



Título: Principio

Autores: Camilo Gaitán Quintero
y Federico Gaitán Quintero

Año: 2021

Técnica: Bronce

Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución*

Pedagogy, Education and Research: Field
in Dispute, Field of Constitution
Pedagogia, educação e pesquisa: campo
em disputa, campo de constituição

Oscar Espinel-Bernal** 

Fecha de recepción: 31 de octubre de 2022
Fecha de aprobación: 05 de junio de 2023

Para citar este artículo

Espinel-Bernal, O. (2024). Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución. *Pedagogía y Saberes*, (60), 58-70. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-17609>

* El presente artículo forma parte del trabajo de revisión y fundamentación inicial del proyecto DSI-614-23-*Procedencias y resonancias de la educación popular y las pedagogías críticas* desarrollado en el marco de la Convocatoria Interna de Investigación realizada en el 2023 por el CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. oscar.espinel@yahoo.com

Resumen

La cercanía con otras disciplinas, saberes, problemáticas y campos de acción hacen de la pedagogía un escenario siempre móvil, en permanente reconstrucción, así como en un continuo proceso de reconceptualización. Con esto en mente, el presente artículo de investigación propone adelantar un mapa en torno a los debates contemporáneos en el ámbito colombiano para, desde allí, retomar la pregunta por la pedagogía. El diagrama que se plantea hace ver la pedagogía como un campo en (re)constitución dado su carácter plural, dinámico y heterogéneo, a la vez que propone que la pedagogía es un campo de constitución tanto de sujetos como de prácticas, discursos y relaciones. En este artículo serán aspectos fundamentales el lugar que ocupa la investigación, la formación y la enseñanza dentro de la acción pedagógica.

Palabras clave

pedagogía; educación; investigación; formación; campo de constitución

Abstract

The proximity to other disciplines, knowledge(s), issues, and fields of action makes pedagogy an always moving scenario, in permanent reconstruction, as well as in a continuous process of reconceptualization. Having this in mind, this article intends to map the contemporary debates in the Colombian context in order to retake the question regarding pedagogy. The proposed diagram highlights pedagogy as a field in (re)constitution due to its plural, dynamic and heterogeneous nature, while also suggests that pedagogy serves as a field of the constitution of subjects, practices, discourses, and relations. In this article, key aspects such as the place of research, training, and teaching within pedagogical action will be included.

Keywords

pedagogy; education; research; training; field of constitution

Resumo

A proximidade com outras disciplinas, saberes, problemáticas e campos de ação fazem da pedagogia um cenário em constante movimento, em permanente reconstrução, bem como em um contínuo processo de reconceitualização. Tendo isso em mente, este artigo propõe-se adiantar um mapa ao redor dos debates contemporâneos no âmbito colombiano para, desde então, retomar a questão pela pedagogia. O diagrama que se propõe permite fazer ver à pedagogia como um campo em (re)construção, dado seu caráter plural, dinâmico e heterogêneo e, por sua vez, sugere a pedagogia como um campo de constituição tanto de sujeitos quanto de práticas, discursos e relações. Neste artigo, aspectos fundamentais incluem o lugar que ocupa a pesquisa, a formação e o ensino dentro da ação pedagógica.

Palavras-chave

pedagogia; educação; pesquisa; formação; campo de constituição

Pedagogía se dice de muchas maneras; el problema de dicha pluralidad de expresiones es que comulga fácilmente con la disolución, la indeterminación y la confusión. Ante la proliferación de lenguas y lenguajes sería prudente, cuando menos, tener claro que, aunque cercanas, algunas palabras no significan lo mismo ni pretenden lo mismo. La confusión no resulta de la multiplicidad, sino de la ausencia de límites a partir de los cuales pueda esclarecerse, entre otras cosas, las relaciones que allí se tejen. Establecer o identificar los límites significa reconocer las regiones que son propias, recorrerlas y habitarlas, teniendo en consideración tanto los linderos propios como los ajenos.

