

UNA APROXIMACIÓN AL CAMPO CONCEPTUAL DE LA PEDAGOGÍA DESDE LA  
REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES, DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
EN EL PERÍODO 2001-2013.

YEIDY ALEXANDRA GIL PINTO  
PAULA ANDREA ROJAS LANDAZABAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
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.

Yeidy Alexandra Gil Pinto  
Paula Andrea Rojas Landazabal

MONOGRAFÍA PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA Y  
PEDAGOGÍA

Ana Cristina León Palencia  
Tutora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA  
BOGOTÁ  
2016

## AGRADECIMIENTOS

En éste proceso formativo agradecemos en primer lugar a Dios, porque nos permitió avanzar un peldaño en el largo camino que habremos de transitar; en segundo lugar, a nuestra Universidad que nos ofreció sus instalaciones y recursos, además de unos excelentes maestros que fueron mentores y pilares de referencia; en tercer lugar, a nuestras familias que nos apoyaron constantemente.

Somos conscientes que la formación profesional y humana no termina con el título del pregrado, sino que es el inicio, la base del proceso en el cual la Universidad, nuestros maestros y familia seguirán siendo propiciadores y precursores. A todos de corazón mil gracias.

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Una aproximación al campo conceptual de la pedagogía desde la revista pedagogía y saberes, de la universidad pedagógica nacional en el período 2001-2013.
<b>Autor(es)</b>	Gil Pinto, Yeidy Alexandra; Rojas Landázabal, Paula Andrea
<b>Director</b>	León Palencia, Ana Cristina
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 72 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	CAMPO, CONCEPTOS, PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN.

<b>2. Descripción</b>
<p>Nuestro proyecto, surgió con el interés investigativo de emprender una reactualización de las producciones en el Campo Conceptual de la Pedagogía (CCP) a través de la revisión de publicaciones seriadas de la última década (2001-2013), a fin de identificar: los conceptos centrales, líneas temáticas y grupos de investigación e investigadores, en relación con el campo. La pregunta que nos orientó se estructuró así: ¿Qué conceptos configuran el campo de la pedagogía en el período comprendido entre 2001 a 2013, en algunas publicaciones de la UPN?</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Adúriz, A. (2004). Apuntes sobre la formación epistemológica de los profesores de ciencias naturales. En: Pedagogía y saberes. No.21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional</p>
<p>Aguilera, A. Martínez, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. En: Pedagogía y saberes. No.31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p>Aguilera, A. (2012). Entre bastidores: la “memoria larga” de la universidad pública (México - Colombia). En: Pedagogía y saberes. No. 35. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p>Aguilera, A. González, M. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y/o didáctica como ciencia social. En: Pedagogía y saberes. No. 28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p>Álvarez, A. (2006). El estatuto del maestro hoy: Aportes para la discusión sobre la creación de un Instituto Nacional Superior de Pedagogía. En: Pedagogía y saberes. No.25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>
<p>Atehortúa, A. (2013). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia.</p>

En: *Pedagogía y saberes*. No. 36. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Bustamante, G. (2003) Justificaciones extra-literarias del cuento en la enseñanza primaria. En: *Pedagogía y saberes*. No. 19. 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.

Henao, M. (2006). La fundamentación de lo público desde la Universidad. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Malaver, J. Malaver, R. (2009). Desdarrrollismo dictaduras y pos dictaduras: discurso pedagógico y poder en Chile. En: *Pedagogía y saberes*. No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En: *Pedagogía y saberes*. No. 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ortega, P. (2006). El papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Peña, F. (2006). Identidad profesional: la problemática de la psicopedagogía. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Runge, A. (2013). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofiatriádica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 36. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

#### 4. Contenidos

El trabajo de grado desarrolló los diferentes conceptos que circulan en la Revista *Pedagogía y Saberes* del período 2001-2013 de la Universidad Pedagógica Nacional. Desglosándolo por capítulos a saber: En el primero se habla de la noción de campo conceptual, es decir sus componentes; en el segundo capítulo se mencionan los conceptos lente o categorías centrales que se encontraron en la revista; en el tercer capítulo se describen las articulaciones entre estos conceptos lente; en el cuarto capítulo de investigadores y grupos de investigación por línea temática se señalan los investigadores más representativos de la revista y por último se toman las conclusiones. Todo lo anterior para obtener una caracterización de campo conceptual de la pedagogía.

#### 5. Metodología

Esta investigación es de corte descriptivo con un enfoque cualitativo. La metodología empleada fue el análisis de contenido, que retomando los planteamientos de Marieta Quintero y Alexander

Ruiz (2004), quienes lo exponen a partir de tres niveles de análisis: superficial, analítico e interpretativo. En el nivel superficial se describe la información, en el analítico se clasifica, ordena y categoriza y finalmente, en el nivel interpretativo se comprende la información dando un nuevo sentido; pero dadas las condiciones de investigación, solo abordamos los dos primeros.

En primera instancia, se realizó una lectura sistemática de la fuente documental –Revista Pedagogía y Saberes, entre el 2001 y el 2013–, a través de la elaboración de tematizaciones, que son herramientas de análisis que visualizan la descomposición conceptual de los registros textuales, evidenciando las relaciones entre cada uno de los componentes identificados: conceptos y palabras clave.

Igualmente se elaboró una matriz de síntesis de los artículos por cada año que permitió la organización y distribución del trabajo de lectura; y otra de autores, que facilitó la recopilación de la información con respecto al último objetivo propuesto.

Una vez terminada esta fase, se continuó con la categorización de los conceptos encontrados, siguiendo el criterio de mayor número de reiteraciones y a su vez, se identificaron las posibles líneas de trabajo de cada categoría, según el mismo criterio. También se tuvo en cuenta la relación de las líneas de trabajo con los respectivos grupos de investigación o investigadores, a través de una matriz de síntesis.

Luego de este recorrido analítico, logramos aproximarnos a los conceptos que hacen parte del campo pedagógico y que circulan en la Revista Pedagogía y Saberes (para el periodo de estudio), en relación con lo que sobre educación y pedagogía se publica. Se espera que la investigación contribuya significativamente al debate educativo y sirva como referente para indagaciones posteriores.

## 6. Conclusiones

Frente al primer objetivo que tuvo que ver con los conceptos centrales del campo de la pedagogía en dicho periodo, encontramos ocho categorías: Educación, Formación, Pedagogía, Escuela, Competencia, Docente, Didáctica y Disciplina. Retomando los planteamientos de Echeverri (2009) consideramos que dichas categorías representan grandes puntos de observación debido a su reiteración y alta producción académica, que con el soporte de instrumentos apropiados de otros saberes, disciplinas o ciencias dentro del campo, dan jerarquías a lo que tiene prioridad en cuanto a su producción.

En cuanto al segundo objetivo, centrado en describir las líneas temáticas, a partir de la relación de las categorías centrales obtenidas en la revisión documental, encontramos tres aspectos que permiten articular las demás categorías: el primero refiere al rol del docente, el segundo, y la escuela como institución de formación y el tercero, que tuvo que ver con la pedagogía como objeto de reflexión frente a distintos fenómenos educativos.

En relación con el tercer objetivo que buscaba visibilizar los grupos e investigadores de la universidad que se inscriben en las líneas temáticas identificadas, podemos afirmar que si bien, en la Revista Pedagogía y Saberes existe diversidad de autores, teniendo en cuenta características

individuales como su orientación teórica, formación académica, país de origen, etc., encontramos ocho grupos representativos: Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas; Grupo Educación Superior, Conocimiento y Globalización; Grupo Comunicación, Cultura y Tecnología; Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional; Grupo Educación y Cultura Política; Grupo Innovación Educativa; Grupo GESE y Grupo DIVERSER.

A través del desarrollo de esta investigación se logró recopilar un conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones, que competen a la pedagogía dentro de un periodo histórico determinado. Queda abierta la invitación a maestros y maestras frente a la investigación como una función que complementa la labor pedagógica y el enriquecimiento de un saber que combina teoría y práctica construyendo así una memoria histórica que valide y propicie la producción en el campo.

<b>Elaborado por</b>	Yeidy Alexandra Gil Pinto y Paula Andrea Rojas L.
<b>Revisado por</b>	Ana Cristina León Palencia

<b>Fecha Resumen</b>	<b>Elaboración</b>	10	06	2016
--------------------------	--------------------	----	----	------

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPITULO 1. NOCIÓN DE CAMPO CONCEPTUAL.....	19
1.1. ¿Por qué campo?.....	19
1.2. ¿Por qué conceptual?.....	22
1.3. ¿Por qué pedagógico?.....	23
CAPÍTULO 2. CONCEPTOS LENTE O CATEGORÍAS CENTRALES.....	26
2.1. Educación.....	28
2.2. Formación.....	32
2.3. Pedagogía. ....	35
2.4. Escuela. ....	37
2.5. Competencia. ....	40
2.6. Docente (maestro-profesor). ....	41
2.7. Disciplina.....	43
2.8. Didáctica. ....	44
CAPÍTULO 3. CONCEPTOS ARTICULADORES O LÍNEAS TEMÁTICAS.....	47
3.1. Rol del docente.....	48
3.2. Escuela como institución de formación. ....	49
3.3. pedagogía como objeto de reflexión frente a distintos fenómenos educativos. ....	50
CAPÍTULO 4. INVESTIGADORES Y GRUPOS DE INVESTIGACIÓN POR LÍNEA TEMÁTICA.....	54
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	68
Fuentes primarias.	
Fuentes secundarias.	

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Matriz de tematizaciones

Anexo 2. Matriz de artículos

Anexo 3. Matriz de autores

Anexo 4. Matriz de categorías

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de tematizaciones 16

Tabla 2. Matriz de artículos 17

Tabla 3. Matriz de autores 17

Tabla 4. Matriz de categorías 18

Tabla 5. Investigadores y grupos de investigación por categoría 61

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Estructura del campo disciplinar y profesional. 22

Cuadro 2. Categorías y nociones. 27

Cuadro 3. Relaciones entre conceptos lente y nociones. 47

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las discusiones sobre pedagogía en Colombia han hecho hincapié en determinar si ésta es una ciencia, un saber o una disciplina, debates que buscan un reconocimiento sobre el estatuto epistemológico de la misma. De allí, que tanto investigadores como maestros, tengan diversas posturas sobre la concepción de este término. Así lo demuestran los trabajos publicados por Echeverri (2009) quien propone rescatar la producción conceptual de la pedagogía y posiciona al maestro como un agente productor de conocimientos, todos estos planteamientos conllevan al denominado “Campo Conceptual de la Pedagogía” (CCP). Por su parte, Díaz (1993) desarrolla la categoría de Campo Intelectual de la Educación (CIE) para reconocer un lugar de producción discursiva conformado por cierto grupo de intelectuales que abordan teóricamente los problemas propios de la educación, la cual es diferenciada de la pedagogía como práctica de reproducción de la cultura (conocimientos y saberes) hacia una nueva generación. Un tercer trabajo, es presentado por Garcés (2002), quien hace una recopilación de las dos posturas anteriores, enmarcándose en la primera y rescatando la importancia de la noción de *campo* en la comprensión de lo pedagógico especialmente en su construcción histórica.

Por lo anterior, es posible reconocer la utilidad de la categoría *campo* en el intento por describir las diversas posturas que existen frente a la pedagogía. Un ejemplo de esto lo expresa Tamayo (2007), al definir cuatro tendencias de cómo se entendió la pedagogía en la década de los 80<sup>1</sup>:

- A) *La pedagogía como dispositivo de reproducción discursiva*, en el enfoque de Díaz.
- B) Desde Zuluaga *la pedagogía es comprendida como la disciplina* en relación con la enseñanza, encargada de conceptualizar, aplicar y experimentar los saberes de una cultura.
- C) Retomando los aportes del Grupo Federici, *la pedagogía también puede verse como disciplina reconstructiva* toda vez, que existen otras fuentes de conocimiento en la escuela además de la cultura académica tales como: la experiencia personal, el arte y las tradiciones no científicas.

---

<sup>1</sup> Con la influencia de acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la reforma educativa (Ley 115), el auge de los postgrados en educación, las publicaciones en educación y pedagogía, la constitución de Centros de investigación en universidades y las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y COLCIENCIAS.

D) Una última tendencia se orienta hacia el *constructivismo*, originado en el marco de la psicología cognitiva.

A pesar de lo producido en dicho campo, pareciera existir un desconocimiento de la reflexión pedagógica, histórica y conceptual sobre el fenómeno educativo por parte del grueso de la población y las entidades gubernamentales que se ocupan del asunto (Ministerio de Educación, Secretarías de Educación) tanto así, que su teorización se ha delegado a distintas disciplinas como la sociología, la psicología y la economía desembocando en una tendencia hacia la instrumentalización de la pedagogía. De este modo, se reconoce en las políticas educativas actuales:

*(...)un sinnúmero de agencias multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reiteran la incidencia que en el fortalecimiento del capital humano y el crecimiento económico de las naciones, tiene la calidad de la educación y su pertinencia [...] El actual bajo desempeño del sistema educativo exige revisar, entre otros aspectos, la calidad de los programas de formación inicial y permanente de maestros y establecer normas de referencia más exigentes para autorizar y renovar su registro calificado. Se requiere ante todo, repensar lo que se entiende por un “buen profesor” (Ochoa, 2014, p. 3).*

Teniendo en cuenta lo anterior, hablar de pedagogía hoy en el país evoca un campo donde coexisten diversas tensiones y perspectivas, de modo que es necesario diferenciar la proliferación del campo pedagógico, de las políticas instauradas desde organizaciones internacionales y que a su vez recaen en lo decretado por el MEN, las cuales confunden conceptos como calidad, eficacia, capital humano y desempeño, propios de un interés instrumental, con aquellos adscritos tradicionalmente al campo (formación, escuela, maestro, etc), de manera que no pueden ser comprendidas desde lo pedagógico en tanto excluyen su reflexión.

Es interesante señalar cómo la coexistencia de agentes y producciones en el campo no está en detrimento del mismo, sino que evidencia la proliferación de trabajos sobre éste tema y su consecuente fortalecimiento. De este modo, algunos trabajos han intentado desentrañar el complejo cúmulo de producciones en el campo de la educación y la pedagogía. Uno de ellos es el *Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en educación preescolar, básica*

y media, realizada en Bogotá en el período 2000-2004. Calvo, Camargo y Pineda<sup>2</sup> (2005) identificaron setecientos siete (707) títulos, de los cuales analizaron trescientos cincuenta y siete (357) mediante estrategias de tipo documental<sup>3</sup> con el fin de dar cuenta de los temas, problemas y métodos que se han investigado en el Distrito Capital. Estas fuentes documentales se obtuvieron de Universidades<sup>4</sup>, Centros de Investigación<sup>5</sup>, Organizaciones privadas o mixtas<sup>6</sup> y Unidades Oficiales no universitarias<sup>7</sup>.

Cabe destacar que se diferenciaron dos conceptos centrales: la investigación en educación y la investigación pedagógica; para el primer caso, la investigación en educación se entendió como aquella producción de conocimiento que se extiende a la vida social e involucra otros campos teóricos y disciplinares de la sociología, psicología, antropología y economía. Para el segundo caso, la investigación pedagógica recopila las reflexiones de quienes tratan directamente con la enseñanza, en especial los maestros, interrogando su quehacer desde cuestiones como: ¿qué se enseña?, ¿cómo?, ¿a quién?, ¿con qué medios? y ¿en qué contextos?

