



Ana Cristina León Palencia
Profesora Universidad Pedagógica
Nacional
acleon@pedagogica.edu.co

Yeidy Alexandra Gil Pinto
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional de
Colombia (Colombia-Bogotá)
alexandraGil93@gmail.com

Erica Yuliana Cárdenas Vera
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional de
Colombia (Colombia-Bogotá)
erika_peniel@hotmail.com

**María de los Ángeles García
Zúñiga**
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional de
Colombia (Colombia-Bogotá)
angeles14gz@gmail.com

Greizzy Eliana López Reyes
Licenciada en Psicología y Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional de
Colombia (Colombia-Bogotá)
greizzy_eliana@hotmail.com

Artículo de

Recepción: 1 de diciembre del 2015
Aprobación: 26 de abril del 2016
DOI:
<http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5734>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

¿QUÉ SE ESCRIBE SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN COLOMBIA?

Resumen

El presente artículo presenta una revisión de las revistas *Pedagogía y Saberes* (UPN) y *Praxis & Saber* (UPTC) a partir de un análisis de conceptos. La pregunta por aquello que se ha producido en el campo de la educación y la pedagogía en Colombia durante las últimas décadas fue problematizada en tres momentos. En el primero, se retomaron las maneras en que se ha debatido el estatuto epistemológico de la pedagogía y la opción de usar la noción de *campo* como posibilidad de zanjar tensiones devenidas de la década de los ochenta. En especial, se amplía el concepto de *campo conceptual de la pedagogía* y se describen brevemente aspectos metodológicos del estudio. En segundo lugar, se presentan los conceptos identificados como articuladores del debate pedagógico: *educación, pedagogía, formación, maestro* (docente/pedagogo), *escuela, disciplina, didáctica, saberes* o *filosofía*, según sea el caso en la revista analizada; haciendo referencia a las tensiones que los caracterizan y a algunos desarrollos. Por último, se destacan tres asuntos: la adjetivación de los conceptos, las demandas de conceptualización y la necesidad de distinciones entre conceptos.

Palabras clave: pedagogía, educación, Colombia, campo conceptual de la pedagogía.

WHAT IS BEING WRITTEN ABOUT EDUCATION AND PEDAGOGY IN COLOMBIA?

Abstract

This article presents a review of the journals *Pedagogía y Saberes* (UPN) and *Praxis & Saber* (UPTC) on the basis of an analysis of concepts. The question regarding what has been done in the area of education and pedagogy in Colombia during the last decades is addressed at three different stages. Firstly, a reflection is made on the ways in which the epistemological status of pedagogy has been discussed and on the possibility of using the term *field* as a method for easing tensions created in the eighties. In particular, the *conceptual field of pedagogy* concept is widened and the methodological aspects of the study are briefly described. Secondly, some key concepts articulating the debate such as: *education, pedagogy, training, educator* (teacher/educationist), *school, discipline, didactics, knowledge, or philosophy* are presented in accordance with each journal by making reference to the tensions that characterize them and some strides. Lastly, three points are highlighted: the adjectivization of the concepts, the demands for conceptualization and the need to make a clear distinction between the concepts.

Keywords: pedagogy, education, Colombia, *conceptual field of pedagogy*.

QU'EST-CE QUE L'ON ÉCRIT SUR EDUCATION ET PÉDAGOGIE EN COLOMBIE?

Résumé

Cet article présente une révision des revues *Pedagogía y Saberes* (Pédagogie et Savoirs) de l'Université Pédagogique Nationale et *Praxis & Saber* (Praxis et Savoir) de l'Université Pédagogique et Technologique de Colombie partant d'une analyse de concepts. On traite la question concernant ce qui s'est produit dans le domaine de l'éducation et la pédagogie en Colombie pendant les dernières décennies à trois moments. Premièrement, on mène une réflexion sur les manières de discuter le statut épistémologique de la pédagogie et la possibilité d'utiliser le terme «champ» pour apaiser des tensions qui se sont

créées au cours des années quatre-vingt. Plus particulièrement, on élargit la notion de *champ conceptuel de la pédagogie* et on décrit brièvement des aspects méthodologiques de l'étude. Deuxièmement, on présente des concepts qui articulent le débat pédagogique: l'éducation, la pédagogie, la formation, le maître (professeur/pédagogue), l'école, la discipline, la didactique, les savoirs ou la philosophie, en fonction de la revue analysée, et on fait référence aux tensions par lesquelles ils se caractérisent et à certaines avancées. Finalement, on souligne trois points: l'adjectivation des concepts, les demandes de conceptualisation et le besoin d'une distinction entre les concepts.

Mots-clés : pédagogie, éducation, Colombie, *champ conceptuel de la pédagogie*.

¿O QUÉ SE ESCRIBE SOBRE EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA NA COLÔMBIA?

Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão das revistas *Pedagogía y Saberes* (UPN) e *Praxis & Saber* (UPTC) desde uma análise de conceitos. A pergunta por aquilo que tem se produzido no campo da educação e a pedagogia na Colômbia durante as últimas décadas foi problematizada em três momentos: No primeiro, retomaram-se as maneiras em que tem se debatido o estatuto epistemológico da pedagogia e a opção de utilizar a noção de *campo* como possibilidade de resolver tensões devidas da década dos oitenta. Em especial, amplia-se o conceito de *campo conceitual da pedagogia* e descrevem-se brevemente aspectos metodológicos do estudo. Em segundo lugar, apresentam-se os conceitos identificados como articuladores do debate pedagógico: educação, pedagogia, formação, maestro (docente/pedagogo), escola, disciplina, didática, saberes ou filosofia, segundo seja o caso na revista analisada; fazendo referência às tensões que os caracterizam e a alguns desenvolvimentos. Por último, destacam-se três assuntos: a adjectivação dos conceitos, as demandas da conceitualização e a necessidade de distinções entre conceitos.

Palavras-Chave: pedagogia, educação, Colômbia, *Campo Conceitual da Pedagogia*.

Introducción

Durante las décadas de los ochenta y los noventa del siglo XX, se exacerbó la producción a propósito de la pedagogía en Colombia. La emergencia de grupos de investigación como el Grupo Federici¹ o el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC)²; de investigadores como Rodrigo Parra Sandoval y su producción etnográfica, los análisis de Araceli de Tezanos o Eloísa Vasco, los estudios desde la sociolingüística de Mario Díaz o la perspectiva de Rafael Flórez Ochoa son evidencia de ello. A su vez, la aparición de diversas publicaciones en el campo de la educación y la pedagogía —entre estas: la revista *Educación y Pedagogía*, cuyo primer número fue emitido en 1989 por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; la revista *Pedagogía y Saberes*, fundada en 1990 en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; o la revista *Educación y Cultura*, documento de divulgación de FECODE, que salió a la luz en 1984— materializan tal proliferación.

Motivados por las tensiones devenidas de la tecnología educativa,³ algunos discursos a propósito de la pedagogía producidos durante este período abogaban por el reconocimiento de esta como el saber propio del maestro, y del maestro como un intelectual de la cultura (Tezanos, 1987). Es así como durante el llamado *Movimiento Pedagógico Colombiano*,⁴ configurado en 1982, se produjeron numerosos artículos, folletos, libros, investigaciones y eventos académicos, cuyo objeto central fue el debate pedagógico.

