


De la Obstinación Pedagógica. Una Revisión a la Pedagogía en Colombia

Ana Cristina León Palencia ¹ 

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación a propósito del análisis de la producción teórica de la pedagogía en Colombia durante las últimas tres décadas del siglo XX. Acudiendo a la idea de obstinación, en tanto tozudez o terquedad, se insiste en la necesidad de estudiar de forma rigurosa la producción teórica sobre la pedagogía en el país, proponiendo algunos indicios en esta dirección. Para ello, el documento se organiza en tres partes, en la primera, se presenta la óptica analítica desde la que se ubica el estudio y se señalan algunas precauciones metodológicas. En la segunda, se describen tres condiciones de posibilidad de la pedagogía en Colombia: el Movimiento Pedagógico Colombiano, la emergencia de la formación posgradual en educación y la proliferación de revistas especializadas, aspectos que fortalecieron la investigación en educación y pedagogía. Por último, se señalan cinco distinciones sobre lo producido en pedagogía en Colombia, a partir de mostrar: los acentos, la forma en que se produjeron diálogos con otras disciplinas, lo sustantivo en el estudio de la pedagogía, una apuesta por su horizonte conceptual y la necesidad de análisis de su campo de desempeño profesional.

Palabras clave: pedagogía, Colombia, investigación, disciplina, educación

¹ Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, Bogotá (Cundinamarca), Colombia
acleon@pedagogica.edu.co 

Recibido: 22/Diciembre/2023
Revisado: 12/Abril/2024
Aprobado: 19/Junio/2024
Publicado: 05/Julio/2024



Pedagogical Obstinacy. A Review of Pedagogy in Colombia

Abstract

This article discusses the findings of a study on the theoretical development of pedagogy in Colombia over the last thirty years of the 20th century. It emphasizes the importance of thoroughly examining the theoretical advancements in pedagogy within the country and offers some suggestions in this regard. The document is divided into three sections. The first section outlines the analytical approach of the study and provides methodological considerations. The second section explores three key factors that have contributed to the evolution of pedagogy in Colombia: the Colombian Pedagogical Movement, the rise of postgraduate education programs, and the increase in specialized educational journals, all of which have enhanced educational research and pedagogical studies. Lastly, the document identifies five key distinctions in the pedagogical research produced in Colombia, focusing on various aspects such as the accents, the way dialogues with other disciplines were produced, the substantive in the study of pedagogy, a commitment to its conceptual horizon, and the need for analysis of its professional performance field.

Keywords: pedagogy, Colombia, research, discipline, education

Da Obstinação Pedagógica. Uma Revisão da Pedagogia na Colômbia

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre a produção teórica da pedagogia na Colômbia nas últimas três décadas do século XX. Adotando a ideia de obstinação como sinônimo de teimosia e insistência, destacamos a importância de um estudo rigoroso da produção teórica sobre pedagogia no país, oferecendo alguns indicadores nessa direção. O documento está organizado em três partes. A primeira parte expõe a perspectiva analítica que orienta o estudo e destaca algumas considerações metodológicas. Na segunda parte, são descritas três condições que possibilitaram o desenvolvimento da pedagogia na Colômbia: o Movimento Pedagógico Colombiano, o surgimento de programas de pós-graduação em educação e a proliferação de revistas especializadas, fatores que fortaleceram a pesquisa em educação e pedagogia. Por fim, a terceira parte aponta cinco distinções sobre a produção pedagógica na Colômbia, abordando: os focos principais, a interação com outras disciplinas, os temas centrais no estudo da pedagogia, o compromisso com seu horizonte conceitual e a necessidade de analisar sua aplicação profissional.

Palavras-chave: pedagogia, Colômbia, pesquisa, disciplina, educação.

Introducción

Estudiar la pedagogía requiere obstinación. Esta puede entenderse como cierta testarudez, terquedad o tozudez, en ella el obstinado actúa con firmeza frente a una idea sin ceder ante amonestaciones u obstáculos. Pese a la idea negativa sobre la obstinación, según la cual esta reclama hastío o carácter inflexible, ha de destacarse aquí un punto de vista alternativo.

¿Por qué la relación pedagogía y obstinación? Porque aun cuando desde hace más de dos siglos se ha producido una reflexión sistemática sobre la educación, tarea de la Pedagogía, sigue insistiéndose en su lectura superflua, instrumental o en un exceso de adjetivación que aumenta su inestabilidad y la hace efímera (Parra & León, 2021). Por lo tanto, pensar la pedagogía requiere cierta obstinación, no con el objetivo de disputar su carácter científico sino para resistir los riesgos de la casualidad, el arbitrio del instante y evitar que se convierta en criada de la época y sus opiniones (Heitger, 1993). Asimismo, porque aquello que se encuentra en juego es el estudio de la práctica de constitución de hombres, los fines de esta formación, la comprensión sobre la humanidad, las posibilidades de lo común versus el individualismo rampante, las ideas sobre el fin de la educación, en síntesis, las condiciones que hacen posible educar al humano. Aquí la exigencia de tal tozudez.