Un segundo trabajo que se usó como antecedente, fue el de las estudiantes Arias, Blanco y Bustacara (2012), de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía titulada: *Producción de saber de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional: para qué se escribe y se publica en educación* (Arias, Blanco y Bustacara, 2012), en la cual, se reconocieron los títulos de algunos artículos publicados en revistas como: Nodos y Nudos, Folios, Revista Colombiana de Educación, Pedagogía y Saberes, Lúdica Pedagógica, TED y Pensamiento Palabra y Obra, con la intención de identificar aquellos textos elaborados por profesores de la universidad. Posteriormente, se determinó cuál profesor de la universidad tenía más publicaciones entre el periodo del 2002 al 2011, con dicha información se seleccionó a un profesor por cada revista para ser entrevistado, asumiendo que cada uno representa un campo de saber: humanidades, ciencia y

---

<sup>2</sup>Por iniciativa de la Universidad de la Sabana en convenio con el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico)

<sup>3</sup>Resúmenes analíticos, fichas de lectura temática, análisis según categorías inductivas y deductivas.

<sup>4</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Externado, Universidad Nacional, Universidad Distrital, Universidad de La Sabana, Universidad El Bosque, Universidad Central, Corporación Minuto de Dios, Universidad Iberoamericana y Universidad los Libertadores.

<sup>5</sup> FEDESARROLLO, CEDE e Instituto de Investigación en Educación.

<sup>6</sup> CORPOEDUCACIÓN, Empresarios por la Educación, Fundación Restrepo Barco, Fundación Corona, Convenio Andrés Bello y Fundalectura.

<sup>7</sup> Departamento Nacional de Planeación, Alcaldía de Bogotá, Secretaría de Educación Distrital y Contraloría.

tecnología, educación, bellas artes y educación física. La pregunta de investigación en dicho trabajo de grado se enfocó, no en el contenido de las publicaciones, sino en los sujetos que publican y las intenciones por las que lo hacen. En este sentido, la pregunta no es por qué se publica, sino quién y por qué lo hace, hechos que según se enuncia, están permeados por intereses personales y situaciones que tienen que ver con la posibilidad de publicar.

En tercer lugar, el balance desarrollado por Henao y Castro (2000) titulado: *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, el cual tuvo como objetivo difundir los estados del arte de las nueve líneas temáticas trabajadas en los últimos 10 años en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de COLCIENCIAS con el apoyo de SOCOLPE, debido a que en este período histórico (1989-1999) se dio un amplio desarrollo en materia de investigación en educación y pedagogía. Esto permitió pensar la educación como un objeto de reflexión fomentando el surgimiento de grupos de investigación y la comunicación entre los mismos, además de contribuir en los procesos de apropiación social del conocimiento.

Nuestro proyecto surgió con el interés investigativo de emprender una reactualización de los citados antecedentes –guardadas proporciones- a través de la revisión de publicaciones seriadas de la última década (2001-2013), a fin de identificar: los conceptos centrales, líneas temáticas y grupos de investigación e investigadores, en relación con el campo. La pregunta que nos orientó se estructuró así: ¿Qué conceptos configuran el campo de la pedagogía en el período comprendido entre 2001 a 2013, en algunas publicaciones de la UPN?

Centramos nuestro análisis en las producciones de la Universidad Pedagógica Nacional, dada su tradición en materia de educación y pedagogía, sus procesos de investigación y su carácter de institución líder en la formación de maestros del país. Ahora bien, para efectos de este estudio, el análisis se delimitó en la revisión de los números 16 del año 2001 a 38 del 2013 de la Revista Pedagogía y Saberes<sup>8</sup> de la Facultad de Educación, la cual cuenta con publicaciones semestrales desde hace un poco más de dos décadas.

---

<sup>8</sup> Información basada en la página web oficial de la Universidad: [revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS](http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS), consultada el 25 de julio de 2014.

A partir de 1990, dicha revista propone un espacio de diálogo, reflexión e interlocución crítica en los campos de la Educación y la Pedagogía entre instituciones de Educación Superior e Investigadores, a fin de divulgar aquellas producciones que aporten a la comprensión de los problemas educativos. Generalmente, se desarrolla en tres secciones: editorial, investigaciones y reflexiones. Cabe aclarar que esta revista se empezó a definir a partir de números temáticos, desde la número 32 de 2010, delimitando en cierta medida la aparición y reiteración de algunos conceptos y nociones.

Muchos de los artículos publicados en esta revista son de autoría de maestros de la misma universidad, los cuales exponen sus reflexiones acerca de temas educativos y/o pedagógicos o presentan resultados de algunas investigaciones. Un rasgo importante a resaltar de la revista es que no se limita al contexto Colombiano, sino que rompe las barreras y analiza problemáticas en diversos países como Chile, Argentina, España, entre otros.

Teniendo en cuenta el contexto de este estudio, estructuramos como objetivo general: Caracterizar el campo conceptual de la pedagogía a través de las publicaciones seriadas de la UPN en el período comprendido entre el 2001 y el 2013, del cual resultaron los objetivos específicos planteados así:

1. Identificar los conceptos centrales del campo de la pedagogía en dicho periodo, desde la Revista Pedagogía y saberes de la UPN.
2. Describir las líneas temáticas, a partir de la articulación de los conceptos centrales obtenidos en la revisión documental de esta publicación.
3. Visibilizar los grupos e investigadores de la universidad que se inscriben en las líneas temáticas identificadas en la revisión de la revista.

En coherencia con los objetivos propuestos, la fundamentación de esta investigación atendió a los desarrollos teóricos de Echeverri (2009) sobre el Campo Conceptual de la Pedagogía, quien busca rescatar aquellos saberes propios de la pedagogía, sin prescindir de la relación que mantiene con otros campos o disciplinas y comprendiendo a los maestros como productores de conocimiento y no como reproductores de éste.

Por otra parte, es importante señalar que esta investigación se planteó como de corte descriptiva con un enfoque cualitativo. La metodología empleada fue el análisis de contenido, que retomando los planteamientos de Marieta Quintero y Alexander Ruiz (2004), quienes lo exponen a partir de tres niveles de análisis: superficial, analítico e interpretativo.

Siguiendo a los autores, el primer nivel, el *superficial*, está compuesto por las afirmaciones, preguntas y formulaciones presentes en un testimonio escrito; el segundo, el *analítico* va más allá, pues a éste se llega cuando somos capaces de ordenar estas formulaciones a partir de criterios de afinidad o diferenciación construyendo categorías para clasificar y organizar la información y el último nivel, el *interpretativo* hace referencia a la capacidad de investigar, de comprender y darle un sentido a la información que ha recolectado. En síntesis, en el nivel superficial se describe la información, en el analítico se clasifica, ordena y categoriza y finalmente, en el nivel interpretativo se comprende la información dando un nuevo sentido; pero dadas las condiciones de investigación, solo abordamos los dos primeros.

En primera instancia, se realizó una lectura sistemática de la fuente documental –Revista Pedagogía y Saberes, entre el 2001 y el 2013–, a través de la elaboración de tematizaciones, que son herramientas de análisis que visualizan la descomposición conceptual de los registros textuales, evidenciando las relaciones entre cada uno de los componentes identificados: conceptos y palabras clave (Anexo No. 1). Este proceso correspondió al nivel superficial.

En este ejemplo se puede apreciar la estructura de la tematización, así como la dinámica del análisis que se realizó:

AUTOR	TITULO	AÑO NÚM.	CONCEPTO	PALABRA CLAVE	TEXTO	DATOS AUTOR
OLGA CECILIA DÍAZ FLÓREZ	Las competencias en la educación superior: tecnologías de gobierno para la gestión de la capacidad de agencia	2013 38	Competencia	Regulación social, gubernamentalidad	Dar cuenta del contexto histórico en el que las competencias se asumen como problemas y aparecen como objetos de pensamiento que configuran tecnologías o programas específicos de regulación social y, por tanto, dan lugar a regímenes de verdad en el marco de una gubernamentalidad que enfrenta diversas actualizaciones demanda ubicar las problematizaciones que reclaman el ser competente, así como el campo discursivo que participa de este proceso de regulación social. (pág. 2)	Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia). Actualmente es Decana de la Facultad de Educación de esta institución. Candidata a Doctor en Educación. Correo electrónico: odiaz@pedagogica.edu.co
			Gubernamentalidad	Competencias	Estas intervenciones gubernamentales que afectan las reglas de juego en lo atinente a la ciencia, las artes, la literatura, a partir del siglo XIX, se destacan por el carácter performativo que adquiere el saber y que nos remite a los imperativos de las nuevas formas de productividad para los sistemas sociales y educativos, dentro de las cuales ubicamos las demandas por las competencias (p. 10)	

**Tabla No. 1. Matriz de tematizaciones.**

Igualmente se elaboró una matriz de síntesis de los artículos por cada año (Anexo No. 2), que permitió la organización y distribución del trabajo de lectura; y otra de autores (Anexo No. 3), que facilitó la recopilación de la información con respecto al último objetivo propuesto. De la siguiente manera:

NOMBRE DEL ARTÍCULO	AUTOR	AÑO	NÚMERO DE LA REVISTA
Sobre un intento retórico de legitimar la evaluación de “competencias básicas”.	Guillermo Bustamante Z.	2001	16
La noción de crisis de paradigma en la educación.	Luis Fernando Marín Ardila	2001	16
Opciones éticas en Educación Especial.	María Cristina Melo R., Julia Inés Landazábal Q.	2001	16
¿Universidades públicas en Colombia?. Una	Helwar Figueroa	2001	16

mirada histórica.	Salamanca		
Formación de maestros y educación a distancia. Impacto y perspectivas.	Alexis V. Pinilla Díaz	2001	16
El uso del juguete en los jardines infantiles.	Graciela Fandiño Cubillos	2001	16
¿Para qué hablan los estudiantes en el aula de clases?	Carlos valenzuela	2001	16

**Tabla No. 2. Matriz de artículos.**

AUTOR	DATOS	OBSERVACIONES
RUTH AMANDA CORTÉS SALCEDO	Doctora en Educación. Docente - Investigadora de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás. Investigadora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP-, Bogotá -Colombia. Correo electrónico: <a href="mailto:amandacortes2006@yahoo.es">amandacortes2006@yahoo.es</a>	
BEATRIZ H. AMADOR LESMES	Licenciada en Filosofía y letras y Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Caldas. Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinadora de la Licenciatura en Filosofía de la Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Correo electrónico: <a href="mailto:beatriz.amador@unad.edu.co">beatriz.amador@unad.edu.co</a>	
ALFREDO VEIGA-NETO	Doctor en Educación, profesor titular del Departamento de Enseñanza y Currículo y del posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. Correo electrónico: <a href="mailto:alfredoveiganeto@uol.com.br">alfredoveiganeto@uol.com.br</a>	

**Tabla No. 3. Matriz de autores.**

Una vez terminada esta fase de descripción (nivel superficial), se continuó con la fase de clasificación o categorización de los conceptos encontrados, siguiendo el criterio de mayor número de reiteraciones y a su vez, se identificaron las posibles líneas de trabajo de cada categoría, según el mismo criterio (Anexo No. 4). También se tuvo en cuenta la relación de las

líneas de trabajo con los respectivos grupos de investigación o investigadores, a través de una matriz de síntesis (nivel analítico). Cabe citar un ejemplo de esta matriz:

<b>CATEGORÍA</b>	<b>NÚMERO DE REITERACIONES</b>	<b>PALABRAS CLAVE</b>
<b>Educación</b>	517	Educación especial
		Educación popular
		Educación pública
		Educación superior
		Educación virtual
		Historia de la educación
		Educación inclusiva
		Educación intercultural
		Educación moral

**Tabla No. 4. Matriz de categorías.**

Luego de este recorrido analítico, logramos aproximarnos a los conceptos que hacen parte del campo conceptual de la pedagogía en la Revista Pedagogía y Saberes (para el periodo de estudio), en relación con lo que sobre educación y pedagogía se publica. Sin embargo, es necesario precisar que no desarrolló el nivel interpretativo, porque este presupone dar un nuevo sentido a la información, cosa que sobrepasa nuestro principal interés que es describir. Se espera que la investigación contribuya significativamente al debate educativo y sirva como referente para indagaciones posteriores.

## CAPITULO 1. NOCIÓN DE CAMPO CONCEPTUAL

Para la realización del presente proyecto, se retomaron los planteamientos de Echeverri (2009) sobre el Campo Conceptual de la Pedagogía. Conviene entonces, remitirse a un desglose de cada uno de sus componentes:

### 1.1.¿Por qué campo?

Nos remitimos a Pierre Bourdieu quien desarrolló la noción de *campo* en el contexto de la sociología para dar explicación a fenómenos particulares de las diferentes disciplinas científicas. Este referente, define el campo como un espacio organizado que cuenta con participantes y reglas en el que entra en juego un “algo” que es objeto de disputa y crea tensión. Así lo define el autor: “La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, 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, lo que generaría una violencia simbólica entre la *doxa* (aquellos participantes con tradición y que ocupan una posición dentro del campo) y la *herejía* (quienes están recién llegados e intentan apropiarse del capital específico, generalmente son los más jóvenes).

En pocas palabras, “para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté: dotada de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera” (p. 120).

La noción de campo es usada por distintos autores en el proceso de explicar los fenómenos educativos y pedagógicos del país. Es el caso de Mario Díaz, Andrés Klaus Runge y Alberto

Echeverri que si bien comparte el uso de la categoría campo, se sitúan en posturas epistemológicas distintas.

La primera aproximación es realizada por Mario Díaz (1993), quien desarrolla la categoría de *Campo Intelectual de la Educación* (CIE) desde un enfoque sociolingüístico para diferenciar el lugar de producción discursiva (CIE) de la educación, de la pedagogía como práctica de reproducción. Dicha propuesta se sustenta en Bourdieu, en donde los diversos campos de conocimiento se definen como “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)” (Bourdieu, 2002. p. 118).

Basado en Bourdieu, Díaz define el campo intelectual de la educación como: "un campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo” (Díaz, 1993. p. 36). Es por esto que los intelectuales, quienes proceden de numerosas disciplinas se preguntan por la educación y no por la pedagogía, pues esta última cumpliría funciones únicamente de reproducción.

En segundo lugar, nos referimos al *Campo disciplinar y profesional de la Pedagogía* de Runge, quien propende por la consolidación, el estudio, entendimiento e interpretación de la pedagogía como espacio académico, universitario y disciplinario a través de reflexión en torno a los fenómenos que atañen a la educación y sus diferentes sentidos y campos de acción.