1 Grupo formado en la Universidad Nacional, llamado así por el matemático italiano Carlo Federici. Se reconocían como miembros del grupo Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro.

2 El Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, con una trayectoria de 39 años, es un grupo de investigación interuniversitario, conformado por investigadores de la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

3 Según Martínez (2004), la tecnología instruccional o educativa, “tuvo estas características: de una parte, la introducción del enfoque sistémico para llevar a cabo el diseño, conducción y evaluación del proceso de instrucción, y de otra el establecimiento de una estrecha relación entre objetivos –concebidos en términos de conductas o comportamientos- y el análisis de tareas como etapa básica en el diseño de la instrucción” (p.52).

4 Como acontecimiento gestado por el Magisterio, intelectuales y sindicalistas, para Marco Raúl Mejía (2006) el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos: 1.) La reforma curricular que se pretendía imponer desde el Ministerio de Educación Nacional. 2.) El auge de los movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos. 3.) La emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga. 4.) La aparición de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer.

En tal contexto, la pregunta por la naturaleza epistemológica de la pedagogía cobró fuerza. Por una parte, pueden encontrarse comprensiones de esta como un *saber*. Es el caso del saber pedagógico, noción reelaborada por el GHPP, entre otros (Zuluaga et al., 2003; Vasco, 1999). Por otra parte, se identifican alusiones a ella como *disciplina* (Zuluaga, 1999) o como disciplina reconstructiva, noción acuñada por el grupo Federici (Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro, 2001). Finalmente, se ubican aquellos análisis que la referencian como una *ciencia*, según lo elaborado por Rafael Flórez (1994)⁵. No obstante, es necesario reconocer que la noción de *campo* desplazó y zanjó de cierto modo aquella discusión, al posibilitar la coexistencia de estas acepciones.

Siguiendo a Bourdieu (1976), pensar el campo exige reconocer que existe una lucha, que hay algo en juego y que hay gente dispuesta a jugar tal juego pues posee un *habitus*⁶, es decir, que conocen y reconocen las leyes inmanentes al juego. Por lo tanto,

[la] estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o (...), de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores. (p. 120)

Cualquier campo presenta luchas y tensiones por un capital —en este caso la noción de pedagogía—, lo que genera una violencia simbólica entre la *doxa* —aquellos que representan la tradición y que ocupan una posición dentro del campo— y la *héréjía* —quienes están recién llegados e intentan apropiarse del capital específico, generalmente se trata de los más jóvenes—.

Tal comprensión posibilitó el uso la metáfora espacial de campo para describir el estado del debate a propósito de la pedagogía en el país. Por ello, encontramos análisis a partir de los conceptos de: *campo intelectual de la educación* (Díaz, 1993), *campo conceptual de la pedagogía* (Zuluaga y Echeverri, 2003; Echeverri, 2009), y *campo disciplinar y profesional de la pedagogía* (Runge, 2012; Runge, Garcés y Muñoz, 2015).

5 No se ampliarán tales comprensiones en tanto fueron abordadas en otro momento (León, 2016).

6 Es a la vez un *oficio*, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de *creencias*, propiedades que dependen de la historia, de la disciplina, de su posición (intermedia) en la jerarquía de las disciplinas y son a la vez, condición para que funcione el campo (Bourdieu, 1976).

Un primer uso de la idea de campo fue realizado por Mario Díaz a través de la noción de *campo intelectual de la educación* (CIE). Desde la perspectiva de la sociolingüística de Bernstein e influenciado por Bourdieu, Díaz (1993) se refiere al campo intelectual de la educación como: “las posiciones, oposiciones y prácticas que surgen de la producción discursiva y no de la reproducción del discurso educativo y sus prácticas que se realizan en el campo de reproducción” (p. 16), al cual denomina *campo pedagógico*. Los límites de dicho campo son tanto internos, dado que reflejan una lucha por la hegemonía discursiva; como externos, pues dependen de las tensiones del campo de la educación con otros campos, como el campo de producción, el campo de control simbólico o el campo del Estado. Los intelectuales⁷ se entienden como agentes especializados en las reglas de comunicación dominantes y en la producción del discurso acerca de lo educativo. Sus prácticas, posiciones y oposiciones definen la estructura del CIE. Definir quienes hacen parte de este grupo, para Díaz (1993), demanda considerar las formas de distribución de la cultura en diferentes formaciones sociales y en diversos momentos históricos.

Un segundo uso alude a la noción de *campo disciplinar y profesional de la pedagogía* (CDPP). Descrito por Runge (2012) y Runge, Garcés y Muñoz (2015), este propende por la consolidación, el estudio, entendimiento e interpretación de la pedagogía en el espacio académico, universitario y disciplinario. Consiste, en primer lugar, en pensar la pedagogía como un conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre la praxis educativa (educación); y en segundo lugar, en pensarla en el sentido de una “disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y cuya tarea es estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno bajo sus aspectos particulares y deslindado de otros fenómenos de la vida” (2015, p.214). Esta reflexión en torno a los fenómenos que atañen a la educación se vincula al análisis de sus configuraciones, modalidades de existencia o espacios de realización, es decir, su articulación con diversos campos prácticos. En esta lógica, además de los desarrollos disciplinares de la pedagogía, es necesario entender los desarrollos de la profesionalización docente y de la educación como praxis social.

Ahora bien, el análisis aquí presentado toma distancia de las dos nociones anteriormente descritas, por una parte, porque la propuesta de un análisis desde el CDPP excede un interés investigativo centrado en lo disciplinar y se

7 Según retoma Díaz (1993) de Bon F. y M.A. Burnier (1980): “Los intelectuales no tienen un ser social propio. Existen solo a través de grupos sociales y por reflejo expresan su naturaleza, sus ambiciones y sus conflictos hasta el punto de que por momentos destilan todo el poder que estos grupos pueden acumular” (p.19).

bifurca hacia los campos prácticos; y por otra, porque desde el CIE se evidencia un alejamiento de la tradición histórica y la conceptualización de la pedagogía, y un enfoque en la producción de algunos intelectuales sobre la educación. Precisamente, dichos elementos permiten instalar este estudio en un tercer uso de la noción de campo, el *campo conceptual de la pedagogía* (CCP), descrito por Zuluaga y Echeverri (2003) y Echeverri (2009), el cual permite un abordaje minucioso sobre el conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones que competen a la pedagogía, así como sus relaciones con otras disciplinas o ciencias. Esta noción proporciona un acercamiento a lo que podría o no ser considerado como pedagógico.

La metáfora de campo aquí es caracterizada a partir de dos atributos, lo plural y lo abierto. Esto permite la recepción de conceptos y la permanente revisión de los mismos. En tal sentido, se caracteriza por su movilidad constante y dinamismo. Sin embargo, el hecho de ser flexible no implica que carezca de principios de legitimidad y autonomía (Echeverri, 2009). Su énfasis está dado en las relaciones establecidas y no en la lucha por la hegemonía. Las relaciones pueden darse de la siguiente manera: teórica-práctica, en el ámbito público o privado, y en los aportes de maestros e investigadores, entre otros, posibilitando la complejidad de un universo tensional.

