. En otros a los años aproximados de trabajo

1965	MEN	ADMINISTRACION TALLERES	ADMINISTRACIÓN
1966	INSTITUTO TÉCNICO “ELOY VALENZUELA”	BACHILLER TÉCNICO INDUSTRIAL “ELECTRICIDAD”	ELECTRICIDAD
1966	INTERNACIONALES	PERFECCIONAMIENTO PARA PROFESORES DE ENSEÑANZA INDUSTRIAL	FUNDICIÓN
1966	INSTITUTO TECNICO DISTRITAL. BTÁ.	BACHILLER TÉCNICO INDUSTRIAL- MODELOS.	MODELOS.
1966	UNIVERSIDAD LIBRE	INGENIERÍA	MECÁNICA
1966.	INSTITUTO TECNICO CENTRAL	BACHILLER TECNICO	FUNDICION
1966 1975	INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL	BACHILLER TÉCNICO	DIBUJO TÉCNICO
1967	UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA	INGENIERO CIVIL	MECÁNICA
1971-1982	UNIV. PEDAGOGICA NACIONAL	DISEÑO INDUSTRIAL	DIBUJO TÉCNICO
1971.	TÉCNICO DON BOSCO	BACHILLER TÉCNICO	FUNDICIÓN
1972	UNIV PEDAGOGICA Y TECNOLOGICA DE COLOMBIA	INGENIERO METALÚRGICO	METALISTERÍA
1971 1972- 1977-	INSTITUTO DE ECONOMÍA SOCIAL Y COOPERATIVISMO –INDESCO-	ADMINISTRACIÓN – DIBUJO TÉCNICO	ADMINISTRACIÓN – DIBUJO TÉCNICO
1972.	INSTITUTO TECNICO DISTRITAL	BACHILLER TÉCNICO	MECÁNICA
1972-1986	INST. TÉCNICO CENTRAL	BACHILLER TÉCNICO INDUSTRIAL “ELECTRICIDAD”	ELECTRICIDAD
1973. 1977	HEMPHILL SCHOOL	EXPERTO ELECTRICIDAD	ELECTRICISTA
1975	INST. TECNICO DISTRITAL FRANCISCO J DE C	BACHILLER TÉCNICO - ELECTRICIDAD	ELECTRICIDAD
1975 - 1981	UNIV. PEDAGOGICA NACIONAL	LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN MECÁNICA Y EN DIBUJO TÉCNICO	DIBUJO TÉCNICO
1975	INSTITUTO TECNICO CENTRO DON BOSCO	TECNICO MECÁNICA INDUSTRIAL	MECÁNICA
1976 1982	FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS	BACHILLER TÉCNICO	DIBUJO TÉCNICO
1977	UNIV. JORGE TADEO LOZANO	CONTADOR	TRIBUTARIA
1977	INSTITUTO TÉCNICO PEREIRA	EXPERTO	MOTORES

1977-1985	UNIVERSIDAD LIBRE	INGENIERO METALURGICO	FUNDICIÓN
1978-1983	INEM	BACHILLER ACADÉMICO	DIBUJO TÉCNICO
1979	INST. TECNICO DISTRITAL FRANCISCO J DE C	BACHILLER TÉCNICO	MECÁNICA
1979	UNIVER PEDAGÓGICA	LIC. C. EDUC ELECTRICIDAD Y DIBUJO TÉCNICO	DIBUJO TÉCNICO
1979-1984	UNIVERSIDAD NACIONAL.	INGENIERÍA MECANICA	FUNDICIÓN Y MODELERÍA
1980	SENA	TECNICO ELECTRICIDAD INDUSTRIAL	ELECTRONICA Y ELECTRICIDAD
1980	UNIV. SAN BUENAVENTURA	DICTA DIBUJO TÉCNICO	DIBUJO TÉCNICO
1980	INSTITUTO TECNICO CENTRAL	BACHILLER TECNICO	METALISTERIA.
1980	UNIV SAN BUENAVENTURA	LICENCIADO	DIBUJO TÉCNICO
1981	UNIVERSIDAD LIBRE	INGENIERÍA INDUSTRIAL	FUNDICIÓN
1981	UNIV. PEDAGOCIA NACIONAL	LIC. MECANICA – DIBUJO TECNICO	DIBUJO TÉCNICO
1982	UNI ANTIOQUIA	AREA INDUSTRIAL	MECANICA
1984	UNIVERSIDAD NACIONAL	INGENIERÍA MECÁNICA	MODELERÍA
1985-1989	AUTONOMA DE COLOMBIA	ECONOMISTA	FUNDICIÓN
1985	UNIVERSIDAD LIBRE	INGENIERO AMBIENTAL	FUNDICIÓN
1989	SENA	INSTRUCTOR EN FUNDICION	FUNDICIÓN

Notas.

1. El instituto FJDC desde su fundación, hasta el año 1963 figuraba como Escuela Artesanal y Agrícola (Enseñanza Primaria)
2. En 1992, existe un Jefe de área Técnica.
3. Se celebra el día de la enseñanza técnica Septiembre 17 de 1991, izada, diplomas de honor en los diversos talleres, Menciones Honoríficas a profesores con 20, 25 años “Bandeja Recordatoria” a las diversas áreas destacadas. “Comisión de Seguridad Industrial”
4. Encuentro Exalumnos 6 de Noviembre 1999.
5. El Colegio diseñó una Guía de Dirección de grupo.
6. En el año 2000, se cuenta con 14 horas semanales educación técnica
7. EL AREA TECNICA Jornada Tarde 1992: DIBUJO TÉCNICO 3, MODELOS 4, FUNDICION 3, MECANICA INDUSTRIAL 5, METALISTERIA 2, ELECTRICIDAD 4, MOTORES 4, DIBUJO AULA 4, COORD TECNICO, ORIENTADOR TÉCNICO.
8. En 1992 realizan Convivencias 6 a 10. Reuniones de padres de familia por niveles, horario de atención a padres, visitas a la planta de empresas, autoevaluacion conducta y disciplina. Eucaristías, excursión 11.