Inicialmente —y solo a manera de provocación—, podrían señalarse unas cuantas maneras de referirse a la pedagogía dentro del lenguaje corriente y, por tanto, unas cuantas maneras de acercarse a la pregunta por esta. La primera de ellas ostenta una preocupación epistemológica toda vez que responde a la inquietud por la pedagogía en cuanto saber. Desde este ángulo de la pregunta resulta imperativo dilucidar el tipo de saber que constituye (ciencia, disciplina, saber), así como la legitimidad y validez que la sustentan como reflexión sobre el acto educativo o cuerpo teórico-conceptual. Una segunda manera de aproximarse a la pregunta por la pedagogía es aquella que la observa como práctica centrada en la enseñanza. Esta es la preocupación que acompaña la docencia y las posibilidades de la enseñanza en contextos concretos, con sujetos específicos y en sintonía con los ritmos, temporalidades e intencionalidades propias de cada escenario educativo. Allí es clara la relación directa con la esfera de la didáctica. Una tercera manera es la que se cruza con cierta perspectiva ético-política relacionada, *grosso modo*, con el acto de formar, de conducir conductas; en otras palabras, con el acto de incidir en la configuración de sentidos, modos, lugares, sujetos e implicaciones. Se trata de la pedagogía entendida como proyecto ético-político y del *pedagogizar* —su forma verbalizada— como modulación de subjetividades. En este orden de ideas, en cuanto dispositivo de subjetivación, se acerca también al conjunto de prácticas de socialización promovidas con el fin de tramitar el ingreso y la interacción de segmentos poblacionales con determinados universos simbólicos, culturales y políticos.

Un cuarto sentido que se encuentra de manera recurrente en el uso del término tiene que ver con las formas de proceder asociadas a determinados sujetos. Es así que la pedagogía se toma como atributo o cualidad de alguien; es decir, como si fuese algo que alguien (un docente, por ejemplo) tuviese o exhibiese en el desarrollo de su activi-

dad o en el intento de explicar algo a alguien (“¡qué buena pedagogía tiene!”). Este sentido vincula el atributo pedagogía con el arte de educar y con el hacer del maestro.¹ La pedagogía tendrá que ver entonces, desde esta óptica, con la conducción o direccionamiento de otros de manera cualificada. Por su parte, un quinto modo de hablar de la pedagogía se refiere al cúmulo de técnicas empleadas para hacer más eficientes los procesos de entrenamiento, capacitación y masificación. Esta mirada tecnicista² pone como cimientos de la pedagogía principios de eficiencia, eficacia y rendimiento confundiéndola, por ejemplo, con manuales de acción, y a la didáctica con metodologías. Por último, aunque con gran reserva, puede encontrarse en el lenguaje común un acercamiento a la pedagogía desde su cualidad comunicativa. Tal vez el sentido con mayor resonancia en ámbitos legos en medio de su expansión a otros escenarios, intereses y cuestiones mediáticas, informacionales y coyunturales. Esta última se usa de manera desprevenida en el sentido de hacer conocer políticas, campañas o direccionamientos, avisar sobre ciertos usos o situaciones o, en general, transmitir cúmulos de información procurando que el mensaje cale masivamente en los sujetos. Quizás este sea el sentido que más desdice de la reflexión propiamente pedagógica por minimizarla a una técnica e instrumento de transferencia de información.

Como es de notar en el rápido sobrevuelo expuesto, circula por doquier toda una amalgama de sentidos y significados, unos más próximos que otros, en torno a la pedagogía. Una compleja red tejida a partir de los usos diarios, los imaginarios y las comprensiones frente a esferas tan diversas como la educación, la socialización, la instrucción, la comunicación, la formación y la pedagogía. Es de subrayar que cada perspectiva o ubicación de la pregunta por la pedagogía, como ha de esperarse, conduce por lugares distintos y horizontes disímiles dado que expresan formas distintas de comprender e interrogar. Parafraseando un viejo problema referido a la situación docente en Colombia durante la

1 Andrés Klaus Runge hace ver este sentido que se da a la pedagogía como atributo en la conferencia titulada “Estatuto disciplinar de la pedagogía en Colombia: La pedagogía como disciplina científica y el actuar docente como actuar profesional”, realizada el 26 de febrero del 2021 en el marco de la Lcción Inaugural del Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente (Medellín, Colombia).