La perspectiva conceptual designa el interés por rescatar los conceptos de la tradición pedagógica: *educación, enseñanza, formación o instrucción*, debido a que es en este nivel donde el campo se potencia creativa y analíticamente, a la vez que adquiere autonomía con respecto a lo social y a lo político. Los conceptos constituyen el fundamento teórico de la pedagogía a causa de su tradición, debido a que poseen unas condiciones de emergencia específicas que los dota de sentidos particulares. Así pues, el enfoque está en los conceptos y sus posibles intercambios con otros campos de conocimiento.

En esta línea se puede configurar un *horizonte conceptual de la pedagogía*, acepción que alude a aquellos objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando este alcanza un estatuto de saber delimitado. Se refiere tanto a sus elaboraciones teóricas o prácticas, aun cuando no alcancen un estatuto de cientificidad; a las diversas formas de enunciación de los sujetos al entrar en relación con dichas elaboraciones; a las nociones que circulan en diversos dominios de saber, pero que se agrupan y reagrupan alrededor de tales objetos; así como a los procesos de apropiación social para su existencia, control institucional y la selección de los sujetos considerados portadores de ese saber (Zuluaga, 1999).

Caracterizar el CCP es posible gracias a la identificación de por lo menos tres elementos: las fronteras, los conceptos articuladores y los conceptos lente (Echeverri, 2009). Identificar las fronteras implica diferenciar entre lo propio de la pedagogía y aquello que está más allá. Significa situar el reconocimiento de la autonomía de la pedagogía frente a las disciplinas macro, mediante el reconocimiento de un saber acumulado a través del tiempo. Por su parte, los conceptos articuladores permiten visualizar los desplazamientos a través de los distintos procesos y relaciones propias del campo y develar su universo tensional, señalan particularidades y establecen jerarquías en el campo conceptual. La circulación de dichos conceptos describe la proliferación y reconceptualización⁸ al interior del campo. Finalmente, los conceptos lente surgen cuando los proyectos de producción propios del campo se preguntan por la visibilidad de los conceptos. Así, estos pueden ser definidos como aquellos puntos de observación (microscopios o telescopios) que asimilan la reescritura del campo por medio de instrumentos apropiados de otros saberes, disciplinas o ciencias. Al insertarse en un campo, logran reordenarlo dando nuevas jerarquías y amalgamando la pedagogía con otras ciencias o saberes (Echeverri, 2009).

Se optó por usar la noción de CCP como categoría analítica y metodológica. Analítica, porque permite desplazar la lectura de la pedagogía como un saber técnico-instrumental —que se encarga de reproducir reglas y procedimientos que desembocan en el maestro— que supuso una suerte de enrarecimiento de la pedagogía, expresado en una conceptualización desarticulada, la atomización de su objeto de estudio, la subordinación de sus funciones a otras disciplinas y su instrumentalización o reducción a métodos (Zuluaga et al., 2003).

Por esta razón, aquí se entiende la pedagogía como el estudio y reflexión sobre un conjunto de objetos de saber pedagógico: la enseñanza, el niño, la escuela, el conocimiento, etc. Es decir, la pedagogía como saber da cuenta del dominio de aquel conjunto de conceptos, teorías, objetos, nociones, modelos y métodos que soportan unas prácticas de saber y que podrían conducir a la consolidación de una disciplina o una ciencia, sin que este sea su objetivo central. En palabras de Martínez (1990): “la pedagogía existe, entonces, como un *saber* disperso, fragmentario y en unos casos marginal. Ella no aparece como una ciencia perfectamente delimitada” (p. 4).

8 Para Echeverri (2009), la metáfora de las esclusas que retoma de Zambrano “ilustra los flujos de la reconceptualización (envolver) y la proliferación (desenvolver) para el caso de la constitución de los conceptos y de composición y descomposición para el caso de los cuerpos” (p.60).

El CCP se también usa como categoría metodológica porque reconoce la necesidad de hacer balances sobre las producciones a propósito del campo de la educación a partir de conceptos. Al respecto puede rastrearse el trabajo de por Castro y Henao (2000) titulado *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, el cual tuvo como objetivo la elaboración de los estados del arte de las que se consideraron nueve líneas temáticas trabajadas en el período comprendido entre 1989 y 1999, a partir del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Colciencias. Este análisis cumple ya más de diez años y requiere una actualización para conocer los desarrollos en el campo de la pedagogía en la última década, no a partir de líneas de investigación, sino de conceptos.

Por lo tanto, a continuación se presentará el análisis documental⁹ de dos publicaciones: *Pedagogía y Saberes* (Universidad Pedagógica Nacional) y *Praxis & Saber* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). En ellas se identificaron los conceptos articuladores¹⁰ que emergieron de la lectura, en el caso de la revista *Pedagogía y Saberes*, de la lectura de los números 16 del año 2001 a 37 del 2013; y de la revista *Praxis & Saber* de los años 2010 a 2016, correspondientes a 7 volúmenes con 15 números seriados, considerando una periodicidad semestral.

Revista *Pedagogía y Saberes*¹¹

Esta revista de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con publicaciones semestrales desde 1990. Se ha caracterizado por proponer un espacio de diálogo, reflexión e interlocución crítica en los campos de la educación y la pedagogía entre instituciones de educación superior e investigadores, con el fin de divulgar aquellas producciones que

9 Este análisis se realizó a partir de la lectura temática de los artículos, lo cual supuso la elaboración de fichas temáticas en las que se transcriben textualmente los apartados de los documentos considerados centrales en relación con un concepto y además se señalan las palabras clave a partir de la cita textual. Estas fichas responden al principio de dispersión de los enunciados que constituyen un archivo. Posteriormente, se conformó una matriz de tematización documental, la cual permitió ubicar los principales conceptos y tendencias en relación con el campo de la pedagogía. Este estudio retoma el análisis del discurso propuesto por Foucault y apropiado por Zuluaga (1999).

10 Es preciso señalar que los hallazgos que aquí se presentan únicamente describen los conceptos articuladores, dada la extensión del presente artículo aquí no serán enunciados ni conceptos lente, ni fronteras.

11 Los hallazgos aquí señalados se basan en la investigación titulada: *Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la universidad pedagógica nacional en el período 2001-2013* (Gil y Rojas, 2016).

aportan a la comprensión de los problemas educativos. Generalmente se desarrolla en tres secciones: editorial, investigaciones y reflexiones. Es preciso señalar que la revista se empezó a definir a partir de números temáticos desde la número 32 de 2010, delimitando la aparición y reiteración de algunos conceptos y nociones. Un rasgo a resaltar es que no se limita al contexto colombiano, sino que ubica estudios de países como Chile, Argentina, Brasil, España, entre otros.

Mediante la revisión documental de los números de la revista, se identificaron categorías centrales o conceptos articuladores, entendidos como puntos de observación que organizan, regulan y reconceptualizan el campo conceptual (Echeverri, 2009). Debido a la alta producción académica que se encontró sobre conceptos como *educación, formación, pedagogía, escuela, competencia, docente, disciplina y didáctica*, fueron considerados como conceptos articuladores y cada uno se caracterizó teniendo en cuenta las nociones vinculadas a ellos.