Esta postura se justifica al reconocer la pedagogía como parte de las disciplinas científicas complejas que tienen unos campos prácticos delimitados, como es el caso de la medicina y la jurisprudencia. Es entonces como se destaca la noción de campo al conceptualizar la pedagogía, pues por una parte, da cuenta de un espacio multidisciplinar, flexible y dinámico, y por otra parte, muestra la vinculación de las subdisciplinas pedagógicas con los diferentes campos prácticos en donde tiene lugar la pedagogía y con los saberes adquiridos por los profesionales del campo. Por

lo anterior, “su rasgo distintivo como campo disciplinar y profesional es el de su complejidad y pluralidad” (p. 8)

Para clarificar la organización del campo disciplinar y profesional, se ha retomado la estructura propuesta por Runge (2002):

1. Subcampos de la Pedagogía										
Pedagogía general	Pedagogía escolar e institucional	Pedagogía infantil y preescolar	Pedagogía especial	Pedagogía de jóvenes y adultos	Pedagogía social	Pedagogía intercultural	Pedagogía comparada	Pedagogía del Deporte	Pedagogía en Artes y Oficios	Pedagogía laboral y económica
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia de la educación y de la formación</li> <li>- Historia de la pedagogía</li> <li>- Historia de las instituciones educativas</li> <li>- Historia del currículo</li> <li>- Antropología pedagógica</li> <li>- Filosofía de la educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administración y organización educativa</li> <li>- Medios</li> <li>- Metódica</li> <li>- Didáctica</li> <li>- Evaluación educativa</li> <li>- Calidad de la educación</li> <li>- Desarrollo curricular</li> <li>- Universitología</li> <li>- Didáctica de la educación superior</li> <li>- Formación de maestros</li> <li>- Formación de formadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía familiar</li> <li>- Pedagogía para la edad temprana</li> <li>- Pedagogía preescolar</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía de invidentes</li> <li>- Rehabilitación</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica, metódica, medios</li> <li>- Formación y educación extraescolar de jóvenes y adultos</li> <li>- Formación continuada</li> <li>- Rehabilitación laboral</li> <li>- Pedagogía reeducativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo comunitario</li> <li>- Trabajo en grupo</li> <li>- Ayuda en casos particulares</li> <li>- Pedagogía no formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etnoeducación</li> <li>- Educación indígena</li> <li>- Educación para afrodescendientes</li> <li>- Pedagogía para la diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Países islámicos</li> <li>- "Tercer Mundo"</li> <li>- Asia</li> <li>- USA</li> <li>- Europa oriental</li> <li>- Europa occidental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía deportiva</li> <li>- Pedagogía del cuerpo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedagogía del arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica de la formación profesional</li> <li>- Formación continuada</li> <li>- Desarrollo personal</li> <li>- Pedagogía empresarial</li> <li>- Socialización profesional y laboral</li> <li>- Didáctica de la educación ocupacional</li> </ul>
2. Áreas de la Pedagogía										
Pedagogía del tiempo libre, Pedagogía criminal, Pedagogía de la salud y hospitalaria, Pedagogía vial, Pedagogía ambiental, Pedagogía del juego, Pedagogía sexual, Pedagogía ciudadana, Pedagogía Medial, Pedagogía Museística										
3. Campos de la educación –praxis educativa- y modalidades de existencia (formal, no formal e informal) y la formación										
Educación para la paz, la tolerancia y la convivencia	Educación en valores y formación política y ciudadana	Educación vial	Educación para el trabajo Educación de adultos Educación continuada	Educación sexual Educación para la salud	Educación social, cultural y comunitaria	Educación Institucional (preescolares, escuelas, colegios, universidades) Educación física Educación deportiva Educación artística Educación en lenguas Educación en ciencias	Educación ambiental	Educación intercultural Educación indígena Educación para afrodescendientes Educación para la diversidad		

**Cuadro 1. Estructura del campo disciplinar y profesional.**

Es necesario indicar que nos distanciamos de las dos nociones anteriores, de la propuesta de Runge debido a que nuestro interés investigativo se centra en los conceptos y de la de Díaz debido a que se aleja de la tradición histórica y la conceptualización de la pedagogía. Precisamente gracias a estos dos criterios, enfatizamos nuestro análisis en el *Campo Conceptual de la Pedagogía* de Echeverri (2009) porque permite el abordaje minucioso sobre el conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones que competen a la pedagogía, y relaciones con otras disciplinas o ciencias. Es una categoría que proporciona un acercamiento a lo que podría o no ser considerado como pedagógico.

El campo es una metáfora espacial que proviene de la geografía y que alude a un estado de apertura y pluralidad, para la recepción de conceptos y para 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).

Cabe añadir que el 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 los aportes de maestros e investigadores, entre otros, posibilitando la complejidad de un universo tensional.

### **1.2.¿Por qué conceptual?**

Por su parte, la categoría *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 les dota de sentidos particulares. Así pues, el enfoque se encuentra centrado en los conceptos y sus posibles intercambios con otros campos de conocimiento. Al respecto se identifican tres tipos de conceptos:

A. *Fronteras*: la frontera implica una construcción de claridades conceptuales, en el proceso de establecer diferencias entre lo propio de la pedagogía y al mismo tiempo, de lo que está más allá de esta. El problema de las diferencias, nos permite pensar la autonomía de la pedagogía frente a las disciplinas macro, mediante el reconocimiento de su saber acumulado a través del tiempo (Echeverri, 2009). Estas claridades hacen evidente cómo se corren, manipulan, constituyen y disuelven las fronteras.

*B. Articuladores:* los conceptos articuladores permiten visualizar los desplazamientos a través de los distintos procesos y relaciones propias del campo que develan su universo tensional: la observación, la experiencia, la reconceptualización, la proliferación, los relatos, la espacialidad y la comprensión. Dichos conceptos juegan un papel fundamental pues además de mostrar sus procesos, señalan particularidades y establecen jerarquías en el campo conceptual (Echeverri, 2009).

*C. Los conceptos lente:* surgen cuando los proyectos de producción propios del campo se preguntan por la visibilidad de los conceptos y experiencias. Así, éstos 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).

Sin embargo, es necesario precisar que debido a los alcances de nuestro trabajo, únicamente fueron objeto de análisis los conceptos lente y articuladores pero también se posibilitó la apertura al debate acerca de las posibles fronteras sin que se haya profundizado en ello.

### **1.3.¿Por qué pedagógico?**

Como se analizó en la problematización de este trabajo, encontramos que la pedagogía ha sido reducida a un saber técnico-instrumental que se encarga de reproducir reglas y procedimientos que desembocan en el maestro. Las denominadas Ciencias de la Educación<sup>9</sup>, que surgieron a principios del siglo XX, pretendían constituir la educación en una ciencia experimental a través del método de observación, experimentación y cuantificación, lo cual implicó un desconocimiento de la tradición pedagógica (Zuluaga, Echeverri, Martínez, Restrepo y Quiceno, 2003):

*La preeminencia dada por las ciencias de la educación al concepto educativo, desplazó el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico. El concepto educación*

---

<sup>9</sup> Dichas disciplinas estuvieron representadas por la filosofía de la educación, teorías de la programación, la psicología educativa, antropología de la educación, gestión escolar, planeación educativa, entre otras.

*restringe el significado, la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos, efecto que hemos llamado enrarecimiento (p. 21)*

Dicho enrarecimiento de la pedagogía se expresa en los siguientes problemas:

- a. Conceptualización desarticulada: Las producciones teóricas dadas las ciencias de la educación generan aportes a sus propias disciplinas macro, pero su contribución a la pedagogía es difusa porque parten de considerar la enseñanza como un concepto reducido a nivel operativo, de manera que no cumple su papel de suscitar reflexión ni de forjar articulaciones entre pedagogía y ciencias de la educación.
- b. Atomización de su objeto de estudio: Los desplazamientos y la propagación de sus objetos en las nuevas disciplinas hacen que el campo de saber que convoca específicamente a la pedagogía sea dispersado y que sus criterios de legitimidad entren en crisis. Dicho de otro modo, las disciplinas macro de las ciencias de la educación se apropian de los elementos de la práctica pedagógica: sus sujetos, su institución y su saber.
- c. Subordinación de sus funciones a otras disciplinas: La pedagogía adquiere un nivel subalterno, definido por algunos como una región del saber que se ocupa únicamente de los procedimientos de la escuela y el aula: la clase, el programa y el examen, reduciendo todas sus funciones a estos elementos. Tales teorías impiden comprender la pedagogía en relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura.
- d. Instrumentalización o reducción a métodos: La consecuencia más evidente del enrarecimiento, es la perspectiva que la entiende como saber instrumental en función del aprendizaje, lo que ha dado lugar al uso indiscriminado y confuso de conceptos propios del campo como la pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la didáctica.

Si bien la pedagogía se ha diluido: su tradición, conceptos y objeto han pasado a ser parte del fenómeno más global que es la educación, esto no quiere decir que ha desaparecido. Por el contrario, para Echeverri y otros autores, dicho proceso de enrarecimiento debe ser objeto de cuestionamiento de tal modo que adquiriera una posición privilegiada por el papel que cumple en las esferas social, cultural y política.

Como lo señala Martínez Boom (1990), debe reconocerse el conjunto de producciones que ha tenido históricamente la pedagogía, pues esta “ha alcanzado elaboraciones más o menos sistematizadas, ha desplegado teorías, elaborado nociones o simples objetos de discurso, configurándose como un saber independiente, aunque en íntima relación histórica —por ejemplo— con la filosofía como uno de los saberes que la atraviesan” (p. 3)

Por esta razón, para nuestro trabajo investigativo, entendemos la pedagogía como la 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 pero 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)

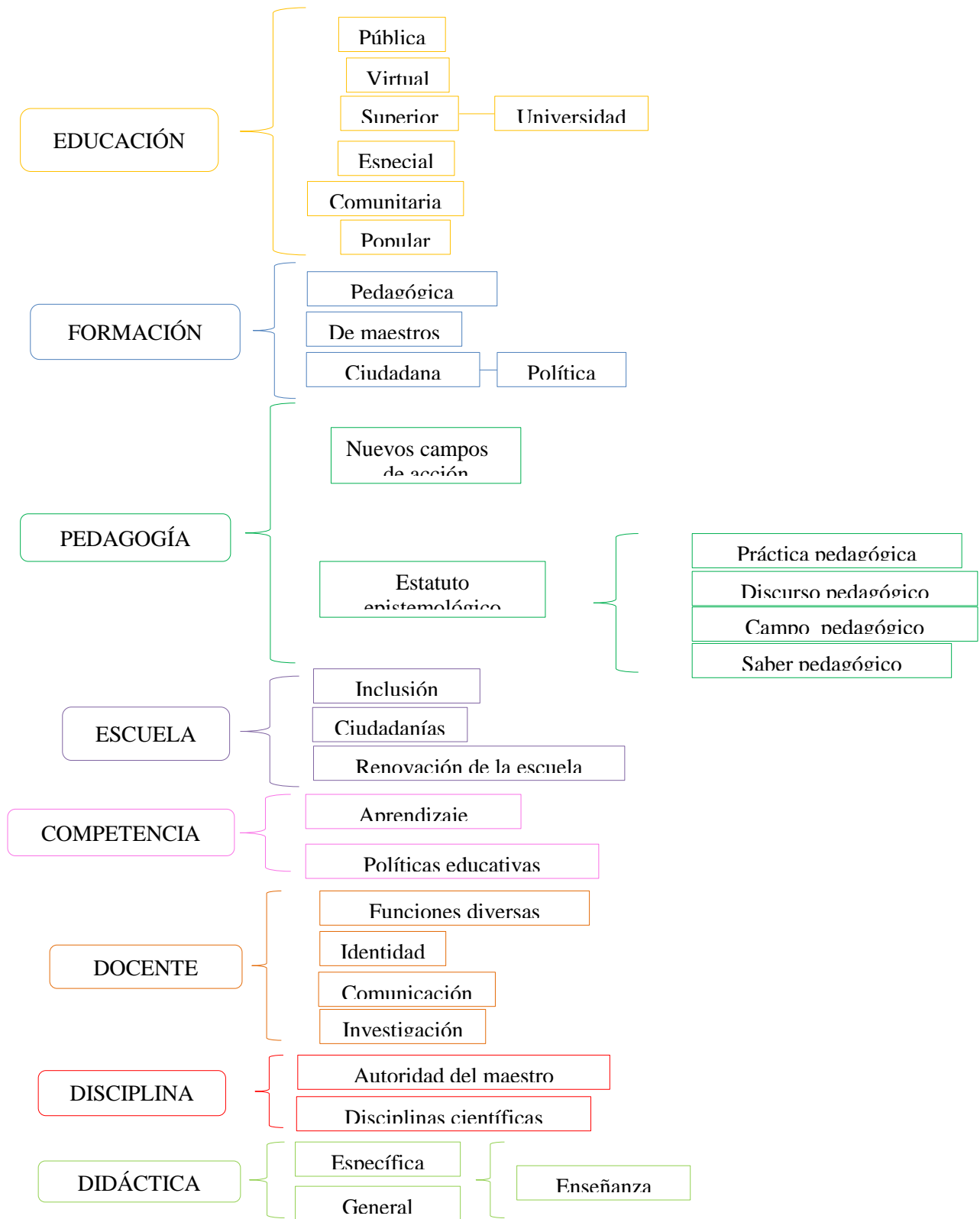
Teniendo en cuenta la fundamentación de este capítulo, nos adherimos a la noción de Campo Conceptual de la Pedagogía debido a que nuestro interés investigativo se centra en la descripción de los conceptos y no en su interpretación.

## **CAPÍTULO 2. CONCEPTOS LENTE O CATEGORÍAS CENTRALES**

Para nuestro trabajo asumimos los conceptos lente o categorías centrales retomando los planteamientos de Echeverri (2009) cuando, al revisar la producción propia del campo, nos preguntamos por la existencia de los conceptos y experiencias, y encontramos grandes puntos de observación debido a su reiteración y alta producción académica con el soporte de instrumentos apropiados de otros saberes, disciplinas o ciencias.

Cuando estos conceptos se vuelven parte activa del campo y logran insertarse en él, dan prioridad y generan jerarquías en cuanto a lo que sobre ellos se produce. Es por esto que permiten diferenciar lo propio de la pedagogía pero sin perder su relación con otras ciencias y saberes.

En este sentido, mediante la revisión documental de las revistas, se logró identificar las categorías centrales de: Educación, Formación, Pedagogía, Escuela, Competencia, Docente, Disciplina y Didáctica. Como se puede apreciar en el siguiente esquema, cada una se caracterizó, teniendo en cuenta las nociones vinculadas a ellas, de este modo:



**Cuadro 2. Categorías y nociones.**

## 2.1. Educación.

La primera categoría que aparece en las publicaciones revisadas, teniendo en cuenta su gran número de reiteraciones, es la de Educación, dentro de la cual aparecen las nociones de educación pública, educación superior, educación popular - comunitaria, educación virtual y educación especial - inclusiva.

La noción *-educación pública-* presenta dos perspectivas, una que la asocia a la institución y al Estado, y otra que realiza una crítica a la anterior pues le da un sentido reflexivo a la misma.

Encontramos a Virginia Guichot (2006) quien afirma que existe una estrecha relación Estado-Educación que se caracteriza por la búsqueda constante de la democratización y el desarrollo de la ciudadanía para garantizar la protección de los derechos humanos. Siguiendo esta misma perspectiva, se sitúa Myriam Henao (2006), quien además de reconocer la ubicación de lo público en un contexto topográfico delimitado – Estado-, aclara que es necesario tomar en consideración el contexto social, político, cultural y económico en el que se inscribe dicha noción en torno a lo público.