2 Alberto Martínez-Boom, Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro (2003) hacen un profundo recorrido por este desplazamiento que involucra, entre otros aspectos, la tecnología educativa, el enfoque sistémico y el paradigma curricular.

segunda mitad del siglo xx, se trata del movimiento pendular entre la cuestión pedagógica y la pedagogía en cuestión.³

A continuación, nos situaremos en el ángulo más epistemológico de la cuestión para desde allí diagramar el mapa de algunos de los debates contemporáneos alrededor de la pedagogía, con el ánimo de reconocer el terreno, sus recorridos, pasajes y regularidades. Para ello nos apoyaremos, inicialmente, en el trabajo de Ana Cristina León (2016), *Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión* y en algunos de los abordajes realizados en el libro *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia* de Runge et al. (2018). A partir de esta primera aproximación nos detendremos en la noción de campo⁴ como operador de agrupamiento para, desde allí, prestar especial atención a la pregunta por la investigación en la esfera de la pedagogía.

Diagramar los debates pedagógicos contemporáneos

Mapear es reconocer el terreno, las geografías andadas y los linderos trazados. En este sentido, diagramar es el intento de dar cuenta de los juegos complejos generados entre sujetos, escenarios y relaciones entre ellos. Una de las opciones para dar cuenta de los debates contemporáneos en torno a la pedagogía y la educación es la de rastrear las clasificaciones o agrupamientos que han surgido como modos de organizar las discusiones y perspectivas.

Una clasificación es siempre arbitraria. Un agrupamiento es cuestión de perspectiva. De ello ya nos da cuenta *El idioma analítico de John Wilkins* de Jorge Luis Borges (1974) al registrar la división de

los animales atribuida a la Enciclopedia China o al presentar la parcelación del universo adjudicada al Instituto Bibliográfico de Bruselas. Guiada por esta misma percepción, Ana Cristina León (2016) realiza una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía partiendo de la aclaración que toda clasificación, además de caprichosa, incluye, excluye y diferencia (León, 2016). El asunto se hace aún más complejo en un ámbito como el de la pedagogía en el que son protagonistas la falta de consenso, la movilidad de las fronteras y el carácter borroso de sus objetos y conceptos, así como la continua interacción con disímiles disciplinas, contextos y sujetos. A todo ello hay que sumar la ausencia en la región y, de manera particular en nuestro país (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019), de una disciplina consolidada que aloje, discuta y congrege la creciente producción en este ámbito. Ello explicaría, entre otras cosas, la proliferación de conceptos clasificatorios que intentan relacionar y reconocer la producción discursiva y conceptual en torno a la pedagogía y la educación en las últimas décadas.

Según León, una manera de dar cuenta de los agrupamientos es atender al criterio empleado en la clasificación. Uno de los primeros agrupamientos identificados es el correspondiente a las tendencias pedagógicas. Los autores que integran el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (Cepes) emplean el término *tendencias pedagógicas contemporáneas* para designar un

[...] conjunto de ideas relativamente sistematizadas que han tenido influencia significativa en el terreno educativo durante el siglo xx y que a partir de una concepción de hombre han elaborado una propuesta acerca de la educación, sus protagonistas, el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus finalidades y modo de realización. (Cepes, 2000, p. 3)

Precisan los autores del colectivo cubano que estas tendencias nunca se presentan acabadas ni aisladas unas de otras pues, por el contrario, aparecen en continua interacción, entrecruzadas por elementos comunes y, por tanto, en permanente reconfiguración. De este modo, dentro del horizonte contemporáneo los autores distinguen, entre otras, la pedagogía tradicional, la Escuela Nueva, la tecnología educativa, la pedagogía liberadora, el constructivismo e, incluso, la investigación-acción como tendencia pedagógica junto con la teoría crítica de la enseñanza.