El primer concepto que emerge en las publicaciones revisadas es el de *educación*, abordado desde múltiples campos de acción. Hace referencia a un proceso de formación que implica el reconocimiento de diferentes esferas sociales (individual, familiar, cultural) y dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, social, afectiva), por lo cual presenta campos de acción diversos que facilitan su abordaje teórico y práctico. De allí que se vinculen las nociones de educación pública (Guichot, 2006; Henao, 2006; Gómez, 2004; Díaz, 2013; Díaz, 2012), educación superior (Aguilera, 2012; Tamayo, 2004; Henao, 2006), educación popular y comunitaria, educación virtual (Rozo, 2010; Sáenz, 2010) y educación especial o inclusiva¹²(Rodríguez, 2008).

Por ejemplo, al hablar de la noción de educación popular, se encuentran posturas que rescatan la dimensión política de los procesos pedagógicos, siguiendo los planteamientos de referentes como Freire (Franco, 2013) y sus predecesores. Este tipo de educación se puede definir como el conglomerado de los procesos de aprendizaje y de reflexión crítica, que posibilitan a los ciudadanos emprender acciones como una toma de conciencia individual y colectiva en relación con sus condiciones reales de vida y laborales, y que tienen como fin, ya sea a corto, mediano o largo plazo, una transformación de su entorno en los diferentes sistemas en que se está inmerso (Viens, 2009).

12 No se presentan diferencias significativas entre educación especial y educación inclusiva al menos en la manera en que se presenta en los documentos.

A su vez, la noción de educación popular se vincula estrechamente a la de educación comunitaria, debido a que esta última permite vislumbrar los principios de libertad y autonomía presentes en la educación popular. Sin embargo, la educación popular se diferencia porque hace énfasis en los colectivos y ha tenido mayor vinculación a grupos sociales en condiciones desfavorables, situación que es objeto de crítica, pues se asume que estas prácticas no tienen que ver únicamente con este tipo de poblaciones y que su objetivo no es insertarlos abruptamente en la “civilización” (Peñuela, 2009).

El segundo concepto, *formación*, es descrito por algunos autores de manera global buscando identificar su sentido y características generales, mientras que otros se ocupan de las distintas áreas o sujetos hacia los cuales se dirige. Además, hay quienes se enfocan en las características del contexto de su ejecución. Las nociones vinculadas son: formación a nivel global, formación de maestros (pedagógica) (Tamayo, 2004; Henao, Isaza y Gómez, 2004) y formación ciudadana (López, 2008; Arias, 2008).

Al hablar de formación en su sentido general, algunos autores se enfocan en concebirla como un proceso propio del ser humano en el marco del proceso educativo. Es el caso de Runge (2013), quien, al reconocer el legado de Comenio para la educación, identifica el proceso de formación como aquellas acciones realizadas en pro del direccionamiento de la libertad y el pensamiento pampédico¹³, pues para que el hombre se realice como tal, tiene que educarse. La didáctica entra a cumplir un papel determinante en cuanto a los contenidos educativos y a los niveles de desarrollo humano que se pretenden alcanzar. Todos estos elementos tienen un fin último, un estado de perfección que se pretende lograr a través de la formación.

La formación también aparece articulada a la relación entre educación y cultura, que conlleva a la inmersión de un individuo en ella. Carvajal (2007) aporta que

la formación, lo que la pedagogía ha dado en llamar con este nombre, es justamente ese estado de asimilación de la cultura, o lo que es lo mismo, el estado de apropiación por la institución en que se halla un individuo. La formación implica la distancia que hay entre el individuo real y la exigencia de la cultura, o sea la distancia entre la promesa hecha y su cumplimiento. (p. 65)

13 Es un concepto trabajado por Comenio entendido como una educación para toda la vida.

En tercer lugar, el concepto *pedagogía* presenta una particularidad: su complejidad y diversidad, tanto de autores como de enfoques metodológicos para su desarrollo. De modo que se encuentran dos formas de agrupación. En algunos casos hay una tendencia hacia la “renovación de la pedagogía” y su apertura hacia otros campos de acción —pedagogía crítica, urbana, proyectiva, por citar algunos ejemplos—; y en otros, algunos autores intentan definir su estatus epistemológico: pedagogía como práctica, campo, discurso o dispositivo.

Frente a la primera agrupación de trabajos, aparecen apuestas como la de Aguilera y Martínez (2009), que defienden el abordaje de una pedagogía proyectiva, del deseo y de la transformación, que pretende crear relaciones con el conocimiento, con los procesos de enseñanza y con el aprendizaje a través de proyectos, con el fin de superar el énfasis en los contenidos y dar paso a “otras prácticas pedagógicas, otro tipo de relaciones sociales entre los sujetos, otras maneras de abordar y construir el conocimiento, de concebir y dar relevancia al sujeto de aprendizaje” (p. 16).

En relación con la segunda agrupación, se describen las nociones de práctica (Rodríguez, 2006), campo, discurso y dispositivo (Malaver y Malaver, 2010). El campo pedagógico, por su parte, buscó cambiar la perspectiva de la pedagogía en lugar de sustituir su objeto, con el fin de contribuir a cuestionar políticamente prácticas admitidas culturalmente. Los sujetos de la pedagogía, los niños (Noguera, 2003; Marín, 2012; León, 2012), fueron ubicados dentro de unas condiciones espaciotemporales como parte de una cronología progresiva o evolución, así como dentro de una estructura jerarquizada del desarrollo social y cognitivo. A través de esta organización, los niños pudieron pertenecer a un sistema de relaciones sociales como niños escolarizados, educandos y en proceso de desarrollo (Díaz, 2013).

Desde otra perspectiva, se propone que el discurso pedagógico moderno parte de la constitución de la llamada *Pedagogía Moderna* durante el siglo XIX, a raíz de tres tradiciones intelectuales diferentes, propias de los ambientes culturales de donde provienen: a.) la anglosajona, que aborda la preocupación por el currículo como forma ideal de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje; b.) la francófona, que recopila las producciones acerca del concepto de educación y posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, las producciones acerca del surgimiento de dos “ciencias de la educación”: la sociología de la educación y la psicopedagogía; y c.) la germánica, que reflexiona sobre el problema de la *Bildung* o formación, así como la diferenciación entre pedagogía y didáctica (Noguera, 2010).

Escuela, el cuarto concepto, se encuentra asociado a distintos espacios formativos que demuestran su permanencia como un lugar de producción académica y social. Cabe destacar como ejemplos significativos: un tipo de propuestas que señalan el lugar de la escuela como espacio de inclusión (Salazar, Flórez y Cuervo, 2010; Elice, 2008), las perspectivas que defienden la renovación de la escuela (Pinilla, 2007; Ortega, 2006), y finalmente, la escuela en relación con la construcción de ciudadanías.

Los autores vinculados a la tercera noción tienen en común el hecho de posicionar a la escuela como una de las instituciones responsables de formar un sentido ciudadano y democrático en quienes se están educando, acorde con nuestro ideal moderno de sociedad (Guichot, 2006). Algunos analizan el concepto de ciudadanía en relación con la condición de civilidad de los sujetos y con sus prácticas privadas, individuales e intersubjetivas, para lo cual la escuela resultó fundamental en la formación del ciudadano (Ariza, 2006). La escuela se presenta como un espacio fundamental que enseñó a las personas a ser parte de una sociedad moderna y civilizada (Estrada, 2011; Malaver y Malaver, 2009).