Por otra parte, se encuentra una perspectiva de la educación pública ligada a procesos institucionales y, a su vez, con la autonomía escolar, como la que propone Víctor Manuel Gómez (2004) a través del abordaje del Modelo de Desarrollo Institucional Integrado:

*el entorno del MDII, constituido por las tendencias planetarias de la educación, se complementa con otro referente, no menos complejo y delicado, denominado autonomía escolar, la cual es una paradoja por el propio estado al convertirla en fuente de esquizofrenia (enfrentó el proyecto pedagógico con el financiero), lo que implica de la pedagogía, tomar conciencia para que la micropolítica escolar se constituya en fuente que ilumine la reestructuración sistémica institucional, en correspondencia con el ejercicio profesional de la docencia y la construcción de una mirada global e internacional de Educación Pública sostenida por un eje cohesionador denominado responsabilidad (p. 84)*

En estas dos perspectivas podemos evidenciar una tendencia que asume la educación pública como una institución, que también sostiene una relación con el Estado. Esta misma postura puede verse en Díaz (2013) al destacar la institucionalización de la escuela pública, como un acontecimiento importante en la modernidad que se convirtió en un mecanismo de control social y un dispositivo moderno para la infancia, argumentando que su obligatoriedad se restringió a las clases bajas mientras que las altas no requerían dicha medida. La escuela pública, en este caso, es vista como la única posibilidad que tuvieron los sectores populares para acceder a la civilización.

Cabe destacar que existen posturas que realizan una crítica a esa institucionalización de la educación pública, afirmando que si bien existe una estructura de lo público, es necesario considerar un sentido reflexivo, que lleve a crear un sentido de lo colectivo. Por ejemplo, está la postura de Díaz (2012) quien propone retomar el sentido público de la educación, desde la universidad, haciendo frente a la reciente mercantilización y privatización de la misma:

*Quienes aún le atribuimos un lugar e importancia al sentido público de la educación –que no se traduce en la simple disyunción entre oficial y privado– y al papel reflexivo, crítico y ético que ha de seguir cumpliendo la Universidad no podemos suscribirnos pasivamente al sentido común imperante que aboga por este rol empresarial de la universidad (p. 38).*

Una noción muy relacionada con la educación pública, es la **educación superior**, que a su vez presenta articulación con la noción de universidad. Muchos de los autores que trabajan estas categorías dan a conocer situaciones específicas que tienen que ver con la educación superior de un país particular (México, Argentina, Colombia, etc.), mientras que otros autores se enfocan en conceptualizar y analizar las condiciones de la universidad pública, teóricamente.

Un ejemplo del primer caso, es el expuesto por Aguilera (2012) quien caracteriza la historia de la educación superior de México al señalar que en 1917, gracias a la Constitución Política de los Estados Unidos de México, ésta adquiere un carácter laico, gratuito y es entendida como un derecho fundamental para todos los ciudadanos. Aunque este artículo ha tenido algunas modificaciones desde su declaración, aún sigue vigente y ha servido para hacer frente al reciente proceso de privatización.

La situación de Colombia, en esta materia, es presentada por Tamayo (2004), a través de un análisis de sus dificultades y lo que esto representaría para un docente universitario. En dicha investigación, se evidencia un difícil panorama para quienes se vinculan directamente con el campo de la enseñanza en el nivel superior:

*“La universidad colombiana se puede caracterizar como inequitativa (Cobertura 14,99 %), profesionalizante, con tendencia a la privatización (70% y 30%), redundante en la formación de economistas, administradores, contadores, licenciados e ingenieros, centralizada en las cuatro grandes capitales (Bogotá Medellín Cali Barranquilla) sin mayor desarrollo en la formación en ciencias básicas” (p.30)*

En el segundo caso, encontramos posturas como la de Henao (2006), afirmando que la formación de un pensamiento sobre lo público desde la universidad, hace parte necesariamente de un proyecto institucional que no se reduce a incluir una cátedra específica dentro de los planes de estudio de las carreras, sino extiende su sentido, al procurar la apropiación integral por parte de la comunidad universitaria. Es interesante resaltar la relación entre las nociones de educación pública y superior.

Al hablar de la siguiente noción *-educación popular-*, encontramos posturas que rescatan la dimensión política de los procesos pedagógicos, siguiendo los planteamientos de referentes como Freire 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 y ciudadanas emprender acciones con 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).

Desde esta misma perspectiva y realizando una recopilación de los trabajos de Freire, Franco (2013), aporta:

*El educador brasileño plantea “la educación como práctica para la libertad”, en contraposición a la “educación bancaria” como instrumento de la ideología de la opresión. La educación*

*liberadora desarrolla la conciencia crítica del sujeto, producto de la reflexión–acción del mundo natural y social del que forma parte, para integrarse así en su contexto y asumir en el diálogo constante y el encuentro con los otros, la acción transformadora que incida sobre su realidad, la instauración de una sociedad diferente que posibilite la búsqueda del ser más (p. 49)*

La noción de educación popular se vincula estrechamente con, la noción de **educación comunitaria**, debido a que esta última permite vislumbrar los principios de libertad y autonomía presentes en la educación popular, pero se diferencian porque hace énfasis en los colectivos y ha tenido mayor vinculación a grupos sociales con 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).

En lo que se refiere a la noción de **educación virtual**, se distingue su vinculación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación: está asociada a comprensiones que reconocen lo virtual como simulación de la realidad, que para el caso de la pedagogía, se representa en la creación digital del aula, los contenidos, el currículo, el docente, los que aprenden y demás componentes de un sistema educativo, posibilitando aquello que se ha denominado como red, que no es más que un entorno virtual. Este tipo de educación está en auge gracias a la expansión de internet y las redes sociales pero ha ocasionado modificaciones sociales y culturales (Rozo, 2010).

Al analizar el trasfondo de la educación virtual, encontramos autores como Sáenz (2010) que reconocen la influencia política y las relaciones de poder presentes en la organización de estos procesos:

*De manera específica, las concepciones de educación virtual se construyen a partir de los usos y las cualidades derivadas de la necesidad de crear redes de conocimiento y de responder a lineamientos de política internacional enmarcados por la globalización y el neoliberalismo. Sin embargo, lo consultado parece confluir al mismo punto: no existen relaciones claras entre lo esperado de la educación virtual y de la mediación pedagógica a partir de tecnologías de información y lo que realmente se obtiene; por tanto, no existen políticas definidas. (p.48)*

Continuando con la noción de *educación especial*, que en algunos casos se enuncia como inclusiva<sup>10</sup>, existe una crítica hacia las perspectivas que pretenden únicamente la integración por requisito estatal o institucional, y afirman que esto ha de ser un proceso más humano y de reconocimiento de sus derechos fundamentales, a pesar de las dificultades prácticas que ello implique.

Así lo expresa Rodríguez (2008) al proponer un enfoque dialógico que permita el desarrollo del individuo en condición de discapacidad, pues como es sabido este tipo educación inclusiva se respalda desde el ámbito social y de derechos humanos procurando su construcción como sujeto. Sin embargo, llevar dicho discurso a la práctica presenta un sinnúmero de interrogantes relativos a la diversidad de formas de pensar, las condiciones propias de cada individuo y las representaciones sociales de las mayorías frente a los grupos minoritarios. Por todo lo anterior, dentro de la educación inclusiva, cobran relevancia las perspectivas relacional, social y conversacional.

Teniendo en cuenta lo desarrollado en este capítulo, podríamos señalar que el concepto de educación es abordado desde múltiples campos de acción haciendo referencia a un proceso de formación (descrito en el siguiente capítulo) 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.

## **2.2. Formación.**

La segunda categoría encontrada algunos autores la describen de manera global, mientras que otros se ocupan de las distintas áreas o sujetos hacia los cuales se dirige y finalmente hay quienes se enfocan en las características del contexto de su ejecución. Gracias al número de reiteraciones, es interesante describir las nociones de: Formación a nivel global, formación de maestros (pedagógica) y formación ciudadana.

---

<sup>10</sup>No se presentan diferencias significativas entre educación especial y educación inclusiva al menos en la manera en que se presenta en los documentos.

Algunos autores se enfocan en hablar de la formación como un proceso propio del ser humano, describen su función y cualidades a nivel general, en el marco del proceso educativo. Como 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 pampédico<sup>11</sup>, pues para que el hombre se realice como tal tiene que educarse y 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 articulando la relación entre educación y cultura, que conlleva a la inmersión de un individuo en ella, Carvajal (2007) aporta:

*El individuo constituye su identidad de sujeto en función de esa apropiación ejercida por la institución, a partir de la relación con otros. 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).*

Otros referentes asocian la formación a diversos procesos del campo educativo y pedagógico, como es el caso de la formación de maestros o pedagógica trabajada por Tamayo (2004) aclarando que no solo se refiere a la capacidad para exponer los contenidos disciplinarios propios de una profesión, ni el manejo instrumental de métodos de enseñanza, por el contrario, entiende que esta formación implica el desarrollo de competencias para la “conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales” (p. 30)

Siguiendo a Tamayo, esta formación debe brindar herramientas conceptuales al docente para responder las preguntas propias de la enseñanza: ¿para qué?, ¿cómo?, ¿qué?, ¿a quién? y ¿dónde?

---

<sup>11</sup> Es un concepto clásico trabajado por Comenio entendido como una educación para toda la vida

Con el fin de aportar a la construcción de un campo propio – la pedagogía – que pueda ser reconstruido históricamente desde la práctica pedagógica.

Por su parte, Henao, Isaza y Gómez (2004) al pretender superar la concepción limitada en torno a la docencia como transmisión de conocimientos y manejo instrumental de técnicas o métodos, le asignan un lugar privilegiado a la formación que recibe el maestro, en tanto le da identidad, reflexiona sobre los fines, las habilidades de enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, la evaluación, las mediaciones institucionales y de aula; en síntesis, las preguntas propias de la práctica pedagógica.

Un campo específico de la formación, es el de la ciudadanía, que emerge dentro de las recientes funciones que se le han asignado a la escuela, a nivel estatal y social, siendo parte del proceso de “renovación” que debe emprender. Algunos autores como López (2008), afirman que pensar la formación integral del ciudadano exige no sólo fines teóricos o procedimentales sino que vincula los actitudinales, debe superar la realidad individual, comprender la diferencia y desarrollar una dimensión de lo común en proyectos cooperativos.

Arias (2008), reconoce que actualmente la formación ciudadana en la escuela:

*tiene en los derechos humanos y en la pedagogía urbana dos ejes sobre los que vale la pena profundizar, por un lado porque eludirían la tentación de centrar dicha formación en un desgastado rescate de los valores, buenos modales y cierto virtuosismo cívico que hacen de las normas lo más importante; Pero por otro lado, da un marco mayor de referencia para la tolerancia, el respeto a la diferencia y en la valoración de la vida que urge profundizar desde la escuela dado el violento conflicto que padece el pueblo colombiano (p. 86)*

Al hablar de formación encontramos diversidad de conceptualizaciones o nociones asociadas a ella, algunas de corte tradicional que la comprenden como un proceso global de adquisición de herramientas y hábitos que permiten a los individuos ingresar a la cultura y otras más recientes que se preocupan por la formación del ciudadano contemporáneo. Sin embargo este desplazamiento no necesariamente implica la desaparición del concepto, sino que es un ejemplo del dinamismo del campo.

### 2.3. Pedagogía.

En tercer lugar, la categoría 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 relación con los trabajos realizados: 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 otros autores intentan definir su estatus epistemológico, apareciendo como práctica, campo, discurso y 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 pretendiendo 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)

Además, se puede citar la noción de pedagogía crítica abordada desde Ortega (2009) quién la sitúa desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país. Retomando algunos planteamientos de Freire y Giroux, esta autora reconoce diversas líneas argumentativas que hacen énfasis en: la configuración de una visión social para el trabajo de los maestros (perspectiva ético-política), la formación en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, la formación de un discurso particular y la reflexividad crítica en las prácticas.

Por su parte, Peña (2006) intenta delimitar el campo de la psicopedagogía como una disciplina propia que se remite a los conocimientos de la pedagogía y la psicología pero que está en la búsqueda de independencia a pesar de los problemas de identidad que afrontan aquellos que se forman en esta área.

De este modo, se evidencia la emergencia de un nuevo estatuto de la pedagogía, como lo describe Ortega (2006):

*De ahí que la pedagogía haya dejado de ser exclusivamente escolar y ya no cumpla funciones solamente adaptativas, lo cual le lleva a interrogarse por su nuevo estatuto social, orientado hacia la construcción del tejido social, la valoración y tramitación de conflictos en escenarios sociales diversos y la animación de procesos culturales y comunitarios (pág. 41)*

En relación con la segunda agrupación, es interesante describir las nociones de práctica, campo, discurso y dispositivo.

Siguiendo a Rodríguez (2006) la práctica pedagógica es un elemento fundamental para la formación de maestros pues permite la consolidación del saber del estudiante o docente en formación al confrontar la teoría en un contexto real. Es un espacio para la aplicación del conocimiento declarativo que se ofrece en las clases, donde la relación entre teoría y práctica se convierte en un continuo y al mismo tiempo se facilita el acercamiento con el ámbito profesional.

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- fueron colocados 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. el anglosajón que aborda la preocupación por el currículo como forma ideal de organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza-aprendizaje; b. el francófono que recopila las producciones acerca del concepto de educación y posteriormente, entre finales del siglo XIX e inicios del XX, el surgimiento de dos “ciencias de la educación”, la sociología de la educación y la psicopedagogía; y c. el germánico que reflexiona sobre el problema de la Bildung o formación, así como la diferenciación entre pedagogía y didáctica (Noguera, 2010).

Por último, la pedagogía, es vista como dispositivo de poder – saber, desde Malaver y Malaver (2010), de este modo:

*En oposición a planteamientos teóricos que consideran la pedagogía como una simple intermediación entre los discursos sociales y disciplinares y los sujetos objeto del proceso pedagógico –es decir, entre los saberes y la sociedad y las nuevas generaciones– la consideración de la pedagogía como dispositivo de poder y control parte de la convicción de que la pedagogía se constituye en un proceso cuyo objetivo fundamental radica en mantener la distribución desigual del saber/poder y legitimar los procesos culturales dominantes (Díaz, 1999, p. 44). Es este un dispositivo hegemónico y al servicio de la hegemonía que marca las relaciones entre Estado y sociedad civil (p. 61).*

Podemos encontrar que las discusiones sobre pedagogía continúan en vigencia, especialmente aquellas que intentan definirla y ubicarla en alguna clasificación de carácter epistemológico (saber, práctica, discurso).

#### **2.4. Escuela.**

Para referirnos a la cuarta categoría, la de escuela, es fundamental señalar que se encuentra asociada a distintos espacios formativos que demuestran su permanencia en 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, las perspectivas que defienden la renovación de la escuela, y finalmente, la escuela en relación con la construcción de ciudadanías.

Frente al primer caso, se destaca el trabajo de Salazar, Flórez y Cuervo (2010), quienes centran su artículo en defender el componente administrativo de la escuela para lograr su carácter inclusivo,

*Una escuela inclusiva ha de tener claro que el éxito alcanzado en su labor depende, en gran medida, del enfoque administrativo que asuma. El liderazgo se constituye en una de las características más importante en la escuela y debe ser ejercido como una labor conjunta*

*asumida por diversos miembros de la comunidad que apropien y asuman como suyo el proyecto (Ball, 1989). Una estructura organizacional en las escuelas inclusivas requiere lograr que los grupos de trabajo den el máximo de sus posibilidades en la consecución de las metas trazadas y, de este modo, favorecer la satisfacción y la realización de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (p.74).*

El mismo enfoque inclusivo, pero privilegiando el desarrollo integral del sujeto y enfocado a los estudiantes con discapacidad auditiva, es presentado por Elice (2008). Además, añade la comprensión del proceso de lectura y escritura visto como un proceso continuo que se da incluso desde antes del nacimiento. Del mismo modo, afirma que el maestro está en la obligación de promover el acercamiento de la primera lengua (señas) como base para posibilitar la apropiación de la segunda. Por esta razón, la noción de inclusión se articula con la categoría de escuela al procurar que esta se convierta en un espacio abierto que supla el derecho a la educación para todos los seres humanos sin distinción de su condición.