En el ámbito colombiano, y siguiendo esta misma línea de agrupamiento, se encuentra el trabajo de Alfonso Tamayo. Como criterio de selección, Tamayo ha tenido en cuenta para identificarlas como

3 Jorge Orlando Castro, Oscar Pulido, Diana Peñuela y Víctor Manuel Rodríguez (2007) dedican el libro *Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2020* al estudio de la cuestión docente dentro del espectro colombiano.

4 La noción de campo es trabajada por Bourdieu (1983) en textos como *Campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Mario Díaz (1993) retoma la noción en *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Igualmente, Piedad Ortega, Diana Peñuela y Diana López (2009) retoman la noción para abordar lo que consideran el campo emergente de las pedagogías críticas, mientras que Runge, Hincapié, Muñoz, D. y Ospina (2018) la retomarán para referirse al campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia. Solo para referenciar otro de los trabajos en los que se emplea la noción en términos metodológicos, Espinel (2013) pone a dialogar las formulaciones de Mario Díaz en su lectura de Pierre Bourdieu y Basil Berstein con la noción de práctica discursiva de Michel Foucault para explorar el campo de la educación en derechos humanos en Colombia.

tendencia pedagógica, “que estén fundamentadas, que tengan producción escrita de suficiente consistencia, que involucren grupos de investigadores e instituciones, y que hayan impactado en trabajos posteriores de quienes investigan en este mismo campo” (Tamayo, 2003a, p. 14). Criterios de selección que resaltan tanto el acento dinámico y articulador del término *tendencia*, como su impacto dentro de las investigaciones en el campo. Tamayo se concentra en cuatro tendencias: el campo intelectual de la educación, propuesto desde la lectura que hace Mario Díaz de la noción de campo de Bourdieu, la arqueología de Foucault y la perspectiva sociolingüística de Bernstein. Desde esta tendencia, la pedagogía es vista como dispositivo de control, distribución y agenciamiento de los discursos y saberes (León, 2016; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019; Tamayo, 2003a). La segunda tendencia es la del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) liderado por Olga Lucía Zuluaga. Con la intención de brindar a la pedagogía un campo propio y a los maestros un lugar teórico de enunciación —y conceptualización—, se considera la pedagogía como disciplina en torno a la función articuladora del concepto de enseñanza (Zuluaga *et al.*, 2003). El propósito es rescatar la historicidad de la pedagogía para lo cual sería necesario construir todo un entramado teórico-metodológico que permitiera historiar la *práctica pedagógica* y dar cuerpo al *saber pedagógico*. A este respecto, afirma Zuluaga: “entiendo por Pedagogía la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (1999, p. 11). La tercera tendencia responde a la identificación de la pedagogía como disciplina reconstructiva a partir de la apropiación de los planteamientos habermasianos por parte del Grupo Federici en el intento de convertir el *saber-cómo* cotidiano y domeñado de los docentes en un *saber-qué* reflexionado y fundamentado (Mockus *et al.*, 1996). Por último, menciona Tamayo el trabajo del profesor Rómulo Gallego-Badillo (2001) en su análisis de la expansión del constructivismo en el campo educativo. En el marco de esta cuarta tendencia la pedagogía es vista a la luz del constructivismo y se caracteriza por la aplicación de los planteamientos epistemológicos —provenientes de la psicología cognitiva y las teorías del aprendizaje— dentro de los procesos escolares y la enseñanza de saberes específicos. El constructivismo, más que una pedagogía propiamente dicha, resalta Tamayo (2003b), es una posición epistemológica con consecuencias didácticas.