El quinto concepto, *competencia*, es descrito a partir de la noción de aprendizaje y se muestra en auge desde las políticas educativas actuales. Así lo analiza Bustamante (2003) cuando afirma: “la competencia y el uso comunicativos son la columna vertebral de todo aprendizaje” (p.25). Por su parte, Estrada (2011) reconoce el lugar preponderante que en nuestro país se le da a la educación por competencias, que responde a intereses de instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, desde el centro a la periferia. En coherencia con Estrada, Díaz (2013) expresa que las competencias permiten vincular la idea de aprendizaje permanente con la formación ciudadana, y por tanto, su finalidad es: “hacer posible la necesaria articulación entre tres tipos de capital: cultural, social y humano” (p. 14).

Varios autores presentan críticas constantes al concepto de competencia al señalar que el denominado *círculo de calidad* del MEN, basado en la educación por competencias y segmentado en tres frentes: estándares, pruebas y planes de mejoramiento, responde en mayor medida a políticas internacionales con intereses económicos, pues ni siquiera se tiene un buen marco teórico al sustentar esta perspectiva, que además promueve la desigualdad social (Bustamante, 2003; 2006).

En sexto lugar, aparece el concepto de *docente* (maestro o profesor)¹⁴, que se reconoce como la figura del orientador de conocimientos, prácticas, valores, etc. Si bien se presentan diversas críticas que pretenden su “actualización” ante los cambios de la sociedad del conocimiento, continúa siendo una figura central que merece especial importancia al momento de concretar cualquier teoría educativa o reflexión pedagógica.

En primer lugar aparecen reflexiones sobre la complejidad de la labor docente debido a sus múltiples funciones y campos de acción (Saavedra, 2008; Barragán y Gómez, 2010). A pesar de esto, varios autores se han ocupado de defender al maestro y de situarlo con una identidad profesional, académica y personal. Es el caso de Álvarez (2006), quien sitúa al maestro como intelectual que gracias a su estatuto actual, se convierte en parte estratégica de un modo de producción y reproducción de la realidad. De este modo, existe una defensa del rol de docentes, maestros y profesores, aunque en algunas ocasiones se evidencia una crítica frente a las faltas que este presenta, pero se acompaña de un abordaje propositivo de los elementos que debería vincular a su práctica.

Por otra parte, Amador (2013) añade que el docente investigador, usualmente más ligado al ámbito de la educación superior, quien se ocupa de producir desde el contexto académico acerca de los fenómenos educativos y pedagógicos de su interés, es “un trabajador del conocimiento y su ejercicio puede ser crítico y creativo, pero se encuentra ante la exigencia de producir dentro de un esquema y responder a los estándares” (p. 78).

El concepto de *disciplina*, el séptimo, se entiende desde dos connotaciones. Por una parte, como dispositivo que ejerce control sobre el cuerpo del estudiante por medio de la autoridad del maestro. En este sentido se menciona como “el dispositivo básico” en la formación de la personalidad (Malaver y Malaver, 2009), como la constitución de hábitos, y como el gobierno de sí y de los otros. Por otro lado, se entiende por disciplina algunos campos de saber que no alcanzan el estatuto de científicidad (Manchego y Salcedo, 2009), pero que tampoco se restringen a una práctica. Este es el caso de la pedagogía según el GHPP.

14 Es preciso aclarar que, para algunos referentes, existen diferencias en cuanto al ámbito y al estatus social/epistemológico de cada una de estas distinciones, como es el caso del maestro, que está más ligado a quien enseña en la escuela y el docente que se relaciona con el ámbito universitario, pero en la mayoría de los autores estos tres términos se usan indistintamente.

La idea de disciplina como componente básico en la formación de la personalidad social es constitutiva con la idea de moral. Durkheim, quien es retomado por varios autores de la revista, ubicaba la moral como esencial para la convivencia, en la que el individuo es reconocido con capacidad para tomar sus propias decisiones sin perjudicar a la sociedad. Finalmente, la disciplina como la constitución de hábitos es retomada de Locke quien hace énfasis en la “disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición” (Noguera, 2010).

Por otro lado, se entiende por disciplina a algunos campos del saber que buscan construir su estatuto epistemológico y validar un conocimiento. Este es el caso de la pedagogía la cual no adquiere la connotación de ciencia, pero tampoco se reduce a una práctica, de allí que sea reconocida por varios investigadores y grupos de investigación como una disciplina o saber en construcción, que posee conceptos, campos de aplicación y que se relaciona con otras disciplinas.

En último lugar, aparece el concepto de *didáctica*. Hay algunos autores que se preocupan por reflexionar sobre un área específica (ciencias naturales, ciencias sociales), mientras que otros buscan profundizar acerca de sus condiciones y características generales.

Un representante importante del primer grupo es Adúriz (2004), quien se interesa por indagar en torno a la naturaleza de la didáctica de las ciencias naturales. Afirma que el positivismo lógico influyó ampliamente en su desarrollo, pues “constituye un modelo idóneo para explicar las ideas del sentido común acerca de la naturaleza de la ciencia” (p. 13).

En cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, se encuentran referentes como Aguilera y González (2008) y Gutiérrez y Trujillo (2008), quienes reconocen una relación entre la disciplina didáctica y la didáctica de las ciencias sociales, con el fin de llegar a una comprensión más global de la enseñanza, ya que genera en el docente que enseña ciencias sociales la obligación de abordar los aportes de la didáctica como ciencia, y lleva a la disciplina didáctica a analizar lo que sucede en la escuela.

Se evidencia una preocupación por el estatuto epistemológico de la didáctica frente a su conceptualización y una reflexión sobre las fronteras o límites que presenta al vincularse con distintas disciplinas, ciencias o campos (Moreno, 2008). Para referirse a las didácticas especiales, esta autora alude a la necesidad

de abordar problemáticas propias de la naturaleza de la disciplina que se está trabajando, en relación con su enseñanza y aprendizaje.

Como se puede apreciar en este análisis, la noción de campo conceptual nos permite identificar la existencia de conceptos articuladores que atraviesan los discursos de la revista *Pedagogía y Saberes*, con lo que se visibiliza la productividad del campo y se da cuenta de unos objetos de estudio de los cuales se ocupa la pedagogía. A continuación se presentará un análisis de este orden para el caso de la revista *Praxis & Saber*.

Revista *Praxis & Saber*

A partir de la necesidad de difundir la producción de los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, creada en 2008, se conforma la revista *Praxis & Saber*, que pretende “ser un espacio para la experimentación de los conceptos y sobre los conceptos, cambiar el pensar sobre lo educativo y en lo educativo, construir lo pedagógico en lo pedagógico y desarrollar lo didáctico en lo didáctico” (Gómez, 2010. P.15). Se alude al *saber* a partir de su vínculo con la investigación, y a la *praxis* a partir de su comprensión de la pedagogía como un saber de orden interdisciplinar y multidisciplinar.