Frente a la segunda noción, encontramos la propuesta de Pinilla (2007), desde donde se vislumbra la necesidad de vincular los medios de comunicación al proceso educativo, con el fin de superar su función de disciplinamiento:

*Durante siglos la escuela se concibe como una institución de disciplinamiento en la cual lo importante era la adquisición de algunos hábitos sociales y los conocimientos definidos como socialmente útiles [...] contrario a ello, los medios de comunicación se han centrado en la dimensión estética de la juventud, facilitando un mayor acercamiento a la experiencia misma de los jóvenes (p. 74).*

Muy ligada a la perspectiva de Pinilla (2007), aparece la de Ortega (2006), identificando que el reconocimiento de la escuela es muy débil frente a toda la plataforma social, política y normativa, que se ha establecido desde el ámbito legislativo. Añade que dicha institución tiene un carácter pasivo y presenta grandes dificultades para adaptarse a las transformaciones sociales que acontecen actualmente.

Es así como la escuela se ve más como espectadora de los recientes cambios que se han dado en los últimos años en el ámbito de la economía, de la política y de la cultura, razón por la cual diversos referentes indican que ha dejado de ser el referente de socialización que antes permitía incorporar a los individuos en la sociedad, porque se le tilda de ser dependiente de condiciones particulares como los gobernantes y las políticas económicas sin contar con una justificación propia, además, porque no ha asumido los códigos comunicativos actuales. Todo ello conlleva a pensar que la escuela es repetidora del verticalismo, el autoritarismo, el logocentrismo y la fragmentación que fueron parte de su historia pero que hoy están en cuestión.

Los autores de 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. Tal como lo afirma Guichot (2006):

*Estos múltiples retos que hemos señalado que se le presentan a nuestra sociedad -articular deseo de comunidad y democracia, búsqueda de integración y pluralidad, identidad y respeto a la diferencia -, se han de trasladar a la escuela. Nadie nace demócrata; la democracia hay que enseñarla y uno de los ámbitos es la institución escolar. Ella debe convertirse en una comunidad democrática si quiere forjar ciudadanos demócratas (p. 19).*

El concepto de ciudadanía se vincula directamente con la condición de civilidad de los sujetos y con sus prácticas privadas, individuales e intersubjetivas, donde la escuela resultó fundamental para la formación del ciudadano a través de tres pilares: a. La educación en los derechos y deberes fundamentales y en el conocimiento del Estado y sus instituciones; b. La formación cívica ética para la convivencia; c. La formación para la identidad nacional (Ariza, 2006).

En este apartado aparecen también varios trabajos que analizan el surgimiento y evolución de la escuela como institución de civilización que permitió la construcción de la identidad ciudadana de los individuos. Es decir, 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).

## 2.5. Competencia.

La quinta categoría, competencia, vincula la noción de aprendizaje y se muestra en auge desde las políticas educativas actuales, siendo esta la segunda noción. Así lo analiza Bustamante (2003) cuando afirma: “la competencia y el uso comunicativos son la columna vertebral de todo aprendizaje” (p.25) ya que la narrativa, tiene expresiones afectivas e, incluso, puede ser una, dándose de manera transversal, por lo que la separación que realiza la escuela por asignaturas o momentos puede llevar a lo que se conoce como “bajo rendimiento”.

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, pero desconociendo las prácticas formativas integrales que desarrollan los contextos particulares y las comunidades, situación que crea conflicto al intentar establecer puntos de encuentro entre los discursos oficiales que competen a la escuela y las realidades comunitarias.

En coherencia con Estrada, Díaz (2013) expresa que las competencias permiten vincular la idea de aprendizaje permanente y la formación ciudadana, por tanto, su finalidad es:

*hacer posible la necesaria articulación entre tres tipos de capital: cultural, social y humano, que dará lugar a la constitución de subjetividades que se autoperciben como realizadas, por cuanto construyen proyectos que responden a sus aspiraciones e intereses, en los cuales el aprendizaje durante toda la vida se asume como idea regulativa compartida. A esto se suman la configuración de una ciudadanía activa basada en la participación en la sociedad, así como el desarrollo de la capacidad para insertarse en el mercado laboral, a través del esfuerzo individual que tendrá como recompensa un trabajo decente (p. 14).*

Varios autores presentan críticas constantes al concepto de competencia al señalar que el denominado "circulo 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 y además promueven la desigualdad social (Bustamante, 2006 y 2003).

## **2.6.Docente (maestro-profesor).**

En sexto lugar, aparece la categoría docente (maestro-profesor), que se reconoce como la figura del orientador de conocimientos, prácticas, valores, etc. Sin embargo, 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.

En primer lugar aparecen reflexiones sobre la complejidad de la labor docente debido a sus múltiples funciones y campos de acción. En muchos artículos aparece como la figura sobre la cual recaen múltiples responsabilidades en relación con la formación, educación, pedagogía, currículo, didáctica, etc. Esta situación es descrita por Saavedra (2008):

*La complejidad de la labor docente se manifiesta con más vehemencia dentro del contexto social determinado por la liberalización de los mercados, la mundialización de la economía, la tecnologización propia de la sociedad de la información, el régimen de las políticas neoliberales y, con ello, la primacía de lo privado sobre lo público y su consecuente racionalización burocrática en todos los ámbitos sociales. La educación, sector protegido históricamente por su función formadora esencial junto con el sector salud, se encuentra en el ojo del huracán debido al foco de rentabilidad que presenta para el nuevo sistema político como espacio de transmisión de valores instrucción de ciudadanos (p. 66).*

A pesar de esto, varios autores se han ocupado de defender el maestro y situarlo con una identidad profesional, académica y personal. Como es el caso de Álvarez (2006), quien sitúa al maestro como intelectual hoy, que gracias a su estatuto actual, se convierte en parte estratégica de un modo de producción y reproducción de la realidad. A pesar que presenta amenazas que pudieran reemplazarlo, como la tecnología, no ha sido posible porque él posee un tipo de inteligencia propia que no es producto de las máquinas o el trabajo planificado y mecánico: “la

capacidad de inventar, de crear, de transformar, y eso es lo que produce valor hoy, y por eso es necesario para el capital. Por eso se ha vuelto a poner en el centro el tema de la formación de maestros, y se diseñan nuevas estrategias para tenerlo en cuenta y valorar su trabajo” (p. 59).

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.

Un elemento importante es la relación que sostienen los docentes con el lenguaje y la comunicación. Se afirma que si bien los maestros utilizan los lenguajes verbo-visuales y los textos visuales, en particular, habría que añadir la conceptualización de los procesos semióticos que tienen que ver con la producción y consumo de significados, y un abordaje crítico de los procesos de configuración de estos textos en el marco de unas prácticas discursivas históricamente situadas. Un claro ejemplo de ello, es la vinculación del cine y la televisión (Barragán y Gómez, 2010).

Por otra parte, Amador (2013) añade que el docente investigador quien se ocupa de producir desde el contexto académico acerca de los fenómenos educativos y pedagógicos que son de su interés y estando éste más ligado al ámbito de la educación superior, 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, lo que se legitima en la investigación, la escritura y publicación en revistas indexadas, en editoriales aprobadas por Colciencias o en la realización de productos patentables. Sin embargo, al ser un trabajador del conocimiento su mayor herramienta es el lenguaje y la comunicación, lo que afianza su potencial para la cooperación y la producción en comunidades de interés (p. 78).*

Para cerrar esta categoría, podríamos afirmar que si bien la figura del docente presenta diversas críticas que pretenden su “actualización”, continúa siendo una figura central que merece especial importancia al momento de concretar cualquier teoría educativa o reflexión pedagógica.

## 2.7. Disciplina.

La categoría disciplina, en la revisión documental de la revistas, se entiende desde dos connotaciones; por una parte encontramos la concepción de disciplina como dispositivo en el cual se 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, como la constitución de hábitos, 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 cientificidad, pero que tampoco se restringen a una práctica; éste es el caso de la pedagogía según el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP).

Autores que respaldan la idea de la disciplina como dispositivo se apoyan en los planteamientos de Foucault, quien la define como “un tipo de poder que se ejerce directamente sobre el cuerpo. En procura de un cuerpo dócil –sujetado, usado, transformado y mejorado” (Malaver, 2009. p.61) en este sentido se busca el control del tiempo, el espacio y los movimientos por medio de horarios, celdas, actos, gestos, posturas con los cuales se pretende “hacer individuos”. Por consiguiente la disciplina tiene que ver con el ejercicio de poder en los cuerpos para individualizar y normalizar.

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. Y por último, la disciplina como la constitución de hábitos es retomado de Locke quien hace énfasis en la “disciplina del entendimiento, en la constitución de hábitos, en la importancia del ejercicio, en la repetición”<sup>12</sup>.

Por otro lado, se entiende por disciplina a algunos campos de saber que buscan construir su estatuto epistemológico y validar un conocimiento, este es el caso de la pedagogía la cual no

---

<sup>12</sup>Retomado de Carlos Ernesto Noguera Ramírez\* "La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual" 2010 33

adquiere la connotación de ciencia, pero tampoco se reducen 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.

Así pues, la relación de la pedagogía con otras disciplinas no se reduce únicamente a la construcción epistémica sobre su saber; sino que se relaciona con disciplinas del conocimiento que también son su objeto de estudio, esta problemática es ampliamente desarrollada por Manchego y Salcedo (2009) al señalar que hay un vacío pedagógico en las universidades en cuanto a la formación de maestros porque es poca la integración que hacen los estudiantes del conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico; en este sentido la formación pedagógica se ve relegada y suplida por la mera formación disciplinar de cada maestro ya sea en matemáticas, biología, sociales, etc.

## **2.8. Didáctica.**

En último lugar, pero sin desmeritar su importancia, aparece la categoría didáctica. Existen 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 de la primera noción, es Adúriz (2004), quien se interesa por indagar en torno a la naturaleza de la didáctica de las ciencias naturales, afirmando que el positivismo lógico influyó ampliamente en su desarrollo, pues, en palabras del autor: “constituye un modelo idóneo para explicar las ideas del sentido común acerca de la naturaleza de la ciencia [...] pueden contribuir a comprender dentro de la investigación didáctica las concepciones epistemológicas alternativas del profesorado de ciencias para que los profesores se acerquen a las cuestiones más fundamentales de la epistemología” (p. 13).

En cuanto a la didáctica de las ciencias sociales, encontramos algunos referentes como Aguilera (2008) y Gutiérrez (2008), quienes reconocen una relación entre la disciplina didáctica y la didáctica de las ciencias sociales con el fin de generar 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.

Esto, a su vez, implica el abordaje de las problemáticas que constituyen esta didáctica a partir de una estructuración de los mismos: un primer nivel tiene que ver con la dificultad de identificar los marcos de referencia teóricos y prácticos, sobre los cuales gire la comprensión de la didáctica; un segundo nivel está relacionado con la mediación entre conocimiento-profesor-estudiantes enmarcada en un contexto sociocultural particular.

La propuesta de Moreno (2008), pretende diferenciar los dos tipos de didácticas y valorar su campo de acción en el contexto universitario. En primer lugar afirma:

*de la didáctica global es importante reconocer: su preocupación por las rupturas epistemológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje; su énfasis en los aportes de las ciencias cognitivas a la teoría de la enseñanza, los llamados de atención ante los malos entendidos o las preocupaciones que acompañan a los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto lo teórico como en la práctica educativa; los aportes que pueden realizar otras ciencias y disciplinas a la didáctica, unidos a las dificultades que presenta la utilización de los hallazgos en el ámbito educativo (p. 118).*

Es así como 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. Para referirse a las didácticas especiales, esta misma 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.

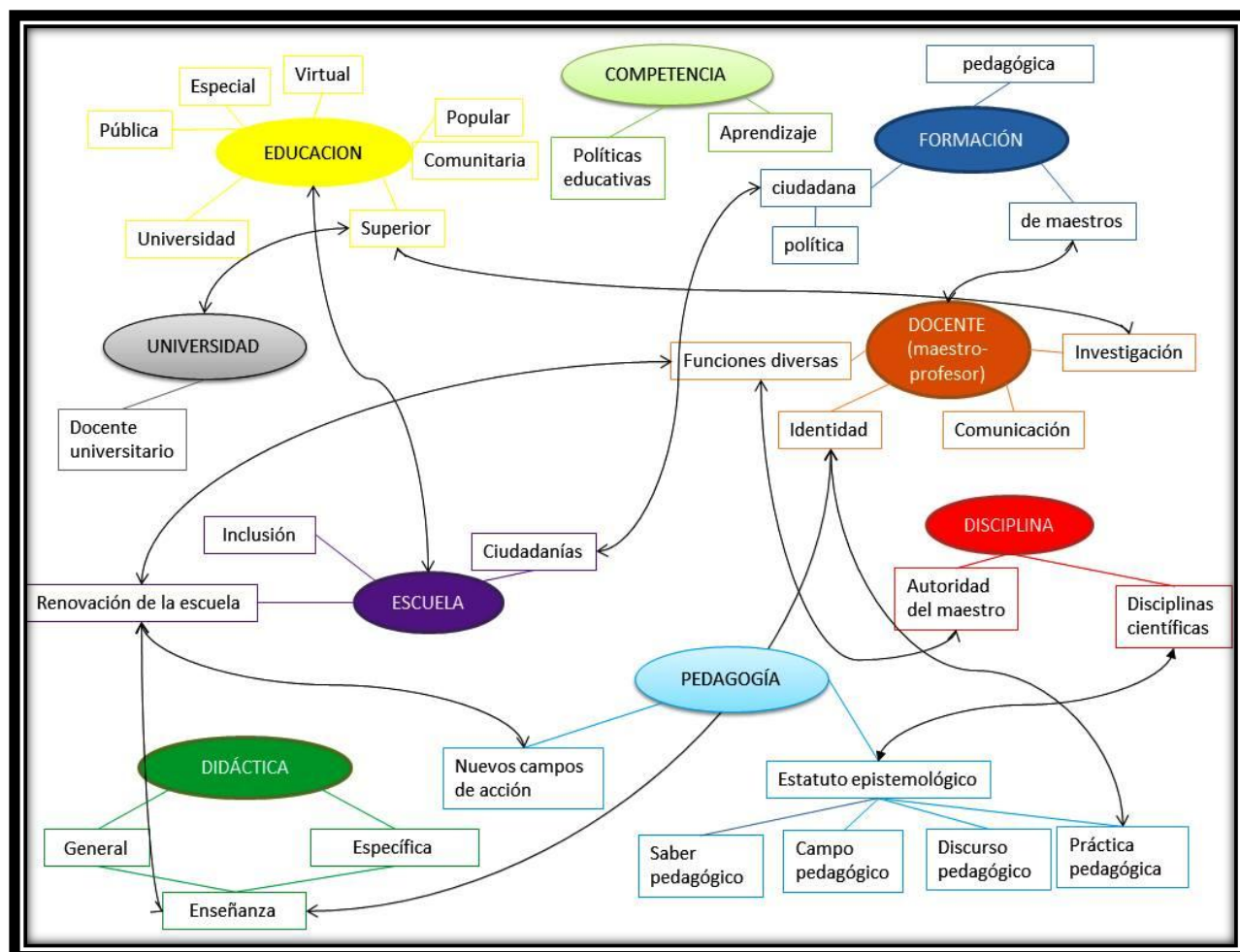
Por su parte, Aguilera (2008), señala que la didáctica general, ha retomado elementos, de la línea cognitiva de la psicología y sus argumentos se basan en muchos casos en una defensa del a quién enseñar, desembocando en una mirada cognitiva de la didáctica. Para la autora, las didácticas específicas parten de la idea de que las diferentes disciplinas, al pasar al contexto de la enseñanza poseen su particularidad.