Al indagar por su estado en Colombia, entendemos que se encuentra en un marco de relaciones inestables y en movimiento, que en determinados momentos le han posibilitado estabilizarse pero que dicha estabilidad es provisoria. Por ello, la necesidad de considerar las condiciones institucionales, estratégicas y discursivas que la han viabilizado. Desde esta perspectiva, en este artículo nos detendremos en un ensamblaje histórico particular: la investigación en educación y pedagogía, aquella que proliferó desde la década de los ochenta del siglo XX en Colombia y cuyos sedimentos percibimos en la producción teórica contemporánea a propósito de esta cuestión en el país.¹

Antes de iniciar este recorrido es preciso anunciar dos precauciones. La primera consiste en no desconocer ni la producción teórica previa a este período, ni el escenario de institucionalización que hasta la fecha ha garantizado sus condiciones de circulación y producción: la formación de maestros. La segunda es un llamado a reconocer que la delimitación de esta cuestión en Colombia no exalta una suerte de discurso pedagógico colombiano frente a otros de la región o del mundo, por el contrario, la posibilidad del advenimiento de nuevas producciones discursivas emerge de la conversación con tradiciones pedagógicas foráneas y su apropiación en el marco de condiciones sociales e históricas particulares –muy distinto de aplicarlas o copiarlas–. Sea esta también la oportunidad de enriquecer este diálogo.

Sobre la primera precaución, ha de reconocerse que el lugar teórico de la pedagogía en Colombia estuvo circunscrito en las primeras décadas del siglo XIX al sistema lancasteriano o “de enseñanza mutua”, el cual, posteriormente, entró en pugna hacia mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX con la pedagogía pestalozziana (llamada también objetiva o intuitiva). Esa disputa fue visible tanto en la formación de maestros en las Escuelas Normales –instituciones que por excelencia se han ocupado de este tema en el país desde su emergencia en las primeras

¹ Los análisis que se presentan en este artículo se derivan de una investigación documental a propósito de la producción teórica sobre la pedagogía en Colombia, que abarcó las últimas tres décadas del siglo XX.

décadas del siglo XIX– a partir del uso que en ellas se hizo de diversos textos derivados de la propuesta pestalozziana, como en las reformas al sistema de instrucción pública (caso del Plan Zerda, 1893 y la Ley Uribe, 1904) de finales del siglo XIX e inicios de siglo XX (Saldarriaga, 2003).

Cabe anotar que la introducción de Pestalozzi fue más bien fragmentaria; en la década de 1870, cuando se oficializa con el referente pedagógico de la instrucción primaria y de las normales, se hizo a través de manuales de *Lecciones de cosas* o de *enseñanza objetiva*. Una década más tarde, en un proceso de contrarreforma, algunos planteamientos del protestante Pestalozzi contribuyeron a sentar las bases de la pedagogía católica colombiana. Para Saldarriaga (2003), las ideas pestalozzianas se tradujeron en una suerte de *pedagogía racional*, dado que “procede primero postulando un conjunto de ‘principios’ o ‘axiomas’, y de allí derivan, [se] deducen sus ‘aplicaciones’” (pp. 52-53).

Si bien durante las primeras décadas del siglo XX la propuesta pestalozziana continuó transitando en el escenario pedagógico colombiano, se entremezcló con las apropiaciones de la Escuela Nueva y la circulación de los llamados “saberes modernos” (biología, fisiología, medicina, psicología, psiquiatría y administración científica), configurando una extraña amalgama discursiva que ha sido llamada *pedagogía moderna* y que fungió como piedra de toque del proceso de modernización en el país. De este modo, en la formación de maestros –con ciertos matices– es posible identificar una contradictoria circulación simultánea de la pedagogía racional, la propuesta de la escuela activa, los discursos de la psicología racional y la psicología experimental, o los abordajes entre el determinismo biológico y el relativismo cultural.

Además de estas contradicciones teóricas, este período se caracterizó por la introducción de formas institucionales diversas, caso del Gimnasio Moderno (1914), como primer espacio de aplicación y fortalecimiento de las ideas escolanovistas; el proyecto liberal de la Escuela Normal Superior (1936-1951), que puede ser considerada la institución pionera en la configuración de las ciencias sociales y humanas en el país y que es para Herrera (2000) la primera institución de formación universitaria de profesores; la emergencia del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas (1927), en el que se formaron las primeras institutoras fundamentadas en la “ciencia pedagógica”; la configuración de las primeras Facultades de Ciencias de la Educación (1933-1934); la creación de la Universidad Pedagógica de Colombia (1953), hoy Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (1955) hoy Universidad Pedagógica Nacional.

Por último, el discurso pedagógico identificable durante la segunda mitad del siglo XX estuvo marcado por los procesos de mundialización de la educación, el predominio del discurso económico y la circulación de la psicología en sus vetas cognitivista y constructivista, derivando en la introducción de la gramática curricular, de las competencias, la calidad o la evaluación de la educación. Este breve inventario corre el riesgo de tornarse en una reducción del discurso pedagógico previo, cuyo estudio ha sido desarrollado por múltiples investigadores, aunque, valga decir, el trabajo de síntesis esté aún en ciernes. Por el contrario, la apuesta aquí es por reconocer algunas huellas de la pedagogía en el país que, hay que decirlo, tuvieron como

condición de posibilidad las instituciones y problematizaciones derivadas de la formación de maestros (Escuela Normal y Facultad de Educación).

En cuanto a la segunda precaución, supone la renuncia a una suerte de especialización del tipo “la búsqueda de una pedagogía colombiana”. Un trabajo de ese tipo resultaría más bien estéril, porque recorta las posibilidades del diálogo. En consonancia con el filósofo Santiago Castro-Gómez (2019), antes que la denuncia del eurocentrismo o la demanda de pensar una identidad cultural específica (sea esta colombiana o incluso latinoamericana), hacer trabajos desde el sur sobre el sur implicaría, por el contrario, establecer los diálogos entre universalismos y particularismos, bajo la comprensión del sistema relacional de fuerzas que permite generar ciertas apropiaciones, por ejemplo, a propósito de la pedagogía, en el diálogo con las abstracciones posibles de las tradiciones pedagógicas europeas, bajo un sistema abierto y plural.