Por su parte, Martín Suárez (citado por León Palencia, 2016) se dispone a organizar la producción pedagógica actual desde la noción de *corrientes pedagógicas contemporáneas* entendiéndolas como líneas

de investigación en conformación con implicaciones en los procesos formativos y la labor docente (Suárez, 2000). Las “líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa” que representan las corrientes pedagógicas recortan, exponen, posibilitan, orientan y reconfiguran comprensiones en torno a lo pedagógico en conexión con las exigencias del contexto (Suárez, 2000, p. 42). De esta manera, en cuanto líneas de pensamiento e investigación con cierta consistencia conceptual alimentan, alientan y direccionan la producción teórico-práctica en el campo pedagógico y educativo. Asimismo, en cuanto pedagógicas, las corrientes incorporan y gravitan alrededor de una concepción particular de formación de lo cual, como se ha señalado, se derivan “implicaciones en la profesión docente, en la escuela, en el currículum y en el aula de clase” (Suárez, 2000, p. 43). El autor resalta tres corrientes pedagógicas contemporáneas en su trabajo: el paradigma ecológico, las pedagogías críticas y el constructivismo. Igualmente, señala la calidad de la educación, la globalización y transversalidad curricular, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación como tendencias que influyen en el proceso de reconfiguración de dichas corrientes.

El *paradigma ecológico o emergente* entiende la escuela como un ecosistema social humano, es decir, “como un complejo entramado de elementos (población, ambiente, interrelaciones y tecnología) y de relaciones organizativas que la configuran y determinan como tal” (Suárez, 2000, p. 43). Esta convergencia entre elementos y relaciones, además de configurarse en ambientes concretos, es dinámica y produce circuitos comunicativos y redes de significaciones a través de los cuales sus miembros interactúan entre sí y su medio. La escuela, en su calidad de ecosistema, interactúa con otros ecosistemas como la familia, la sociedad, los medios de comunicación, al tiempo que se compone de microsistemas como el aula, el patio de recreo, la sala de profesores, etc. Las finalidades expositivas del presente mapeo no permiten ahondar demasiado, pero baste con mencionar, por último, la acción del currículo no solo como articulador de los elementos que componen el ecosistema de la escuela, sino como “medio o correa enlazante de cultura” (Suárez, 2000, p. 44). El currículo produce tecnologías que dan forma concreta al ambiente escolar con arreglo a determinados fines relacionados con la formación y, simultáneamente, dinamiza y renueva los contenidos culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, las pedagogías críticas emergen como resistencia a los conflictos sociales, económicos y políticos derivados tanto de los proyectos totalitarios

de la modernidad como del sistema capitalista en su más reciente etapa neoliberal. Autores como P. Freire, H. Giroux, M. Apple, S. Kemmis, W. Carr, P. McLaren, A. Hargreaves y Th. Popkewitz encuentran en la educación las posibilidades para la transformación, la emancipación y el pensamiento crítico. Sus enfoques, planteamientos y derivas son plurales, pero en todas ellas se encuentra como denominador común el potencial político de la educación y la concepción del maestro como intelectual transformador de la cultura. De manera sintética, podría señalarse que las pedagogías críticas se movilizan en torno a cuatro ejes: 1) Educación-Escuela-Sociedad; 2) Conocimiento-Poder-Subjetivación; 3) Institucionalización-Hegemonía; y 4) Vínculos entre teóricos y prácticos (Suárez, 2000, p. 45). Respecto al constructivismo, tercera corriente que propone Suárez, ya se han mencionado algunas ideas generales, pero baste con subrayar por ahora que el constructivismo surge de la pregunta respecto a ¿cómo aprenden los seres humanos?; de ahí el vínculo estrecho entre los planteamientos epistemológicos y la didáctica (general y específicas). Ya hemos mencionado a Rómulo Gallego y la conjugación en el constructivismo de las teorías cognitivistas, epistemológicas, lógicas, pedagógicas y didácticas (Gallego-Badillo, 1996). Piaget y Vigotsky son los referentes básicos de corrientes constructivistas como las de Novak, Driver, Postner, Porlán, Ausubel, Coll, Castorina, Camilloni y Carretero, entre otros.