La revista está abierta a diálogos con otras ciencias y disciplinas que ayuden a seguir construyendo el campo intelectual de la educación y la pedagogía. Cada número está centrado temáticamente en una línea de investigación y es coordinado por un grupo particular. La revisión documental permitió identificar conceptos articuladores como *educación, pedagogía, docente, saberes y filosofía*, los cuales serán descritos de manera general a continuación. El primer concepto analizado fue el de *educación*, trabajado desde su definición, tendencias, tipos —popular y ciudadana (Jiménez y Valle, 2015) y prácticas (Samacá, 2016; Gutiérrez, Agudelo y Caro, 2016) y su relación con la didáctica (Gómez, 2014). Por un lado, para Tamayo (2010) “la educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de aprender, de pensar y de actuar” (p.106). La educación es un campo simbólico, intangible, que se fundamenta en el conocimiento y en la pedagogía, y no un campo estático en el que solo importan los resultados, su medición e instrumentalización.

Por otro lado, Sánchez (2010) plantea que actualmente las modas de tendencias educativas invaden la escuela. La imposición desde los modelos

económicos predominantes conlleva a la denuncia de una falsa comunidad del conocimiento, que subestima la transmisión de los saberes científicos y las experiencias, y privilegia los aprendizajes que los sujetos realizan por sí mismos. La pregunta por la finalidad de la educación atraviesa lo producido por diversos autores en la revista. La educación se presenta como una acción vinculada a la naturaleza y libertad que posibilita la construcción del humano, como lo afirma Zambrano (2013), al diferenciar la educación como la fabricación y entenderla como el cultivar, lo que le posibilita cumplir con su fin último que consiste en avanzar y actualizar aquello que conforma la naturaleza del hombre.

El énfasis de lo social en relación con la educación representa, desde otras perspectivas, un acento en las demandas sociales que se encuentran en búsqueda de una autonomía que las libere de las alternativas capitalista y de la globalización (Jiménez y Valle, 2015). La resistencia que suponen los análisis desde ese vínculo genera un diálogo entre lo impuesto hasta el momento y las otras formas de ver el mundo con el objetivo, según Mejía (2015), de enriquecer los aspectos sociales, culturales, políticos de la actividad educativa y pedagógica. Esta resistencia no puede desligarse de la subcategoría de interculturalidad (Cruz, 2015), ni de los análisis que apuestan por la diferencia y necesidades de las minorías, ejemplo de ello es la educación especial (Orjuela, 2010).

Un segundo concepto identificado es el de *pedagogía*, leída como una práctica desde el discurso de las ciencias de la educación y desde las pedagogías críticas (Di Caudo, 2013). En tanto práctica, se vincula a un tiempo y espacio determinado, aunque se privilegie su presente (Gómez y Pulido, 2016). La pedagogía se desarrolla gracias a la interacción entre el saber y las experiencias determinadas a partir de un contexto y una forma de vida particular que permiten la reflexión, por un lado, mediante prácticas institucionalizadas; y por otro, mediante relaciones culturales que determinan al sujeto. Ahora bien, esta práctica requiere una intencionalidad (Samacá, 2016) que lleve a la pedagogía a cumplir su responsabilidad como orientadora de las prácticas educativas.

Leída desde el discurso de las ciencias de la educación, la pedagogía sufre un enrarecimiento, que desde el punto de vista de Camargo (2013) tiene lugar en la década de 1980 cuando se introducen tales ciencias a las universidades de Colombia, restringiéndola al papel de la enseñanza y a su papel articulador con otros saberes.

El tercer concepto identificado fue *docente*, en algunos casos descrito como pedagogo y en otros como docente investigador. Por una parte, comprendido desde la visión del presente y desde una pedagogía del sujeto (Gómez y Pulido, 2016) en la que su acción no depende de una tradición o modelo pedagógico, sino de las actuales relaciones culturales y de la ubicación del yo y del sujeto *nosotros*. En dichas relaciones, el pedagogo logra la vinculación entre modelos y teorías (teorización) como efecto de la investigación (Zambrano, 2016, p.53). Por otra parte, a partir de lo que es y debería ser un docente investigador, Pineda (2010) plantea que el docente investigador se debe entregar a la rigurosidad, aceptar la exigencia y evitar caer en el error de establecer dicotomías entre la enseñanza y la investigación. Aclara que su intención no es sacralizar la enseñanza y hacerla el fin único del maestro, pues si este desea ser investigador, debe reconocerse en un proceso autoformativo. Así mismo, Orrego (2014) privilegia la investigación y el rol del docente como investigador y como profesional de su disciplina.

Un cuarto concepto identificado alude a los *saberes*, cuestionados como saberes escolares y privilegiados en el escenario escolar. En tanto saberes escolares, se crítica su desvinculación o fragmentación del saber social, olvidando que este posee la misma importancia que aquellos saberes trabajados desde las disciplinas. El debate se centra en mostrar que el saber, al introducirse en la escuela, debe considerar aquellos temas que incluso se reconocen como socialmente conflictivos (Gómez, 2016).

Al privilegiar el lugar de los saberes en el escenario escolar, se reconoce la transmisión, al entender que la escuela “es un lugar donde se enseña un saber ya constituido, adquirido” (Gómez, 2016, p.36). Sin embargo, si bien hay un enfoque en un sentido descriptivo, explicativo y normativo del saber, debe replantearse para darle valor a la dimensión formadora y educativa propia del espíritu crítico.

Un quinto concepto identificado fue el de *evaluación*, criticado desde aquellas posturas que la reducen a la calificación, como desde aquellas que la reducen a una herramienta de medición. Es a la vez resignificado como evaluación cualitativa o práctica evaluativa. Una crítica se instala en su comprensión como valoración a través de la calificación. Por ejemplo, Londoño (2016) expone que los juicios valorativos parecen convertir a los sujetos en blancos fáciles de regulación y de control, sin posibilidad de resistencia. Dichos juicios son entonces medio de clasificación, discriminación y regulación al interior del sistema educativo.

Otra crítica a la evaluación es que se ha convertido en un fantasma que recorre el campo de la educación y la pedagogía y que actúa como una simple medición de resultados en pruebas de Estado, como forma en la que rinden cuentas sobre la eficacia y eficiencia de las instituciones educativas del país (Tamayo, 2010). Esto expresa un interés técnico-instrumental, aspecto a resignificar, pues la evaluación no debería ser resumida a un enfoque.

Resignificar la evaluación implica verla como un esfuerzo por entender el sentido y el significado de las prácticas pedagógicas. A esto se le llamaría evaluación cualitativa, que orientada desde una mirada holística, cumple con una función formativa, democrática y participativa, y no una simple y mecánica medición de resultados. Repensar la evaluación supone también el análisis de las prácticas evaluativas (Londoño, 2016) desde el quehacer pedagógico.

El último concepto que emerge del análisis documental es el de *filosofía*, el cual se analiza en tanto forma de vida, se problematiza como campo de estudio de la educación y se concentra en su enseñanza (Bernal, 2013). Como forma de vida, “filosofar, (...) está en la trama del mundo y de la vida, construye redes de conocimiento en interacciones con saberes y organizaciones diversas como la ciencia, la sociedad, el mundo, la política, la investigación, el arte” (Bernal, 2013. p.122). Entendida así, se despliega como experiencia, aquello que acontece en las complejas relaciones entre el mundo, los otros y lo otro.