En ese sentido, no se busca desconocer las condiciones históricas particulares que han hecho posible lo visible y decible a propósito de la pedagogía en el país. No obstante, en sintonía con lo planteado por Tröhler y Lenz (2015), las cuestiones educativas hoy se debaten a niveles internacionales e incluso globales, no solo por los procesos de mundialización de la educación y los efectos de las políticas agenciadas por organismos internacionales que compartimos en nuestra región, sino porque estamos hablando de los conceptos, las problematizaciones, los procesos de institucionalización y los escenarios profesionales, las tradiciones intelectuales y, en general, la teorización de la pedagogía en tanto campo discursivo.

Condiciones de posibilidad de la producción teórica de la pedagogía en Colombia

No hay novedad en señalar que las últimas tres décadas del siglo XX en el país, constituyeron un enorme esfuerzo de síntesis, problematización y producción académica a propósito de la pedagogía en Colombia. Al respecto, es preciso destacar tres condiciones históricas –si bien no son las únicas– que posibilitaron una particular forma de producción teórica de este campo en el país. Se trata de: la emergencia del Movimiento Pedagógico Colombiano, la expansión de los programas de formación de posgrado en este campo y la consolidación de numerosas revistas académicas que, en suma, favorecieron la institucionalización de la investigación educativa, y así, la producción teórica sobre la pedagogía.

El denominado Movimiento Pedagógico Colombiano, configurado hacia 1982 y que según Mejía (2006), puede ser descrito como un acontecimiento gestado por el magisterio, intelectuales, sindicalistas y actores vinculados a distintos grupos sociales, que se articularon para enfrentarse –a pesar de referentes teóricos y políticos contrarios– a un enemigo común: la tecnología educativa. Esta, se consideró, instrumentalizaba la labor del maestro reduciéndola a mero operario de un método. En oposición a tal idea, emergen como principios generales del movimiento los siguientes enunciados generales: “el maestro es un intelectual de la cultura” y “la pedagogía es el saber del maestro”. Al respecto, se señalaba en las Conclusiones del XII Congreso de FECODE, como uno de los propósitos del Movimiento pedagógico Democrático Popular, lo siguiente:

Impulsar un movimiento pedagógico a nivel nacional que conlleve a la recuperación del maestro como trabajador de la cultura y en su proyección social al interior de toda la comunidad. Por lo tanto, la lucha por una pedagogía y educación democrática debe estar articulada a la lucha sindical y política, que adelanta el magisterio por mejores reivindicaciones y por una educación al servicio del pueblo. (1984, p. 43)

Estas consignas definieron en gran medida los discursos producidos durante las décadas siguientes a propósito de la pedagogía. A la vez, se favoreció la producción en investigación, tanto aquella derivada de los maestros, que se organizaron alrededor de los nacientes Centros de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) liderados por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), como de los investigadores vinculados a escenarios universitarios. Ese ambiente de agitación intelectual derivó en la producción teórica y circulación de diversos debates académicos sobre el tema, que tuvieron como escenarios de difusión múltiples y masivos eventos académicos, así como la producción en sus primeros años de la que podemos considerar fue el órgano de difusión del momento: la *Revista Educación y Cultura* (FECODE).

Es preciso insistir en la emergencia y fortalecimiento, durante la década de los años noventa, de los programas de formación posgradual en las diversas universidades del país. Por ejemplo, según lo descrito por Timaná (1990), los años ochenta se caracterizaron por un proceso de reestructuración de los programas académicos (caso de la Universidad de Antioquia -UdeA) tanto de posgrado (cinco maestrías para 1988 y la creación de diversas especializaciones) y pregrado (16 licenciaturas para 1989). Tal reforma tuvo como objetivo “fortalecer la formación tanto pedagógica como científica en un saber o ciencia” (p. 109) en dos vías para el caso de pregrado: por una parte, la actualización y profundización en el campo profesional y, por otra parte, la utilización de la investigación aplicada en dicho campo. Asimismo, en el caso de los programas de maestría y en la propuesta de un doctorado en educación o pedagogía (previsto en la UdeA en el Plan de Desarrollo de la Facultad de Educación durante el período 1988-1992) el énfasis se centró en formar investigadores especializados en el estudio del campo de la educación.²

Igualmente, es posible identificar la emergencia de programas de formación posgradual especializados en campos como la historia de la educación y la pedagogía, cuyo objetivo se centró en la formación de “docentes-investigadores (...) que problematicen la enseñanza tradicional en este campo y que le abran a la investigación nuevas perspectivas” (Echeverri, 1993, p. 175).

Como se observa, la investigación en el área se institucionalizó,³ aunque difícilmente es posible registrar una comprensión unívoca a propósito de esta. Entre las ideas que circularon durante el período de estudio pueden indicarse las siguientes aproximaciones: investigar se refiere tanto a la generación y estudio de una idea como a la manera en que se aplica lo derivado de un estudio a la solución de problemas específicos de la sociedad (Chiappe & Myers, 1982;

2 El proyecto de doctorado estaría constituido por líneas de investigación como las siguientes: Investigación general o básica-educativa; Investigación sobre conceptualización, historia y experimentación pedagógica; Economía y sociología de la educación; Historia de la educación colombiana; Línea epistemológica-metodológica en educación; Línea lingüística y educación; Investigación aplicada; Investigación y desarrollo de sistemas y modelos pedagógicos; Desarrollo y experimentación de tecnologías educativas, e Investigación evaluativa.

3 Puede estudiarse con más detalle el proceso de institucionalización de la investigación en educación en León-Palencia (2020).