Como se puede apreciar a lo largo de este capítulo, la noción de campo conceptual, nos permite identificar la existencia de categorías centrales o lente en la revista pedagogía y saberes visibilizando la productividad del campo y dando cuenta de unos objetos de estudio propios de los cuales se ocupa la pedagogía. A continuación se darán a conocer las líneas temáticas que son transversales a estos conceptos centrales.

### CAPÍTULO 3. CONCEPTOS ARTICULADORES O LÍNEAS TEMÁTICAS

Concepto articulador, para nuestro trabajo se comprendió como las líneas temáticas que surgieron producto del análisis temático de los conceptos lente descritos en el apartado anterior, siendo aquellos aspectos que atraviesan distintas categorías y se convierten en un objeto de estudio central en el campo, gracias a su carácter transversal.

A través del cruce analítico de las relaciones entre los conceptos lente y sus respectivas nociones surgen las líneas temáticas, que se lograron vincular de la siguiente manera:



**Cuadro 3. Relaciones entre conceptos lente y nociones.**

A partir de ello, logramos identificar tres líneas temáticas: la primera, en relación con el rol del docente; una segunda, enfocada a la escuela como institución de formación y la última, que tiene que ver con la pedagogía como objeto de reflexión frente a distintos fenómenos educativos.

### **3.1. Rol del docente.**

En relación con la primera línea, se identifica al docente como eje fundamental de los distintos conceptos. Al hablar de formación, este se convierte en objeto de reflexión por parte de Universidades y Facultades de Educación, pues como muchos autores afirman, de los conocimientos, saberes, prácticas y valores que adquiera en su proceso formativo y en su experiencia vital, va a depender en gran medida su práctica pedagógica.

En este punto se vincula al maestro con la pedagogía y la didáctica, pues es a través de la práctica y la experiencia que se convierte en productor de saber Henao, Isaza y Gómez (2004), describen claramente esta articulación:

*Como intelectual de la pedagogía, de la didáctica, y como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología, el maestro identifica la pedagogía como su saber fundante; participa como sujeto activo en el desarrollo de la sociedad mediante la crítica reflexiva, en la argumentación y la capacidad propositiva e innovadora, en el campo pedagógico y el de la enseñanza (p. 94)*

Por esta razón, el profesor se encuentra enlazado a los procesos que suceden en la escuela, pues este contexto se ha constituido históricamente como el escenario de formación que es liderado, pensado, organizado y puesto en marcha por el sujeto que se ha dedicado a ello: el maestro, siendo un agente social clave que sí hace uso de sus capacidades, puede llegar a emprender transformaciones sociales importantes.

Siguiendo a Garzón (2006), la práctica y el saber pedagógico son propios del maestro:

*La práctica pedagógica se concibe, como un proceso gradual que se legitima en el campo aplicado y que asume, de esta manera, la validación de la teoría educativa, la construcción de la didáctica y la incorporación de la ciencia y la tecnología al que hacer docente. Las experiencias*

*personales e institucionales gradualmente comienzan a dejar una impronta de formación. Estos dos elementos aportan a generar una forma de ingresar, y manifestar el saber pedagógico que, en últimas, pone en evidencia el ser docente (p.28).*

Y es en este punto donde, muchos referentes han teorizado y criticado, haciendo referencia a la diversidad de funciones que le han sido asignadas recientemente al maestro, de la misma manera como se ha ampliado su campo de acción y de formación en la escuela. Existe una mirada enfática en aquellas funciones sociales, políticas y éticas que debería asumir el docente, argumentando que si bien la enseñanza ha sido su objeto de reflexión, hoy en día no basta, por efecto de los medios de comunicación y la sociedad del conocimiento, llevando a una diversificación y ampliación de sus funciones.

Todo esto conlleva a que el maestro se sienta en crisis, frente a su identidad, funciones y objeto, porque pierde su autonomía de elegir los contenidos de enseñanza y pasa a asumir lo que le sea asignado por sus superiores o por imposición de políticas educativas.

### **3.2. Escuela como institución de formación.**

Frente a la segunda línea – *la escuela como institución de formación* – se identifica una clara articulación del mismo fenómeno que sucede con el docente, la diversificación de sus funciones. Como se expuso en el capítulo de categorías centrales, existe una noción muy fuerte, discursivamente hablando, que tiene que ver con una crítica hacia lo que se denomina “tradición” en materia de educación, donde la escuela se ve como institución de disciplinamiento que impide el desarrollo de las libertades en los sujetos.

Igualmente se problematiza el hecho que la escuela se ocupe únicamente de la enseñanza, pues esto hace que quede “desactualizada” frente a los retos que impone la globalización y el neoliberalismo. Malaver y Malaver (2010), muestran como la escuela se convierte en un sistema de legitimación y diferenciación de la relaciones de poder:

*La escuela en tanto bloque de capacidad, poder y comunicación regula, mediante lecciones, preguntas, respuestas, órdenes, exhortaciones–signos de obediencia– lo que se establece como*

*cultura legítima [...] cumplen una función estricta: neutralizar los conflictos propios que genera la jerarquización de la sociedad, las desiguales relaciones de poder. La escuela y sus prácticas – la formación de competencias especializadas, por ejemplo– ratifican la diferenciación de las relaciones de poder. La racionalidad imperante legitima el aprendizaje de habilidades especializadas que privilegian la eficiencia y la actuación y, de paso, la fragmentación del individuo (p.61)*

Para hacer frente a estas críticas, la escuela se transforma en foco educativo de los distintos tipos de educación que existen, para ello, debe abrirse paso a nuevas finalidades y es aquí donde se vincula con el concepto de formación de ciudadanos, cuyo trasfondo es político.

Sin embargo, cabe aclarar que algunos autores insisten en rescatar aquello que se ha constituido como tradición desde el reconocimiento de la historia de la educación. Por ejemplo, Castillo (2011), argumenta:

*La escuela como emblema de la institución del saber oficial contiene una dimensión epistémica que opera concretamente a través de los saberes escolares que circulan legítimamente y a diario en las prácticas y los dispositivos de enseñanza, y los cuales básicamente deben entenderse como el saber autorizado para las generaciones más jóvenes (p.62).*

En esa tendencia histórica, algunos referentes (por ejemplo, Pérez, 2013; Marín, 2013, etc.) sitúan que gracias a la escuela es que se ha podido configurar la infancia<sup>13</sup>. Puesto que aquellas prácticas de crianza pasaron a ser reguladas por la institución escolar, dando lugar a un sujeto que debía ser educado, higienizado y protegido.

### **3.3. Pedagogía como objeto de reflexión frente a distintos fenómenos educativos.**

La tercera línea atraviesa los conceptos de maestro e infancia. Maestro, en el sentido que la pedagogía alimenta la práctica del docente y a su vez, este produce saber pedagógico desde su

---

<sup>13</sup> La noción de infancia no se configuró como categoría debido al bajo número de reiteraciones, sin embargo será retomada porque nos permite ampliar la relación con otras categorías.

experiencia. Infancia en cuanto a la emergencia del campo pedagógico destinado a esta población en particular, en donde se tiene en cuenta las características propias de estos sujetos.

### *Pedagogía- maestro- práctica pedagógica y saber pedagógico*

A partir de la lectura de las revistas encontramos que la pedagogía tiene dos grandes enfoques; el primero es el que refiere a la pedagogía en su carácter teórico y el segundo en su carácter práctico en el primero se enfoca en el estudio del niño y en el segundo en los métodos de enseñanza. De allí que, la pedagogía envuelva al maestro desde estos dos componentes y lo convierta en creador de saber pedagógico en la medida que reflexiona sobre su práctica y confronta su hacer con un saber.

En este sentido, el maestro además del saber disciplinar de la materia a enseñar, se pregunta por el proceso de enseñanza, por el estudiante, por los entornos o ambientes de aprendizaje, por los estilos y los ritmos de aprendizaje, entre otros factores que influyen en el proceso, en suma, del qué, del cómo y del quién enseña.

En esta doble función de la pedagogía, la práctica pedagógica tiene su lugar en el entorno práctico, en el campo aplicado, que valida o genera nueva teoría, quedando expuesto el saber pedagógico que, en últimas, pone en evidencia el ser docente; es por esto, que el maestro está llamado a la investigación, a generar conocimiento de su práctica y saber pedagógico; es decir, saber hacer mejor su tarea pedagógica al tomar conciencia de sus límites y de sus posibilidades. Todo ello situado en un contexto histórico que reconoce a la pedagogía y al maestro como construcciones posicionadas a lo largo del tiempo, en palabras de Zuluaga (1999) es un “archivo del saber pedagógico” que da cuenta de aquellos conceptos surgidos históricamente y de los cuales se ha ocupado la pedagogía.

### *Pedagogía- Infancia- Escuela*

Los desarrollos acerca de infancia indican que ésta debe ser considerada como la población sobre la cual giran los procesos educativos, es así como aparecen trabajos con un interés especial por el

surgimiento histórico de la infancia, que en algunos casos es atravesado por el papel que cumplió la escolarización, y una perspectiva que aboga por el reconocimiento de los sujetos infantiles para superar una condición de “minoría” que ha perdurado y se ha asociado tradicionalmente a la infancia.

Se destaca el trabajo de León (2013), desde donde se aborda la reflexión sobre la constitución de la infancia femenina en Colombia, para el período comprendido entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, derivada de una investigación, realizada entre los años 2007 y 2012. Aquí, se plantean diferencias entre la mujer y la niña, así como entre el niño y la niña. Como lo afirma la autora, el hecho de situar un lugar para la madre abrió paso a la identificación del infante:

*El dispositivo de maternalización e infantilización, además de visibilizar y construir un lugar para la madre, configuró uno para la infancia: sin los cuidados de una madre hacia su hijo, éste no podría existir, del mismo modo que sin la presencia de dicho sujeto, susceptible de ser cuidado, desprovisto de protección, en un estado de indefensión, el papel de la madre no tendría lugar. Esta apuesta por formar la madre y educarla para cumplir ciertas funciones sociales, sólo fue posible en medio de ese discurso de higienización, medicalización y educación que también permitió producir ese sujeto infantil, en el cual se apostaban los proyectos de construcción de una sociedad moderna (p. 14).*

La construcción de los sujetos infantiles, también es abordada por Jiménez (2010), quien vislumbra la emergencia de un nuevo tipo de infancia, la contemporánea, que vincula la relación entre la escuela y la familia, donde el interés en el niño lleva a crear un proceso pedagógico acorde a esta etapa. Esta perspectiva identifica cuatro énfasis: a. las tareas escolares como objeto de control gubernamental; b. las tareas escolares como sinónimo de castigo y ejercicio mecánico; c. el uso del tiempo libre en la infancia escolarizada; y, d. el marco de las nuevas tecnologías.

En la misma línea de este autor, Noguera (2003), analiza un desplazamiento de la mirada asistencialista de la primera mitad del siglo XX que consideraba la niñez como objeto de atenciones y protección, hacia la perspectiva actual que transforma al niño en sujeto de derechos y deberes. Tal como se evidencia en la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959, que retoma los postulados sobre infancia expuestos en la convención de Ginebra, y señala que la

ley debe garantizar una protección especial a los niños desde su libertad, dignidad, oportunidades y recibimiento de los servicios fundamentales. Así mismo, se consideraron los derechos, y entre estos se buscaba que la edad infantil fuera dedicada a la educación.

Por su parte, Amador (2013), reconoce la condición infantil en Occidente, al recordar que eran considerados adultos pequeños, alrededor del siglo XVI. Esta concepción permitió el surgimiento de tres tecnologías fundamentales: el cuidado (dado por la atención de nodrizas y prácticas familiares), la escolarización (centrada en un ideal de la formación establecido) y la intervención a los anormales (vinculando intenciones de control social y aumento de las investigaciones en materia de infancia).

Estos referentes parecen sugerir que la pedagogía y las políticas educativas centran su atención en el infante y su reconocimiento como sujeto de derechos, entre los que la educación se considera como fundamental. De allí que el énfasis actual se encuentre en los sujetos de aprendizaje y no en quién enseña, es decir, aquello que se conoce como paidocentrismo.

Para finalizar este capítulo, podemos afirmar que la Revista Pedagogía y Saberes evidencia la existencia de un campo conceptual más o menos delimitado, que conserva elementos de su tradición histórica, pero que también ha incorporado nuevos en su relación con otras disciplinas como la economía y la psicología, esto se puede apreciar a través de las tres líneas identificadas.

## CAPÍTULO 4. INVESTIGADORES Y GRUPOS DE INVESTIGACIÓN POR CATEGORÍA

A partir del análisis en torno a las categorías, realizamos una matriz<sup>14</sup> de síntesis que permite identificar los autores adscritos al campo conceptual de la pedagogía, en los números específicos de la revista objeto de estudio.

CATEGORÍA		AUTORES	N. DE REITERACIONES	GRUPOS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
<b>E D U C A C I Ó N</b>	<b>PÚBLICA</b>	Virginia Guichot (2006)	517	No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.
		Myriam Henao (2006)		No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.
		Víctor Manuel Gómez(2004)		Víctor Manuel Gómez Campo: Grupo de estudios en <b>educación media y superior</b> . Líneas de investigación: Educación media; Educación superior; Formación para el trabajo.
		Díaz (2013)		Olga Cecilia Díaz Flores: grupo <b>Educación Superior, conocimiento y globalización</b> . Líneas de investigación: Discursos y prácticas en la Educación Superior; Educación-comunicación; Lectura, escritura y educación
		Flórez (2012)		Alcira Aguilera Morales: Grupo: <b>América Latina: transformaciones, dinámicas políticas y pensamiento social</b> . Líneas: América Latina: viejas y nuevas resistencias sociales; Educación, Didáctica y Cultura en América Latina; Pensamiento social y político en América Latina; Procesos culturales, sociales y políticos en América Latina.
	Aguilera (2012)			
	<b>POPULAR</b>	Philippe Viens (2009)		No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.
	Franco (2013)	No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.		

<sup>14</sup> Esta matriz se elaboró únicamente con los datos de los autores relacionados en la descripción de las categorías y líneas temáticas.