Se problematiza la ausencia de una figura que se especialice en la filosofía educativa, o incluso quien se encargue de los problemas pedagógicos de la misma. En el país, el campo expresa una debilidad formativa, debido a que “generalmente el filósofo profesional no tiene en su formación los temas y problemas de la Filosofía de la Educación, así como tampoco el licenciado en educación tiene formación filosófica específica sobre temas o problemas de la Filosofía” (Díaz, A., 2013. P.274). En tal lógica, al filósofo le corresponde hacer filosofía sobre la práctica misma de la educación.

Hasta aquí es posible observar la diversidad y dispersión de enunciados que son descritos a la luz de un análisis de los conceptos emergentes en la revista *Praxis & Saber*. Por último, se señalarán algunos diálogos entre los conceptos identificados en las dos revistas estudiadas.

A modo de cierre

Analizar qué se escribe sobre educación y pedagogía y encontrar respuestas a partir de conceptos alude al reconocimiento de un campo que se debate entre

estudiar, interrogar e investigar la pedagogía, o criticarla, opinar sobre ella, e incluso pedagogizar la vida misma. Estudiar los conceptos parece entrar en desuso. Puede considerarse tradicional, dogmático, o conservador, en el sentido en que es retomada la *doxa* descrita por Bourdieu (1976). Sin embargo, más allá de esta lógica —incluso inscrita en ella—, la perspectiva teórica frente a la pedagogía exige reconocer su historicidad y su consolidación en el país, a partir de la identificación de su horizonte conceptual.

A diferencia del contexto germano y en relación con el contexto francófono y latinoamericano, el debate epistémico de la pedagogía en Colombia demanda trabajos que identifiquen las teorizaciones que se producen en el campo. Pensar la pedagogía como campo reconoce la proliferación de enunciados a propósito de ella, las tensiones que la constituyen, las posiciones de sujeto que la configuran, los diálogos con otras disciplinas o saberes, sus problematizaciones, sus conceptos y sus reconceptualizaciones. Es reconocer que en los límites de su indefinición se encuentra su definición.

El análisis de las revistas, entendidas como superficies de emergencia del discurso sobre la educación y la pedagogía, permitió identificar aquellos conceptos que son objeto de análisis de manera reiterativa y vincularlos con líneas de estudio específicas. Fueron tres los conceptos reiterativos tanto en *Pedagogía y Saberes* como en *Praxis & Saber: educación, pedagogía y docente* (maestro o pedagogo). Ahora bien, esto no supone la ausencia de importancia de conceptos como *formación, escuela o didáctica*; simplemente se pretende enfatizar en algunos cruces entre los análisis de las revistas.

A propósito de tales conceptos, son tres los elementos a destacar: la adjetivación de los conceptos, las demandas conceptuales y la necesidad de distinciones entre conceptos. En primer lugar, se resalta la adjetivación realizada a los conceptos *educación, pedagogía y docente*. Se enuncia a la educación como: superior, popular, comunitaria, virtual, especial, inclusiva y ciudadana. A la pedagogía como crítica, urbana o proyectiva. Al docente como orientador de prácticas o investigador. Tal adjetivación denota cualidades, propiedades y relaciones de diversa naturaleza. Sin embargo, existe el peligro, ante el exceso de adjetivación, de la eliminación de los atributos de dicho sustantivo.

En segundo lugar, se plantea una paradoja. Por un lado, parecen usarse de manera indiscriminada conceptos como *docente, maestro o pedagogo* y, por otro lado, se identifica una necesidad de conceptualización, específicamente del concepto de *pedagogía*, al describirla como práctica, campo, discurso

o dispositivo; también, al situarla en relación con tradiciones pedagógicas como la francófona desde las ciencias de la educación. Esta multiplicidad de sentidos evidencia la proliferación de la pedagogía y describe las tensiones configuradoras del campo.

Por último, emerge una necesidad de realizar distinciones entre los conceptos, como en el caso de la paradoja señalada frente a los conceptos de *docente*, *maestro* o *pedagogo*, que puede ampliarse a denominaciones como *profesor*, *educador*, *agente educativo*, etc. A su vez, es preciso diferenciar los conceptos de educación y pedagogía. No se arguye una suerte de vigilancia epistemológica, se trata de identificar las posturas teóricas, reconocer la historicidad de los conceptos y la jerarquización de los mismos; en síntesis, realizar distinciones que permitan ingresar al campo de la pedagogía del modo más riguroso, es decir, dominando su *habitus*. Esto se opone a una suerte de privilegio de los herejes descritos por Bourdieu (1976), pues como él lo señala, para transgredir o transformar el campo es necesario primero haberse plegado a él.

Referencias bibliográficas

- ADÚRIZ, A. (2004). Apuntes sobre la formación epistemológica de los profesores de ciencias naturales. *Pedagogía y Saberes*, (21). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AGUILERA, A. (2012). Entre bastidores: la “memoria larga” de la universidad pública (México - Colombia). En: *Pedagogía y saberes*. No. 35. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AGUILERA, A. y GONZÁLEZ, M. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y/o didáctica como ciencia social. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AGUILERA, A., y MARTÍNEZ, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y Saberes*, (31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ÁLVAREZ, A. (2006). El estatuto del maestro hoy: Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- AMADOR, B. (2013). Producir conocimiento: una discusión entre la propiedad privada y los bienes comunes. *Pedagogía y Saberes*, (38). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ARIAS, D. (2008). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *Pedagogía y Saberes*, (29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- ARIZA, A. (2006). Ciudadanía y medios de comunicación en la escuela: consideraciones y aproximaciones desde la transformación de las sociedades modernas. *Pedagogía y Saberes*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BARRAGÁN, R., & GÓMEZ, W. (2010). Maestros, imágenes e imaginarios, prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *Pedagogía y Saberes*, (32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BERNAL, I. (2013). Enseñar y aprender filosofía en la singularidad de las interacciones cotidianas. *Praxis & Saber*, 4(7), 119- 140. <https://doi.org/10.19053/22160159.2052>
- BOURDIEU, P. (1976). Algunas propiedades de los campos. En *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- BUSTAMANTE, G. (2003) Justificaciones extra-literarias del cuento en la enseñanza primaria. *Pedagogía y Saberes*, (19). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CAMARGO, M. (2013). Investigación y pedagogía en las facultades de ciencias de la educación de las universidades colombianas (1980- 1990). *Praxis & Saber*, 4(7), 223- 244. <https://doi.org/10.19053/22160159.2056>
- CARVAJAL, G. (2007). La educación no tiene historia. *Pedagogía y Saberes*, (27). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CASTRO, J., & HENAO, M. (2000). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: Icfes, Colciencias, Socolpe.
- CAUDO DI., M. (2013). Relaciones conflictivas: pedagogías críticas y currículum. *Praxis & Saber*, 4(8), 15- 39. <https://doi.org/10.19053/22160159.2650>
- CRUZ, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6(12), 191-207. <https://doi.org/10.19053/22160159.3769>
- DÍAZ, A. (2013). Consideraciones sobre filosofía de la educación. *Praxis & Saber*, 4(7), 267- 279. <https://doi.org/10.19053/22160159.2067>
- DÍAZ, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- DÍAZ, O. (2012). Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. *Pedagogía y Saberes*, (35). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DÍAZ, O. (2013) Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia. *Pedagogía y Saberes*, (38). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ECHEVERRI, J. (2009) Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En *Instancias y estancia de la Pedagogía*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana. pp. 45-74.