Recio, 1986); la investigación científica es un proceso complejo que se dedica a la construcción de un campo de saber que pretende explicar y comprender algún fenómeno social o natural (Tamayo, 1999). O, la investigación educativa se entendió como una necesidad inherente a las sociedades en desarrollo, incluida la colombiana. Consagrada en la ley, se volcó una práctica cotidiana en los espacios escolares y una herramienta que apuesta por la transformación de las escuelas, la cualificación de los maestros y el desarrollo del conocimiento.

Por último, la producción sobre la pedagogía en el país se refleja en la consolidación de las revistas académicas dedicadas a la circulación de las elaboraciones sobre educación. Comprender las condiciones de circulación de esta producción fue posible tras la identificación de las características de dichos registros documentales, en particular, fueron objeto de estudio cuatro revistas: la *Revista Colombiana de Educación* (Centro de Investigaciones-Universidad Pedagógica Nacional, 1978), *Educación y Pedagogía* (Facultad de Educación, Universidad de Antioquía, 1989), *Pedagogía y Saberes* (Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, 1990) y *Educación y Cultura* (Federación Colombiana de Educadores-FECODE, 1984) que, emergentes durante el período de estudio, constituyen el corpus teórico de esta discusión. A partir del estudio de algunos textos publicados en estos referentes, fue posible la construcción del análisis que se presenta a continuación.

Cinco distinciones al estudiar la pedagogía en Colombia.

Como se vislumbra, dar estabilidad a la pedagogía en el país no ha resultado una tarea sencilla. De acuerdo con Meirieu (2016), se trata de un combate que forma parte del ejercicio que practica quien estudia pedagogía, dado que continuamente está compelido a librar una batalla, contra la exclusión, en pro de la transmisión de la cultura, contra el fatalismo, contra la obsesión clasificadora de nuestras sociedades e incluso contra sí mismo.

Tal combate se ha librado en el escenario de la producción en investigación en el país de forma prolífica pero confusa. Si bien otros trabajos han realizado balances sobre la producción investigativa o teórica de la pedagogía en Colombia, por ejemplo, el reconocido trabajo de Mario Díaz (1993) sobre el *Campo intelectual de la educación*, los dos tomos compilados por Henao y Castro (2000) titulados *Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia* o el reciente libro publicado por Runge, Hincapié, Muñoz & Ospina (2020) llamado *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*, para este documento nos decantamos por destacar algunos elementos que demandan precisiones para avanzar en lograr cierta estabilización de la pedagogía en el país, lo que no supone, insistimos, en homogeneización o inercia de las discusiones.

En esta dirección, señalaremos cinco elementos que requieren ciertas distinciones sobre lo producido en pedagogía en Colombia, a partir de mostrar: los acentos, la forma en que se produjeron diálogos con otras disciplinas, lo sustantivo en el estudio de la pedagogía, una apuesta por su horizonte conceptual y el campo de desempeño profesional. Hacer distinciones supone pensar un asunto juiciosamente, señalar diferenciaciones, caracterizaciones y marcar énfasis. Se trata de “estudiar” este asunto, a la manera que nos lo propone Agamben (2017), con paciencia, siguiendo una suerte de ritualidad (o forma de vida), e incluso escamoteando

ciertos apasionamientos. Quizá de aquí deviene tal obstinación.

De confusiones a acentos

La producción pedagógica en Colombia, por lo menos la derivada de las décadas de 1980 y 1990, marcó su acento en el análisis del concepto de enseñanza. Desde múltiples perspectivas teóricas y metodológicas, dicha noción fue foco de teorizaciones que la convirtieron en el objeto de la pedagogía. Este asunto se identifica en las comprensiones sobre su estatuto epistemológico y sus consiguientes intentos de conceptualización. En esta dirección, pueden destacarse por lo menos tres formas de referirse a la pedagogía: como saber, como disciplina o como ciencia. Como saber, se localizan aproximaciones a esta idea desde referentes teóricos distintos, por ejemplo, en la arista del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, se señaló que la pedagogía había alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, que, desplegadas en teorías, nociones u objetos de discurso, configuraron un saber independiente, aunque en íntima relación histórica con otros, por ejemplo, con la filosofía o la lógica (Martínez, 1990).

A partir del reconocimiento de la pedagogía como un saber que, a su vez, reflexiona sobre un conjunto específico de objetos de saber, entendidos como una heterogeneidad de prácticas y de nociones que se dan en una sociedad y que constituyen lo que se denominó *saber pedagógico*, fue posible describir que:

[...] Para el caso del saber pedagógico, tales objetos estarían constituidos por: la escuela, la instrucción, por el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos. Este conjunto de objetos de saber constituiría el saber pedagógico, pero fundamentalmente la enseñanza como el objeto más importante sobre el cuál ha reflexionado: y es en torno a este objeto que se podría hablar de una disciplina, ya no del saber pedagógico sino de la pedagogía. (Martínez, 1990. p. 11-12)

Por su parte, en la arista de la Etnografía Educativa, Eloísa Vasco (1999) señaló al saber pedagógico como inscrito en términos del quehacer del maestro, es decir, la enseñanza engloba múltiples dimensiones y articula diversas preguntas que pueden responderse desde disciplinas o ciencias específicas tales como la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, la física o la química. En la práctica de la enseñanza, el maestro da respuesta a las preguntas desde un saber que, si bien puede retomar de diversas ciencias o disciplinas, se considera un saber específico y relativamente autónomo, centrado en el quehacer de enseñar.