<b>E D U C A C I Ó N</b>	<b>VIRTUAL</b>	Peñuela(2009)	196	<p>Diana Milena Peñuela: Grupo : <b>Pedagogía y política</b></p> <p>Ana Claudia Rozo Sandoval: grupo: <b>COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍA</b>. Líneas: Comunicación cultura y tecnología.</p> <p>Diana Paola Sáenz Castro: Grupo: <b>COMUNICACIÓN, CULTURA Y TECNOLOGÍA</b>. Líneas: Comunicación cultura y tecnología.</p> <p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p>
		Rozo (2010)		
	Diana Paola Sáenz Castro			
	<b>ESPECIAL</b>	Nahir Rodríguez (2008)		
<b>HUMANA</b>		Runge (2013)	<p>Andrés Klaus Runge Peña: Grupo de Investigación sobre <b>Formación y Antropología Pedagógica e Histórica - FORMAPH-</b> Líneas: Antropología Histórica y Sociología de la Infancia y la Juventud; Antropología Pedagógica e Histórica y Formabilidad; Formación de maestros; Formación y formabilidad; Iconología , Imagología y Metaforología Pedagógicas; Metaforología Pedagógica.</p> <p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p> <p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p> <p>Berta Lucila Henao: grupo <b>Estudios Culturales sobre las Ciencias y su Enseñanza -ECCE</b>. Líneas: Epistemología, historia y enseñanza de las ciencias</p> <p>2.- La historia de las ciencias como práctica cultural: construcción de identidades culturales</p> <p>3.- Lenguaje, argumentación y educación en ciencias</p> <p>4.- Problemáticas de la construcción didáctica desde los diálogos de la pedagogía con las ciencias</p>	
	Carvajal (2007)			
	Alfonso Tamayo Valencia (2004)			
<b>F O R M A C I Ó N</b>	<b>MAESTROS O PEDAGÓGICA</b>	Berta Lucila Henao, Luz Stella Isaza, María Edilma Gómez (2004)		

<b>F O R M A C I Ó N</b>	<b>CIUDADANA</b>			<p>Luz Stella Isaza: grupo: <b>Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional</b>. Líneas: Calidad de la educación</p> <p>2.- Convivencia escolar</p> <p>3.- Currículo pertinente</p> <p>4.- Didáctica de la lectura y la escritura</p> <p>5.- Investigación evaluativa</p> <p>6.- Proyecto Educativo Institucional</p>
		<p>Ramón López Martín (2008)</p> <p>Arias (2008)</p>		<p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p> <p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p>
<b>P E D A G O G I A</b>	<b>EPISTEMOLOGIA</b>	<p>Gloria Orjuela (2009)</p> <p>Janeth Sánchez</p>	162	<p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p>
		<p>Bernardo Restrepo (2003)</p> <p>Gómez</p> <p>José Malaver Rodríguez y Rodrigo Malaver rodríguez. (2009)</p> <p>Abel y</p>	162	<p>Bernardo Restrepo Gómez: <b>Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional</b>. LÍNEAS: Calidad de la educación</p> <p>2.- Convivencia escolar</p> <p>3.- Currículo pertinente</p> <p>4.- Didáctica de la lectura y la escritura</p> <p>5.- Investigación evaluativa</p> <p>6.- Proyecto Educativo Institucional</p> <p>Rodrigo Malaver Rodríguez: <b>Enseñanza del Lenguaje-ELECDIS</b>. Líneas: Comunicación y didáctica del lenguaje</p> <p>2.- DERECHOS HUMANOS Y DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO</p> <p>3.- Didáctica de la escritura.</p> <p>4.- Didáctica de la lectura</p> <p>5.- Didáctica del pensamiento y la interacción</p> <p>6.- Educación Pedagogía y Derechos Humanos</p> <p>7.- Educación e-learning</p> <p>8.- Escuela de Estudios Interculturales en Contextos de Acción</p> <p>9.- Estudios discursivos y didáctica del lenguaje</p> <p>10.- Evaluación Educativa</p> <p>11.- Evaluación Educativa</p>

<b>P E D A G O G I A</b>	<b>EPISTEMOLOGIA</b>	Piedad Ortega Valencia (2009)	12.- HOLISMO Y COMPLEJIDAD 13.- INTERCULTURALIDAD (Educación, Pedagogía y ciencias sociales) 14.- Investigación en instituciones escolares y otros escenarios educativos de la ciudad 15.- Lenguaje Educación y Pedagogía 16.- PERICOSMOS CIENTÍFICUS (Educación y Pedagogía) 17.- Pedagogía de la Educación Superior 18.- Pedagogía y didáctica de la literatura 19.- Pedagogía y didáctica del lenguaje 20.- Pedagogías Críticas  Piedad Ortega Valencia: <b>Educación y Cultura Política</b> . Líneas: Cibercultura y Educación 2.- Educación y Cultura Política 3.- Formación política y memoria social 4.- Infancia, Cultura y Educación 5.- Pedagogías Críticas y Alteridades 6.- Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas  Carlos Ernesto Noguera Ramírez: <b>Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia GHPP</b> . Líneas: Formación de Maestros 2.- Historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos del saber. 3.- Pedagogía y Cultura 4.- Políticas educativas 5.- Recuperación de la memoria educativa y pedagógica
	<b>SABER PEDAGÓGICO</b>	Carlos Ernesto Noguera Ramírez (2009)	Josefina Quintero Corzo: <b>INNOV-ACCIÓN EDUCATIVA</b> . Líneas: Acción educativa y saber pedagógico 2.- Aprendizajes virtuales en la era digital 3.- Currículo, cultura y formación  Raúl AncizarMunevar Molina: <b>INNOV-ACCIÓN EDUCATIVA</b> . Líneas: Acción educativa y saber pedagógico 2.- Aprendizajes virtuales en la era digital 3.- Currículo, cultura y formación

P E D A G O G I A		Bernardo Restrepo Gómez (2003)	<p>Bernardo Restrepo Gómez: <b>Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional</b>. Líneas: Calidad de la educación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.- Convivencia escolar</li> <li>3.- Currículo pertinente</li> <li>4.- Didáctica de la lectura y la escritura</li> <li>5.- Investigación evaluativa</li> <li>6.- Proyecto Educativo Institucional</li> </ol>
		Luceli Patiño Garzón 2006	<p>Luceli Patiño Garzón : <b>GESE</b>. Líneas:Didácticas Específicas</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.- Evaluación Curricular</li> <li>3.- Formación Docente</li> <li>4.- Problemas Contemporáneos de la Educación</li> </ol>
		Hilda Mar Rodríguez Gómez (2006)	<p>Hilda Mar Rodríguez Gómez: <b>DIVERSER (Pedagogía y Diversidad Cultural)</b>. Líneas: Culturas escolares y violencia escolar-bullying</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.- Estudios Interculturales</li> <li>3.- Estudios sobre creatividad y excepcionalidad</li> <li>4.- Formación en cultura investigativa</li> <li>5.- Género y Educación</li> <li>6.- Juego, Arte y Educación</li> <li>7.- Pedagogía, diversidad cultural y formación de maestros y maestras</li> <li>8.- Pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural</li> </ol>

<b>E S C U E L A</b>	<b>INCLUSIVA</b>	<p>Pablo Alejandro Salazar Restrepo*</p> <p>Rita Flórez Romero** Clemencia Cuervo Echeverri*** (2010)</p>	160	<p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p> <p>Rita Flórez Romero: <b>Cognición y lenguaje en la infancia.</b> Líneas: Acceso léxico y procesamiento lingüístico 2.- Alfabetismo emergente 3.- <b>DESÓRDENES Y TRASTORNOS DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE</b> 4.- Desarrollo de habilidades metalingüísticas y operaciones metacognitivas 5.- Estudios descriptivos en desarrollo lingüístico y cognitivo 6.- Fonología del desarrollo 7.- La escritura como proceso 8.- Lenguaje y cognición: desarrollos educativos 9.- <b>PRIMERA INFANCIA</b> 10.- Procesamiento lingüístico-cognitivo en poblaciones escolares normales y especiales</p> <p>Clemencia Cuervo Echeverri: grupo: <b>Discapacidad, Inclusión y Sociedad</b> Líneas de investigación: Arte, lúdica y discapacidad 2.- Ciudadanía, reconocimiento y discapacidad 3.- Educación Inclusiva 4.- Integración social de las personas en situación de discapacidad: familiar, laboral y cultural 5.- Realidad sociopolítica y económica de la discapacidad 6.- Rehabilitación integral 7.- Tecnología, accesibilidad y discapacidad</p> <p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p>
	<b>INCLUSIVA</b>	<p>Ane Elice Ribetto (2008)</p>		<p>No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.</p>
<b>E S C U E L A</b>	<b>NECESIDAD DE RENOVACIÓN</b>	<p>Alexis Pinilla (2007)</p>	160	<p>Alexis Vladimir Pinilla Díaz: <b>Educación y Cultura Política.</b> Líneas: Cibercultura y Educación 2.- Educación y Cultura Política 3.- Formación política y memoria social 4.- Infancia, Cultura y Educación 5.- Pedagogías Críticas y Alteridades 6.- Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas</p>
	<b>NECESIDAD DE RENOVACIÓN</b>	<p>Alexis Pinilla (2007)</p>		<p>Alexis Vladimir Pinilla Díaz: <b>Educación y Cultura Política.</b> Líneas: Cibercultura y Educación 2.- Educación y Cultura Política 3.- Formación política y memoria social 4.- Infancia, Cultura y Educación 5.- Pedagogías Críticas y Alteridades 6.- Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas</p>

L A	CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS	Piedad Ortega(2006)		<u>Piedad Cecilia Ortega Valencia:</u> Educación y Cultura Política  No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.  No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.
		Virginia Guichot (2006)  Alejandra Ariza (2006)		
C O M P E T E N C I A	ESCUELA	Luis Fernando Estrada Escobar* (2011)	127	Luis Fernando Estrada Escobar: <b>DIVERSER (Pedagogía y Diversidad Cultural)</b>  Olga Cecilia Díaz Flores: grupo <b>Educación Superior, conocimiento y globalización.</b>  Guillermo Bustamante Zamudio: <b>Pedagogías de la Lectura y la Escritura.</b> Líneas: Cultura académica, lectura y escritura en la universidad. 2.- Discurso, escuela, enseñanza e historia 3.- Evaluación en el área de lenguaje 4.- Pedagogías de la Lectura y la Escritura 5.- Políticas del lenguaje en Colombia y Latinoamérica.
	EDUCACIÓN SUPERIOR	Olga Cecilia Díaz Flórez (2013)		
	EVALUACIONES MASIVAS	Bustamante (2003)		
D O C E N T E - M A E S T R O - P R	ESTATUTO DEL MAESTRO	Alejandro Álvarez (2006)	125	Alejandro Álvarez Gallego: <b>Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.</b>  Rafael Alberto Barragán Gómez: <b>Grupo de Investigaciones Educativas Atenea.</b> Líneas: Construcción de saberes pedagógicos y didácticos en Ciencias Naturales y Matemáticas 2.- Educación inclusiva 3.- Evaluación y acreditación de la educación 4.- Pedagogía y Formación Ciudadana 5.- Política pública y educación comparada  Wilson Gómez Moreno: <b>Grupo de Investigaciones Educativas Atenea.</b>
	PRÁCTICA	Rafael BarraganGomez* Wilson Gómez Moreno** (2010)		

O F E S O R	DIDÁCTICA	Beatriz H. Amador Lesmes (2013)		No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.
D I S C I P L I N A	CAMPOS DE SABER	33 Nylza Offir García Vera (2010)	64	Nylza Offir García Vera : <b>Educación Superior, conocimiento y globalización.</b> Líneas: Discursos y prácticas en la Educación Superior 2.- Educación-comunicación 3.- Lectura, escritura y educación
	DISPOSITIVO DE CONTROL	Josè Abel Malaver rodríguez y Rodrigo Malaver Rodríguez (2009)  Milcíades Vizcaíno G. y Jaime H. Amaya M. (2007)  Carlos Ernesto Noguera Ramírez* (2010)		Rodrigo Malaver rodríguez: <b>Enseñanza del Lenguaje-ELECDIS.</b>  Milcíades Vizcaíno G. : <b>PROMETEO.</b> Líneas: Infancia, Juventud y Sociedad.  Carlos Ernesto Noguera Ramírez; <b>GHPP</b>
D I D Á C T I C A		Adúriz (2004) Aguilera (2008)  GUTIERREZ y TRUJILLO (Sandra Gutiérrez, Milton Trujillo) 2008	36	No se encuentra vinculado a ningún grupo de investigación registrado en el GrupLac.  Sandra Gutiérrez Abella: <b>GESE</b> Milton Trujillo Losada: <b>Eulogos.</b> Líneas: Comunicación y Estética 2.- Historia de la Ciencia y de la técnica 3.- Lectura y Escritura 4.- Problemas éticos contemporáneos.

Esta matriz de síntesis es una herramienta que nos permite identificar los autores adscritos al campo conceptual de la pedagogía por categoría, ubicando el grupo de investigación al que se vincula y las líneas investigativas que maneja. Esta información resulta relevante para nuestro trabajo investigativo porque configura uno de los objetivos propuestos en esta investigación al rastrear las producciones en el CCP por autores, grupos de investigación y líneas de investigación.

En el análisis temático se identificó un total de veinte grupos de investigación, pero teniendo en cuenta el número de apariciones a lo largo de este trabajo, los más representativos son:

1. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica
2. Grupo Educación superior, Conocimiento y Globalización
3. Grupo Comunicación, Cultura y Tecnología
4. Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional
5. Grupo Educación y Cultura Política
6. Grupo Innov-acción educativa
7. Grupo GESE
8. Grupo DIVERSER.

Estos grupos de investigación tienen diferentes condiciones de emergencia y diversos temas de estudio, con la intención de dar a conocer el enfoque o trabajo investigativo se presentará brevemente a cada uno de ellos.

En primer lugar encontramos al Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP), el cual inicia sus actividades investigativas en 1975, pero se consolida como grupo hasta 1978 el grupo que se ha enfocado en trabajar acerca de las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía.

En segundo lugar está el Grupo Educación Superior, Conocimiento y Globalización que centra su preocupación en plantear lecturas críticas, reflexivas y propositivas en los campos de la educación, la pedagogía, la evaluación y la Educación Superior.

En tercer lugar el Grupo Comunicación, Cultura y Tecnología que analizando las intersecciones, diálogos y apuestas interdisciplinarias posibles entre los campos de la comunicación social, el periodismo, el diseño gráfico, la publicidad y el mercado busca pensar las relaciones entre Comunicación, Cultura y Tecnología.

En cuarto lugar el Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional se ha propuesto contribuir con el mejoramiento cualitativo de la educación en sus distintos niveles, mediante la realización de investigaciones básicas y aplicadas, privilegiando los diseños de investigación acción educativa y evaluativa.

El quinto lugar lo ocupa el grupo de investigación Educación y Cultura Política que se ha interesado en estudiar los mecanismos de conformación y difusión de la cultura política dominante, su relación con las culturas políticas subordinadas, las formas de resistencia y los nexos establecidos con la educación, con el propósito de comprender mejor las dimensiones culturales de la situación política actual, los proyectos de sociedad que subyacen detrás de las acciones políticas, y la función que la educación y la socialización han venido teniendo en nuestras formas de participación social y política.

En sexto lugar está el Grupo Innov-Acción Educativa que apoya en los actuales paradigmas de investigación aplicados a la pedagogía, al currículo y los entornos virtuales didáctico-multimediales, llámense positivistas, interpretativos, críticos o emergentes; el séptimo es el Grupo GESE el cual ha estructurado un programa de formación docente, que tiene como objeto subsanar la dificultad de concretar en el profesor las competencias de saber enseñar.

Por último está el grupo DIVERSER (Pedagogía y Diversidad Cultural) que realiza estudios culturales de corte transdisciplinar, orientados a examinar cómo las relaciones de poder afectan las diversas prácticas culturales (la ciencia, la educación, las artes...).