- ELICE, A. (2008). La irrupción de la risa en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ESTRADA, L. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. *Pedagogía y Saberes*, (34). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- FLÓREZ, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- FRANCO, S. (2013). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, (36) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GALLO, S. (2010) Modernidad/posmodernidad: tensiones y repercusiones en la investigación en educación. *Praxis & Saber*. 1 (1) 19 – 42.
- GARZÓN, L. (2006) La observación de la práctica pedagógica en la formación de los futuros docentes. En: *Pedagogía y saberes*. No. 24. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GIL, Y. y ROJAS. P. (2016). Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la universidad pedagógica nacional en el período 2001-2013. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Psicología y pedagogía. Bogotá: UPN.
- GÓMEZ, L., & PULIDO, O. (2016). La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber*, 7(13), 9-14. <https://doi.org/10.19053/22160159.4157>
- GÓMEZ, L. (2010) Editorial. *Praxis & Saber*, 1(1), 13-16. <https://doi.org/10.1007/bf03340486>
- GÓMEZ, L. (2014). Didáctica y comunicación: aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber*, 5(9), 13-29. <https://doi.org/10.19053/22160159.2991>
- GÓMEZ, M. (2016). Debate histórico y filosófico en la enseñanza de los temas socialmente controvertidos. *Praxis & Saber*, 7(13), 15- 44. <https://doi.org/10.19053/22160159.4158>
- GÓMEZ, V. (2004). Aproximación conceptual de la característica holístico-holográfica de la evaluación docente. *Pedagogía y Saberes*, (21). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUICHOT, V. (2006). Democracia y educación: análisis crítico en los albores del tercer milenio. *Pedagogía y Saberes*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUTIÉRREZ, S. y TRUJILLO, M. (2008). Reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las ciencias sociales en los niveles básicos y media. En: *Pedagogía y saberes*. No. 28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- GUTIÉRREZ, M., AGUDELO, N., & CARO, E. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docente. *Praxis & Saber*, 7(15), 41-62. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5722>

- HENAO, B., ISAZA, L., & GÓMEZ, M. (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (21). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- HENAO, M. (2006). La fundamentación de lo público desde la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- JIMÉNEZ, M., & VALLE, A. (2015). Lo popular en la educación: entre mito e imaginario. *Praxis & Saber*, 6(12), 31-52. <https://doi.org/10.19053/22160159.3802>.
- LEÓN, A. (2012) “Cartografía de los saberes y prácticas de la educación femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX” . En: *Pedagogía y Saberes*, (37) Bogotá: Universidad Pedagógica. 5 – 18.
- LEÓN, A. (2016) Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, (44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- LONDOÑO, L. (2016). Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, 7(13), 153- 171. <https://doi.org/10.19053/22160159.4170>
- LÓPEZ, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (28). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MALAVIER, J, Y MALAVIER, R. (2009). Desarrollismo, dictaduras y pos dictaduras: discurso pedagógico y poder en Chile. *Pedagogía y Saberes*, (31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MANCHEGO, O., Y SALCEDO L. (2009). El problema de la desarticulación de conocimientos en la formación inicial de profesores de química. *Pedagogía y Saberes*, (31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MARÍN, D. (2012). Interés por el gobierno y gobierno a través del interés: constitución de la naturaleza infantil. En: *Pedagogía y Saberes*, (37) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional., 37 – 48.
- MARTÍNEZ, A. (1990). Una mirada arqueológica a la Pedagogía. *Pedagogía y Saberes*, (1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MEJÍA, M. (2006). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. (Cartografías de la educación popular). Lima: Ceaal.
- MEJÍA, R. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6(12), 97-128. <https://doi.org/10.19053/22160159.3765>
- MOCKUS, A.; .HERNÁNDEZ, C.; GRANÉS, J.; CHARUM, J.; CASTRO, M. (2001). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Socolpe, Magisterio.

- NOGUERA, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. *Pedagogía y Saberes*, (18). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- NOGUERA, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, (33). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ORREGO, J. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & Saber*, 5(10), 121-139. <https://doi.org/10.19053/22160159.3025>
- ORTEGA, P. (2006). El papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía. *Pedagogía y Saberes*, (25). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PEÑUELA, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. *Pedagogía y Saberes*, (30). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- PINEDA, D. (2010). El investigador pedagógico: una perspectiva sherlockiana. *Praxis & Saber*, 1(1), 43-75.
- RODRÍGUEZ, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y Saberes*, (24). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RODRÍGUEZ, N. (2008). La narración viso gestual en la constitución de subjetividad de personas que viven en el mundo del silencio: el caso de los sordos. *Pedagogía y Saberes*, (29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ROZO, A. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. *Pedagogía y Saberes*, (32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RUNGE, A. (2012). *Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico*. Medellín: Universidad de Antioquia (Documento de trabajo).
- RUNGE, A. (2013). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofiatríadica. *Pedagogía y Saberes*, (36). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- RUNGE, A.; GARCÉS, J. & MUÑOZ, D. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. En Echeverri, J. (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- SAAVEDRA, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: una aproximación a la resignificación pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (29). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- SÁENZ, P. (2010). Reconocer lo político como una esfera propia del ser humano en la educación virtual. *Pedagogía y Saberes*, (32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- SALAZAR, P., FLÓREZ, R., & CUERVO, E. (2010) Comprensión de los procesos de inclusión educativa de estudiantes sordos desde una perspectiva organizacional. *Pedagogía y Saberes*, (32). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- SÁNCHEZ, S. (2010). Saberes escolares y conocimiento: conflicto de las pedagogías de la respuesta y las pedagogías de la pregunta. *Praxis & Saber*, 1(1), 77-101.
- SAMACÁ, I. (2016) El espíritu científico en la primera infancia. *Praxis & Saber*, 7(13), 89-106. <https://doi.org/10.19053/22160159.4167>
- TAMAYO, A. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. *Pedagogía y Saberes*, (21). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- TAMAYO, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). *Praxis & Saber*, 1(1), 103-116.
- TEZANOS DE, A.(1987). *Maestros, Artesanos Intelectuales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones - CIUP, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -CIID.
- VIENS, P. (2009). La influencia de Paulo Freire en la conformación de la educación popular autónoma en la Provincia de Quebec. *Pedagogía y Saberes*, (30). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- ZAMBRANO, A. (2013). Del sufrimiento o lo insuficiente de la educación ‘el declive de la razón y la impostura de la autonomía. *Praxis & Saber*, 4(7), 35-49. <https://doi.org/10.19053/22160159.2047>
- ZAMBRANO, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45- 61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>
- ZULUAGA, O., & ECHEVERRI, A. (2003). El campo intelectual de la educación y el campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ZULUAGA, O., ECHEVERRI, A., MARTÍNEZ, A., QUICENO, H., SÁENZ, J., & ÁLVAREZ, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ZULUAGA, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Editorial UDEA, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.