Como disciplina, es posible enunciar las conceptualizaciones del grupo de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional, que fue liderado por el matemático italiano Carlo Federici (de ahí que se conociera al grupo por este apellido) y compuesto por diversos profesores de dicha institución. Estos apostaron por la idea de la pedagogía como una *disciplina* reconstructiva, producto de la pretensión de “transformar un **saber-cómo**, domeñado prácticamente en un **saber-qué** explícito. No es una disciplina empírica en el sentido usual de subsumir hechos bajo leyes; pero sí es una disciplina falible, cuyas formulaciones pueden ser desmentidas por contrastación con el saber-cómo domeñado en la práctica por el docente

competente” (Mockus et al., 2001, p. 18). Ello supone ubicar como tarea de la pedagogía la reconstrucción de una competencia comunicativa (es decir, pedagógica). Tal competencia radica en la posibilidad de suscitar y adelantar ciertos procesos de educación racional, vinculando el saber socialmente decantado por escrito y apoyándose en esta tradición para reorientar la acción.

De este modo, la pedagogía sería un saber concerniente al docente, en cuanto este pretende reconstruir su saber-cómo. Además, coincidiría con los planteamientos de Bernstein vinculados a la delimitación táctica entre formas legítimas y formas ilegítimas de enseñar, en diálogo con juicios intuitivos sobre los actos de enseñanza. De ello se desprenderían distintos tipos de pedagogía, que los autores denominan visibles e invisibles y que corresponden a las maneras en que se regula la comunicación.

Igualmente, es necesario referenciar el planteamiento de Zuluaga y Echeverri (1999) según el cual, la pedagogía es la disciplina que “conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas” (p. 179). Con este concepto, se esperaba: superar la concepción instrumental de la enseñanza, responder a las demandas derivadas de la enseñanza de las ciencias a propósito del uso de pluralidad de métodos, fundarla en la historicidad de la pedagogía, reconocer la adecuación social de los saberes en las diferentes culturas, e impulsar la redefinición de los conceptos de educación y formación, utilizando como puente el concepto de enseñanza.

Por último, puede indicarse la perspectiva de Rafael Flórez Ochoa (1989), quien articula alrededor de la pedagogía los conceptos de enseñanza y formación, y para quien la pedagogía fungiría como:

[...] una disciplina que explica y diseña la articulación entre el proceso cognitivo individual y el proceso de producción científico y cultural (en concreto, como teoría y aplicación acerca de los problemas de la enseñanza de las ciencias y del arte) no es una propuesta científicista que dedicara la pedagogía al estudio de la enseñanza de las ciencias, por el gran prestigio que estas últimas han adquirido modernamente, etc., sino que se trata más bien del reconocimiento de que la producción espiritual más compleja del hombre en su historia reciente suministra los mejores materiales –por su grado de diversidad, complejidad y sofisticación racional– en cuyo procesamiento consciente el aprendiz podría desempeñarse más a fondo en la construcción de su autonomía, su inteligencia y su universalidad, las dimensiones esenciales más destacadas del proceso de humanización que nos propondríamos promover en él como pedagogos. (Flórez, 1989, p. 61)

Como ciencia, los análisis de la pedagogía son precarios. Quizá el trabajo de Flórez (2005) quien señala a la pedagogía como una disciplina científica, sea uno de los pocos referentes al respecto. Para él, aunque dispersa bajo diversas nominaciones y teorías, la pedagogía demanda de reflexión epistemológica acerca de sus “objetos, sus estructuras, su capacidad explicativa, su sistematicidad y coherencia, sus criterios de verificación y de verdad, y también sus debilidades, vacilaciones, lagunas e indefiniciones fundamentales” (p. 25), constituye un proyecto científico en construcción. De hecho, la pedagogía contaría con la suficiente rigurosidad para revisar su pasado, escudriñando posibles rasgos de científicidad que le permitan definir su actualidad

teórica y aplicada a su “campo intelectual”.

Los vaivenes de estas tres aproximaciones, es decir, las ideas de saber, disciplina o ciencia, imposibilitaron un consenso relativo al estatuto epistemológico de la pedagogía (León-Palencia, 2016). Como antípoda, fueron materia de numerosas tensiones entre la comunidad académica de este campo en el país, que quizá tuvieron en el concepto de campo (intelectual de la educación, pedagógico, disciplinar y profesional) una salida salomónica. No obstante, desde nuestro punto de vista, esta centralidad en la enseñanza insta a reconocer lo visible y decible en las condiciones que ha tenido la pedagogía en Colombia, que como se ha citado previamente, se ha instalado en el campo de la formación de maestros, en el marco de una lucha magisterial (Movimiento pedagógico colombiano) y como tema de la investigación en educación.

Pese a ello, y parafraseando un famoso texto de finales de los ochenta,⁴ es momento de señalar una diferencia necesaria entre educación y enseñanza. En las últimas décadas, numerosos trabajos del grupo de Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—, liderado por Andrés Klaus Runge (2020), así como las investigaciones de Carlos Ernesto Noguera (2012) y otros, han venido consolidando la discusión de la educación como objeto central de estudio de la pedagogía. Ello ha derivado en una producción teórica sobre la historicidad del concepto de educación, su relación con el proceso de humanización, el estudio de los pedagogos clásicos, el reconocimiento de las diversas tradiciones pedagógicas, el diálogo entre las prácticas de gobernar y educar, el análisis de las antropotécnicas pedagógicas, los intercambios entre antropología, filosofía y pedagogía, y la problematización del concepto de educacionalización (Noguera & Marín, 2020), entre numerosos temas.