Los grupos anteriormente mencionados son representativos, porque están integrados por más de un autor en diferentes categorías; este es el caso de Piedad Ortega y Alexis Pinilla quienes hacen

parte del grupo Educación y Cultura Política, trabajando las categorías pedagogía y escuela; también, es el caso del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica el cual encontramos a Carlos Noguera y Alejandro Álvarez quienes trabajan la pedagogía, la disciplina y el maestro.

Por otro lado, analizando las líneas de investigación que manejan los grupos se identificaron similitudes en temas o intereses epistemológicos entre algunos de ellos, por ejemplo: el GHPP, Diverser y GESE tienen una línea referida a la formación de maestros; el grupo educación superior, conocimiento y globalización comparte con el grupo educación y cultura política una pregunta por la lectura y la escritura y como último ejemplo podemos ver que los grupos GESE; Calidad de la Educación y PEI y GHPP, están interesados por la categoría educación desde los diferentes abordajes e interrogantes que una categoría tan amplia convoca.

Es importante resaltar que hay un grupo de investigadores que no se encuentran vinculados a ningún grupo de investigación o no están registrados en las bases de datos oficiales de Colciencias (GRUPLAC) como: Myriam Henao, José Malaver, Juan Yespes, Gloria Orjuela y Philip Viens, entre otros, lo cual sería interesante revisar en próximos trabajos investigativos.

A modo de conclusión podemos decir, que los autores ya mencionados hacen parte del campo conceptual de la pedagogía en la medida que trabajan y producen sobre las categorías encontradas. Además, respecto al aporte que este tipo de análisis nos brinda, se puede afirmar que en posteriores investigaciones podría ser usado para conocer qué temas se encuentran a la vanguardia y cuáles son los menos relevantes a fin de definir cuáles faltarían por investigar o ampliar en pedagogía.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Resulta interesante señalar los hallazgos y conclusiones en función de los objetivos específicos propuestos inicialmente.

Frente al primer objetivo que tuvo que ver con los conceptos centrales del campo de la pedagogía en dicho periodo, encontramos ocho categorías: Educación, Formación, Pedagogía, Escuela, Competencia, Docente, Didáctica y Disciplina. Retomando los planteamientos de Echeverri (2009) consideramos que dichas categorías representan grandes puntos de observación debido a su reiteración y alta producción académica, que con el soporte de instrumentos apropiados de otros saberes, disciplinas o ciencias dentro del campo, dan jerarquías a lo que tiene prioridad en cuanto a su producción.

Habría que señalar el concepto de competencia que emerge en el campo durante el periodo estudiado, siendo un reflejo de las políticas educativas actuales y el discurso de las Ciencias de la Educación que se enfocan en el aprendizaje. Sin embargo, en la revisión documental podemos ver la importancia de conceptualizar sobre esta categoría que, en numerosas ocasiones es usada sin sustento teórico.

Por su parte el concepto de formación es generalmente asociado a la formación de maestros y esto quizás pueda restringir el sentido amplio que es dado a dicha noción desde la tradición histórica, tal como lo han demostrado los desarrollos de Kant (1803) y Herbart (1806).

Vale la pena señalar un par de categorías que si bien no fueron reiterativas, si fueron identificadas, como es el caso de subjetividad, que aparece en los artículos más recientes y es descrita como producto de la modernidad donde el proceso educativo llegó a convertirse en un dispositivo de poder que permitió formar dichos sujetos modernos (Arias, 2013. Peña, 2008). También es el caso de los conceptos de currículo, políticas educativas y aprendizaje, que

aparecen en diversas oportunidades pero siempre articulados e inmersos dentro de otros conceptos como educación y competencia, de modo que se podrían considerar como nociones asociadas.

En cuanto al segundo objetivo, centrado en describir las líneas temáticas, a partir de la relación de las categorías centrales obtenidas en la revisión documental, encontramos tres aspectos que permiten articular las demás categorías: el rol del docente, la escuela como institución de formación y la pedagogía como objeto de reflexión frente a distintos fenómenos educativos.

Es importante señalar que existen unos objetos de estudio de la pedagogía que se han venido consolidando por tradición histórica. Si bien muchos de los autores abogan por la “desaparición del pasado” en materia educativa, aún siguen siendo objetos de reflexión, investigación y abordaje teórico por parte de los escritores de la revista. Es el caso del concepto de disciplina que se ha mantenido pese a que presenta numerosas críticas y malentendidos por propuestas que la asocian con el autoritarismo y por lo tanto la excluyen de su discurso.

En relación con el tercer objetivo que buscaba visibilizar los grupos e investigadores de la universidad que se inscriben en las líneas temáticas identificadas, podemos afirmar que si bien, en la Revista Pedagogía y Saberes existe diversidad de autores, teniendo en cuenta características individuales como su orientación teórica, formación académica, país de origen, etc., encontramos ocho grupos representativos: Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas; Grupo Educación Superior, Conocimiento y Globalización; Grupo Comunicación, Cultura y Tecnología; Grupo Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional; Grupo Educación y Cultura Política; Grupo Innovación Educativa; Grupo GESE y Grupo DIVERSER..

Por otro lado, es importante resaltar que los investigadores no se limitaron a los grupos existentes en la Universidad Pedagógica Nacional, como se había planteado en un principio, sino que aparecieron grupos externos de la Universidad de Antioquia y la UPTC.

Un número significativo de los autores de la revista, no se encuentran vinculados a ningún grupo de investigación (o no se encuentra información al respecto en las bases de datos oficiales de

Colciencias), por tanto sería interesante a futuro emprender otro tipo de estudio que dé cuenta de dichos referentes.

Finalmente, nos queda por decir que usar la teoría del CCP permite comprender el entramado teórico y reconocer la productividad que ha tenido la pedagogía en nuestro país. Por tanto representa un soporte teórico que permite justificar el trabajo realizado pero que además, brinda herramientas metodológicas valiosas al analizar dichas producciones. Dicho de otro modo, el CCP, además de brindar soportes conceptuales en el proceso de comprender la pedagogía y la educación, proporciona un conjunto de elementos de carácter metodológico a través del rastreo de los conceptos que tiene prioridad ante otro tipo de análisis que por ejemplo se preguntan los autores y sus condiciones de producción conceptual.

Luego de realizar esta investigación, entendemos que la pedagogía debe ser el objeto central sobre el cual giren los programas de formación de maestros y en particular, de la licenciatura en Psicología y Pedagogía, pues al ser entendida como campo conceptual tiene validez epistemológica, no necesariamente con el objetivo de convertirse en ciencia, pero sí como saber y como campo, que cuenta con diversos objetos propios sobre los que produce.

A través del desarrollo de esta investigación se logró recopilar un conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones, que competen a la pedagogía dentro de un periodo histórico determinado, las cuales se evidenciaron a lo largo de los capítulos desarrollados. Queda abierta la invitación a maestros y maestras frente a la investigación como una función que complementa la labor pedagógica y el enriquecimiento de un saber que combina teoría y práctica construyendo así una memoria histórica que valide y propicie la producción en el campo.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

- Adúriz, A. (2004). Apuntes sobre la formación epistemológica de los profesores de ciencias naturales. *En: Pedagogía y saberes*. No.21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Aguilera, A. Martínez, A. (2009). La pedagogía proyectiva: aproximaciones a una propuesta innovadora. *En: Pedagogía y saberes*. No.31. 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. González, M. (2008). Didáctica de las ciencias sociales y/o didáctica como ciencia social. *En: Pedagogía y saberes*. No. 28. 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. *En: Pedagogía y saberes*. No.25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Amador, B. (2013). Producir conocimiento: una discusión entre la propiedad privada y los bienes comunes. *En: Pedagogía y saberes*. No. 38. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. (2008). Formación ciudadana: una propuesta centrada en derechos humanos y pedagogía urbana. *En: Pedagogía y saberes*. No. 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. *En: Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Atehortúa, A. (2013). La influencia del Banco Mundial en las políticas educativas de Colombia. *En: Pedagogía y saberes*. No. 36. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barragan, R y Gómez, W. (2010). Maestros, Imágenes e Imaginarios Prácticas y saberes en relación con la didáctica de la imagen. *En: Pedagogía y saberes*. No. 32. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Becerra, A (2010). El devenir de las tareas escolares y la emergencia de la infancia contemporánea: Una arqueología histórica en Colombia entre 1968 y 2006. *En: Pedagogía y saberes*. No. 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2003) Justificaciones extra-literarias del cuento en la enseñanza primaria. *En: Pedagogía y saberes*. No. 19. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Carvajal, G. (2007) La educación no tiene historia. En: *Pedagogía y saberes*. No. 27. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, O. (2012). Perspectiva pedagógica de la formación investigativa en el contexto de los cambios en la educación superior. En: *Pedagogía y saberes*. No. 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. En: *Pedagogía y saberes*. No. 38. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Elice, A. (2008). La irrupción de la risa en la escuela. En: *Pedagogía y saberes*. No. 29. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Estrada, L. (2011). La Escuela como lugar de desencuentro intercultural. En: *Pedagogía y saberes*. No. 34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Franco, S. (2013). La educación como praxis transformadora. En: *Pedagogía y saberes*. (36) Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N. (2009). Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico. En: *Pedagogía y saberes*. No. 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N. (2010). Las Comprensiones de la Pedagogía ante el mito de Frankenstein. En: *Pedagogía y Saberes* No. 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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.
- Gómez, V. (2004). Aproximación conceptual de la característica holístico-holográfica de la evaluación docente. En: *Pedagogía y saberes*. No. 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guichot, V. (2006). Democracia y educación: análisis crítico en los albores del tercer milenio. En: *Pedagogía y saberes*. No. 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.
- Henao, B. Isaza, L y Gómez, M (2004). Hacia la construcción de horizontes alternativos para la práctica pedagógica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao, M. (2006). La fundamentación de lo público desde la Universidad. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jilmar, C. (2013) Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. En: *Pedagogía y saberes*. No. 37. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, R. (2008). Hacia una pedagogía de la diversidad o la exigencia de repensar el carácter inclusivo de la escuela. En: *Pedagogía y saberes*. No. 28. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Malaver, J. malaver, R. (2009). Desdarrrollismo dictaduras y pos dictaduras: discurso pedagógico y poder en Chile. En: *Pedagogía y saberes*. No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Manchego, O. & Salcedo L. (2009). El problema de la desarticulación de conocimientos en la formación inicial de profesores de química. En: *Pedagogía y Saberes* No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En: *Pedagogía y saberes*. No. 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: una aproximación conceptual. En: *Pedagogía y saberes*. No. 33. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Orjuela, J. (2009). Formación pedagógica e investigativa en la licenciatura de educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional. En: *Pedagogía y Saberes* No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2006). El papel de la escuela en la construcción de la ciudadanía. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2009). Pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. En: *Pedagogía y saberes*. No. 31- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Patiño, 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.
- Peña, F. (2006). Identidad profesional: la problemática de la psicopedagogía. En: *Pedagogía y saberes*. No. 25. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peñuela, D. (2009). Pedagogía decolonial y educación comunitaria: una posibilidad ético-política. En: *Pedagogía y saberes*. No. 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, J., Munevar, R., & Yepes, J. (2006). Posibilidades de la experiencia reflexionada en las prácticas educativas. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 24. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 24. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 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. En: *Pedagogía y saberes*. No. 29. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rozo, A. (2010). Dimensión pedagógica de la Educación Virtual: Una reflexión pendiente. En: *Pedagogía y saberes*. No. 32. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2013). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofiatriádica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 36. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Saavedra, L. (2008). La profesión docente, sus múltiples funciones y campos de acción: una aproximación a la resignificación pedagógica. En: *Pedagogía y saberes*. No. 29. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sáenz, P. (2010). Reconocer lo político como una esfera propia del ser humano en la educación virtual. En: *Pedagogía y saberes*. No. 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. En: *Pedagogía y Saberes*. No.32. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tamayo, A. (2004). La formación pedagógica del docente universitario. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 21. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Viens, P. (2009). La influencia de Paulo Freire en la conformación de la educación popular autónoma en la Provincia de Quebec. En: *Pedagogía y Saberes*. No. 30. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vizcaíno, M. & Amaya, J. (2007). Hacer universidad hoy: compromisos frente a la exclusión y la desigualdad. En: *Pedagogía y Saberes* No.26. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zapata, C., Ocampo, C., & Giraldo G. (2009). Representación del conocimiento en currículo mediante esquemas preconceptuales. En: *Pedagogía y Saberes* No. 31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

### **Fuentes secundarias**

- Arias, M. Blanco, S. Bustacara, Y.(2012). Producción de saber de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional: para qué se escribe y se publica en las revistas de la UPN. Bogotá. Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Bourdieu, P. (2000) Algunas propiedades de los campos. En: *Cuestiones de sociología*. Madrid: Editorial Istmo.
- Calvo, G. Camargo, M. Pineda, C.(2005) Estado del arte sobre investigaciones educativas y pedagógicas en educación preescolar, básica y media, realizadas en Bogotá en el período 2000-2004. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, J. Henao, M. (2000) Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Bogotá. ICFES, COLCIENCIAS, SOCOLPE.
- Córdoba, K. Espino, C. Quintero, A. (2013) Concepciones de pedagogía en los programas analíticos del ambiente pedagógico de Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Trabajo de grado al título de Licenciado en Psicología y Pedagogía.
- Díaz, M. (1993) El campo intelectual de la educación en Colombia. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Echeverri, A. Martínez, A. Quiceno, H. Restrepo, S. Zuluaga, O. (2003). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. En: *Pedagogía y epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Echeverri, J. (2009) Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En: *Instancias y estancia de la Pedagogía*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana.

- Echeverri, J. Zuluaga, O (1999) El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía discurso y poder. Bogotá. Editorial Coprodic.
- Garcés, J. (2002) El campo conceptual de la pedagogía, aproximaciones a un debate necesario. En: Apropiación del campo intelectual de la educación para la formación de maestros en Colombia. Medellín. ACIFORMA.
- Herbart, J. (1806). Pedagogía general derivada del fin de la educación
- Kant, I. (1803) Pedagogía. Recuperado el 18 de enero de 2016 de: [https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiQoMrv1oLNAhXEIb4KHQv0CpAQFggyMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.institutoveritas.net%2Fflivros-digitalizados.php%3Fbaixar%3D57&usg=AFQjCNG8qOwaBUTQ-V\\_PThCYbmhsMEc3EA&sig2=9t01E1aArddej5FanhxSVA](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiQoMrv1oLNAhXEIb4KHQv0CpAQFggyMAM&url=http%3A%2F%2Fwww.institutoveritas.net%2Fflivros-digitalizados.php%3Fbaixar%3D57&usg=AFQjCNG8qOwaBUTQ-V_PThCYbmhsMEc3EA&sig2=9t01E1aArddej5FanhxSVA).
- Martínez, A. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. Revista Pedagogía y Saberes No 1. Bogotá: UPN, Facultad de Educación. Martínez Boom, Alberto. pp. 7-13.
- Murcia, Napoleón. Ospina, Héctor (2012) Regiones investigativas en educación y Pedagogía en Colombia: construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de Maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010. Manizales. Editorial Zapata.
- Ochoa, M. (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Quintero, M. Ruiz, A. (2004) ¿Qué significa Investigar en Educación? Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2002). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la Pedagogía: Consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tamayo, L. (2007) Tendencias de la Pedagogía en Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales. pp. 65-76.
- Zuluaga, O. (1999) Pedagogía e historia. Bogotá. Editorial Siglo XXI Del Hombre Editores - UDEA