La vasta producción teórica reciente dirige su mirada a reconocer el concepto de “educación” y su vecino “formación”, como los objetos de estudio de la pedagogía, en sintonía con tradiciones intelectuales internacionales. Esto supone no desconocer que la enseñanza tiene un lugar fundamental y de necesario estudio en los análisis de la pedagogía, aunque sea más bien el objeto de estudio de la didáctica y podría fungir como subcampo de la pedagogía (Runge, 2013). Podríamos decir entonces, que el renovado acento en la educación hace parte de miradas disciplinadas sobre la pedagogía, enmarcadas en nuevas condiciones históricas.

De la crítica a otras disciplinas a la (im)posibilidad de diálogos

Durante las décadas finales del siglo XX puede revisitarse el debate entre ciencias de la educación y pedagogía en el país. De fondo, se suponía que las ciencias de la educación habrían generado una suerte de enrarecimiento de la pedagogía (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 2003), sometiéndola a una conceptualización desarticulada, la atomización de sus objetos de saber en diversas disciplinas, la subordinación a otras disciplinas y una instrumentalización que la reducía a procedimientos operativos conducentes al aprendizaje. Estos asuntos la habían constreñido a un esquema psicologizado y le impedían el acceso a un estatuto propio. Sin embargo, y aún como conjetura, podemos decir que, en Colombia, pese a nominaciones institucionales y algunos trabajos en disciplinas como la sociología o historia, no hemos tenido *strictu sensu* ciencias de la educación. Por supuesto, dado que las teorizaciones

⁴ Nos referimos a *Educación y pedagogía: una diferencia necesaria* (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo & Quiceno, 1988).

a propósito de la pedagogía han sido tanto prolíficas como dispersas, según lo rastreado en la producción académica de este campo, pueden citarse vecindades con la filosofía (Vargas, 1990), la antropología (Flórez, 1989) o la sociología (Cataño, 1980). No obstante, más allá de las inscripciones disciplinares, es preciso reconocer el uso de referentes teóricos de la lingüística, la sociolingüística o la etnografía.

Desde este punto de vista, la producción a propósito de la pedagogía coincidiría con una perspectiva de análisis multirreferencial antes que pluridisciplinar. Este concepto, descrito por Ardoino (1991), se comprende como “una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que se quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros” (p. 1). La perspectiva de plural describiría un objeto de estudio marcado por la opacidad, es decir, por miradas provisionales que posteriormente podrían ser reducidas, fuera del universo de la razón. Esto se opondría a cierta idea de transparencia, según la cual, el trabajo con datos y metodologías consideradas adecuadas, descargaban al objeto de ciertas ilusiones sensibles, construyéndolo ideal o psíquicamente, para después descomponerlo y reconstruirlo de manera idéntica.

La pluridisciplinariedad e interdisciplinariedad se evocan como una gran promesa, en tanto cada disciplina quiere conservar su propio lenguaje sin hablar el de los demás. Es una suerte de “yuxtaposición” de miradas disciplinarias, en las que es posible distinguir claramente lenguajes distintos. En el análisis multirreferencial se abocará a la comprensión de los conceptos y nociones, a veces a partir de preocupaciones explicativas, a veces con la intención de comprender las situaciones del campo.

En este sentido, es posible reconocer ángulos teóricos distintos en el análisis sobre la pedagogía en el país. Por ejemplo, en el juego teórico que propuso Díaz (1993) entre los planteamientos de campo de Bourdieu y Foucault, y la perspectiva del discurso pedagógico derivada de la sociolingüística de Bernstein. O entre los juegos de lenguaje de Wittgenstein y la acción comunicativa de Habermas, diálogo propuesto por el grupo Federici. O las apropiaciones de la biología y la antropología descritas por Flórez (2005). Se trata entonces, de entender que la producción pedagógica en Colombia, antes que derivada de los análisis disciplinares, se instaló en un estudio multirreferencial, en el que los investigadores de la pedagogía acudieron a perspectivas teóricas distintas para construir sus objetos de estudio.

Asimismo, se localizan perspectivas que reconocen, no desde las ciencias de la educación sino desde las ciencias en general, la necesidad de aproximarse a diversas ciencias para comprender la educación desde enfoques teóricos distintos, pero apostando por la pedagogía como ciencia nucleadora. En este sentido Flórez (1989) indica que,

[...] los resultados de todas estas ciencias en cuanto ciencias de la educación, por su simple veracidad metodológica particular y por su objetiva dispersión, estarían lejos de suplir competentemente el marco teórico-experiencial de la pedagogía que permitiera de manera unificada e integral comprender el proceso de humanización del individuo –en el desarrollo concreto de su autonomía, universalidad e inteligencia– y apropiarse e interpretar los resultados de aquellas mismas ciencias *según la calidad de su aporte a ese proceso* que se libra más intensivamente en la enseñanza de la ciencia y la cultura, como

el proceso en el que el individuo se constituye a sí mismo recreando la producción más altamente diversa y compleja del pensamiento humano, de lo específicamente humano. Así, la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación, sino que estaría convocada a constituirse en *la ciencia de la educación por excelencia*. (p. 62-63)

Lo que deja ver este debate es que, en efecto, son necesarios los diálogos con otras teorizaciones, en las que se revisen sus aportes teóricos, metodológicos y conceptuales, pero desde preguntas educativas. No pueden negarse las reflexiones que, por ejemplo, el psicoanálisis ha venido aportando a propósito de temas como la autoridad pedagógica; tendríamos que decantar de tales reflexiones, las preguntas por los fines educativos, la manera en que se produce la interacción entre alumno y maestro, la relación entre autoridad y libertad o el lugar de la norma, preguntas de primer orden para el campo de la pedagogía.

Este diálogo permitiría distinguir, como lo señalan Siegel y Biesta (2022), entre teorías de la educación *genuinamente educativas*, que en un sentido acotado abordan los problemas de la educación, desde la gramática de la pedagogía, y las teorías de la educación *educativamente relevantes*, que en un sentido más amplio permiten comprender los problemas de la educación, pero desde gramáticas no necesariamente educativas.

Del adjetivo a lo sustantivo

El síntoma descrito por varios autores como vaciamiento de la pedagogía (Noguera & Parra, 2015), su empobrecimiento (Noguera & Marín, 2019) o las pedagogías light o a la carta (Noguera & Parra, 2015), evidenciarían la inespecificidad de esta cuestión en Colombia. Para algunos, esto alude a la ausencia de un mínimo de comprensión que permita la consolidación de una comunidad de discusión, por lo tanto, se hace un uso polivalente y vago de los conceptos de la pedagogía, lo que constata la porosidad de una comunidad de discurso (Runge et al., 2020).

Asimismo, esta dificultad es visible en el exceso de adjetivaciones a propósito de la pedagogía (Serra & Antelo, 2013), de modo tal que el uso de diversidad de pedagogía(s) problematizaría la posibilidad de identificar lo sustantivo de la misma. En este sentido, Noguera y Marín (2019) indican por lo menos tres niveles de esta dispersión: 1) *pedagogías de todo aquello que es preciso y posible enseñar y aprender*: de la paz, de la felicidad o del ocio; 2) *pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios*: feministas, masculinas, *queer*, comunitarias o de la infancia; y 3) *pedagogías según su cualidad o filiación*: participativas, nuevas, tradicionales, contemporáneas, etcétera.

Problematizar esta dispersión no niega la necesidad de pluralidad en los abordajes teóricos, insta a reconocer que cuando hablamos de pedagogía no todo vale. No cualquier reflexión sobre educación puede ser llamada pedagogía, así como tampoco puede continuar la vulgarización del adjetivo pedagógico; sin que por lo menos haya que reconocer que al hablar de pedagogía se puede:

- Hacer ciertas generalizaciones simbólicas, en tanto expresiones que compartimos como miembros de una comunidad. Por ejemplo, cuando aludimos a la relación maestro–alumno, un vínculo históricamente variable pero que se puede delimitar en términos del tipo de interacción que supone.

- Reconocer principios metafísicos sobre la educación, sus efectos y posibilidades. Consideramos, por ejemplo, que el hombre es susceptible de ser educado. Y que los fines de la educación son históricamente identificables, transitando entre otros, bajo ideas de perfeccionamiento, civilización o humanización.
- Usar ejemplos similares para la formación, acudimos usualmente en la formación de profesionales de la pedagogía, a los mismos ejemplos para designar prácticas educativas concretas. Caso de las exploraciones al lancasterianismo, las apropiaciones pestalozzianas, el método propuesto por los jesuitas o los desarrollos de la escuela activa.

Tenemos el desafío de conversar sobre los elementos antropológicos que supone la educación, el canon de estudio de la pedagogía, sus conceptos nodales, las tradiciones pedagógicas o los elementos requeridos para su investigación, es decir, explorar lo sustantivo y suspender, por lo menos momentáneamente, las adjetivaciones.

De ideas pedagógicas al horizonte conceptual de la pedagogía

Reconocemos como una apuesta fundamental lo propuesto por Zuluaga (1999) al aludir a la idea de un horizonte conceptual para la pedagogía. Es decir, el reconocimiento del carácter histórico de los conceptos que podríamos decir forma parte de la gramática de la pedagogía, de modo que la educación, la formación, la enseñanza, la instrucción, la didáctica, el currículo, la escolarización, la perfectibilidad, la formabilidad, la educabilidad o la educacionalización, se encuentran en esta órbita. Ello supone, asimismo, reconocer aquellos conceptos limítrofes con otras teorizaciones, pero fundamentales para la comprensión de este campo, caso de la naturaleza humana, el aprendizaje o la evaluación. Por último, la problematización de conceptos como la prescripción, la transmisión, la autoridad o la libertad, forman parte de ese horizonte conceptual.

El estudio de estos conceptos, el reconocimiento de las tradiciones intelectuales y educativas en las que se inscriben, los diálogos con teorizaciones derivadas de otras disciplinas, desde la mirada juiciosa de la pedagogía, suspenden la idea de ciertas ideas pedagógicas y nos inscribe en el demandante universo del estudio de los conceptos y su historicidad.

En esta vía es preciso destacar la existencia en las últimas tres décadas de una preocupación por teorizar la pedagogía desde los trabajos a propósito de las tradiciones pedagógicas (Noguera, 2012), el análisis de los conceptos de educabilidad o formabilidad en la tradición francófona (Zambrano, 2013; 2019) o las elaboraciones sobre la antropología pedagógica y los desarrollos de la tradición germana (Runge, 2007; 2010) –entre otros–, lo que a su vez ha implicado una actualización del estudio de los clásicos de la pedagogía, que significa un importante escenario de fortalecimiento del área, aunque aún no cuente con el reconocimiento necesario ni en los espacios de formación de maestros, ni en las convocatorias de investigación.

De las contingencias del mercado laboral al campo de desempeño profesional

Como punto final, es preciso distinguir entre los escenarios que de manera contingente se han desplegado para la práctica educativa y aquellos vinculados de manera directa al campo de desempeño profesional. No genera asombro que la investigación sobre los escenarios en los

que tiene lugar la educación se haya suscrito mayoritariamente a la escuela. Su historicidad, sus condiciones de funcionamiento, su territorialidad, sus problemas y la ingente crítica a la misma, han favorecido que hoy tengamos una amplia comprensión sobre la forma escuela.

Minoritarias o casi inexistentes, resultan las investigaciones sobre otros escenarios donde tiene lugar la educación (o al menos prácticas educativas o con efectos educativos), por ejemplo, los museos, las bibliotecas, los hospitales o las cárceles. Se trata de escenarios que, por las contingencias del mercado laboral, ocupan en nuestros países múltiples profesionales, entre ellos los maestros, pero que en la perspectiva de formación de un pedagogo⁵ constituyen su campo profesional y, por lo tanto, de investigación. Ello no supone abandonar la escuela como escenario de estudio y problematización, antes bien, recalca la necesidad de ampliar la mirada y estudiar lo que pasa en estos escenarios desde la óptica de la pedagogía.

Para no cerrar, que sea esta una invitación a la apertura o tal vez la renovación de un combate, que inste a la obstinación a quien estudia la pedagogía y la necesidad de marcar distinciones en los modos de conceptualizar, pero que apueste por una suerte de estabilización provisional que haga frente al silencio, a la no discusión, a la no deliberación respecto a todo ese conjunto de enunciados variopintos que a veces se enuncian como pedagogía o pedagógicos.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Autoría total.

Conflictos de interés. No aplica.

Financiación. Este artículo se deriva del proyecto de investigación identificado con código DSI-543-21 titulado: *Ciencias de la educación y saber pedagógico en Colombia: una lectura desde la producción académica en sociología de la educación, historia de la educación y pedagogía* (León, Cárdenas & Parra, 2021), financiado por la Subdirección de Gestión de Proyectos - CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

Implicaciones éticas. No aplica.

⁵ En los últimos años se crearon dos pregrados en Pedagogía en Colombia. El primero, en la Universidad de Antioquía (2016) y el segundo, en la Universidad Pedagógica Nacional (2019).

Referencias

- Agamben, G. (2017). *Studenti*. Quodlibet. <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-studenti>
- Ardoino J. (1991). Análisis multirreferencial. *Sciences de l'éducation, sciences majeures*. Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation.1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Collection Recherches et Sciences de l'éducation (pp. 173-181). Traducción libre.
- Castro-Gomez, S. (2019). El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cataño, G. (1980). Sociología de la Educación en Colombia (I). *Revista Colombiana de Educación* 5, 2-20.
- Çhiappe, C. y Myerss, R. (1982). El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia: (1960-1981). *Revista Colombiana de Educación* 9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5075>
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Echeverri, J. A. (1993). Maestría con énfasis en Historia de la Educación. *Educación y Pedagogía*, 8 y 9, 174-177. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5685/5105>
- Flórez, R. (1989). Criterios de verdad de la pedagogía. *Educación y Pedagogía*, 1, 53-63. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/16657/14453>
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Mc. Graw Hill.
- Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 51(194), 89-98.
- Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2(2), 99-118.
- León, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44), 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- León, A. C. (2020). (Re) Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21-39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>
- León, A., Gil Pinto, Y., Cárdenas Vera, E., García Zúñiga, M. y López Reyes, G. (2017). ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8 (16), 249-274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León, A., Cárdenas, Y. y Parra, G. (2021). *Ciencias de la educación y saber pedagógico en Colombia: una lectura desde la producción académica en sociología de la educación, historia de la educación y pedagogía* (DSI-543-21). Universidad Pedagógica Nacional. (Informe Proyecto de investigación).
- Martínez Boom, A. (1990). Teoría Pedagógica. Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1), 7-13. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys7>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Mejía, M. (2006). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular). Ceaal.

- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. (2001). *Las fronteras de la Escuela*. Magisterio y Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Noguera-Ramírez, C. E. y Parra, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78.
<https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2020). La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la modernidad. *Cadernos de História da Educação*, 19 (2), 360-376.
<https://doi.org/10.14393/che-v19n2-2020-6>
- Parra, G. y León, A. (2021). La precariedad de la pedagogía en Colombia. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 22-45. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.22-45>
- Recio, A. (1986). La investigación en educación en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*, (13), 93-113.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Educación y Pedagogía*, 18 (44), 11-31.
- Runge, A. K. (2007). *Ensayos sobre Pedagogía Alemana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En Sáenz, J. (Ed.). *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 127-153). Universidad Nacional y Universidad de Antioquia.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge-Peña, A., Hincapié-García, A., Muñoz-Gaviria, D. y Ospina-Cruz, C. (2020). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Saldarriaga, O. (2003). Del oficio del maestro. Editorial Magisterio – Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77 (27,2), 65-75.
- Siegel, S. T. y Biesta, G. (2022). El problema de la Teoría de la Educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 33-48. <https://doi.org/10.14201/teri.27157>
- Tamayo, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 13, 37-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys37.47>
- Timaná, Q. (1990). Proyecto de creación de un doctorado en Educación o Pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía*. 1 (Segunda época). 109-113.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5609/5030>
- Tröhler, D. y Lenz, T. (Comps.). (2015). *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos. Entre lo nacional y lo global*. Octaedro Editorial.

- Vargas, G. (1990). Epistemología de la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 1, 28-34.
<https://doi.org/10.17227/01212494.1pys28.34>
- Vasco, E. (1999). El saber pedagógico: razón de ser de la Pedagogía. En M. Díaz, *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 175-201). CORPRODIC.
- Zambrano, A. (2013). *Las ciencias de la educación en Francia. Instituciones, movimientos y discursos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2019). *De la pedagogía a las ciencias de la educación. Debates y tránsitos*. Bogotá: Editorial UOC y Magisterio Editorial.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1999). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En: Díaz, M. y Muñoz, J. (1990). *Pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC. pp.175–201.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, O. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4–9.