Una tercera apuesta de agrupamiento trabajada por León (2016) es la propuesta por Marco Raúl Mejía (2011), que conjuga paradigma, corriente, enfoque y línea metodológica en una suerte de red conceptual. La noción principal sería la de *paradigma*, cada uno de los cuales estaría constituido por una tradición educativa (León, 2016). De acuerdo con Mejía (2011), cuatro serían los paradigmas históricamente configurados: el alemán, el francés, el anglo-americano y el latinoamericano. Dentro de los paradigmas se desarrollan corrientes que responden a la pregunta por los sentidos de la educación. “Estas, con base en una mirada de corte más conceptual y teórico, realizan dichas definiciones desde lecturas de mundo particulares, que ubican la pregunta por el nexo educación-escuela-pedagogía-proyecto institucional, con el destino y el futuro de la sociedad” (León, 2016, p. 95). Dentro de esta dinámica, Mejía plantea tres corrientes que actuarían sobre los paradigmas provocando su continua renovación: corriente clásico-tradicional, corriente modernizadora-renovadora, y corriente crítica-transformadora. En medio de esta interacción entre paradigmas y corrientes se encuentran los enfoques, los cuales abordan

conceptualmente cuestiones directamente relacionadas con el quehacer docente tales como los procesos de aprendizaje, las mediaciones, las relaciones intergeneracionales, los ritmos y tiempos de la educación. Mejía identifica tres enfoques entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX: la pedagogía frontal o transmisionista, la pedagogía activa o nueva y la pedagogía de la tecnología educativa. A lo largo del siglo XX emergerán otros enfoques como el constructivista piagetiano, el socio-histórico de Vigotsky y el enfoque crítico liberador. Y, por último, dentro de este entramado conceptual se encontrarían las rutas metodológicas asociadas a las perspectivas didácticas encauzadas hacia la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, retomando a Popkewitz y Schriewer, Carlos Noguera (2012) opta por la noción de *tradiciones pedagógicas* para dar cuenta del proceso de configuración del discurso pedagógico moderno y contemporáneo. De manera sucinta y quizás en exceso esquemática, puede señalarse que la preocupación de la tradición francófona pone en el centro el “concepto de ‘educación’ y la constitución, no de una disciplina, sino de varias ciencias de la educación” (Noguera, 2012, p. 212). Allí serán piezas fundamentales la sociología (con los desarrollos de Durkheim) y la psicología (en las apropiaciones de Compayré y su filosofía pedagógica o pedagogía filosófica) para tratar el problema de la educación. La educación se aborda entonces como un hecho social que debe ser analizado en términos de causalidad y eficacia (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019, p. 33), mientras la formación (más tarde traducida o reducida a aprendizaje) se aborda como un fenómeno interno (*psiqué*). Los planteamientos de Rousseau en su *Emilio*, respecto al niño, la libertad, el interés y el medio serán fundantes para esta tradición y, desde allí, para el pensamiento pedagógico moderno.

La segunda tradición, la germánica, no hablará de ciencias de la educación (en plural), sino de la pedagogía (en singular) como la ciencia de la educación con lo cual, a su vez, allana el camino para entender la pedagogía en cuanto “campo disciplinar de estudio e investigación” (Runge, 2008, p. 30). Esta tradición pone en el centro de indagación la cuestión de la *Bildung* o formación (diferente de educación e instrucción) recuperando los lazos con la *paideia* griega en la que se conjugan cultura y formación (Jaeger, 1994). En este orden de ideas, es capital tener presente la diferenciación entre pedagogía (*Pädagogik*), más interesada en la educación en general, y didáctica (*Didaktik*) ocupada más de la enseñanza y la instrucción. Desde la perspectiva de la *Bildung*, que tiene como pilares a autores como

Herbart y Kant, la formación permite tanto el acceso al mundo de la cultura como su engrandecimiento. La formación, asumida como empresa compartida y responsabilidad individual, contribuye al progreso de la humanidad. Allí nuevamente puede percibirse su vínculo con la *paideia* helénica en la que la pertenencia al género humano prevalece sobre la individualidad (Espinel, 2014).⁵

Por último, identifica Noguera la tradición anglosajona, de gran expansión a lo largo del siglo xx. Su preocupación se centra en el currículo, el cual, contrario a su reducción como plan de estudios, se entiende como “organización de los contenidos y de las actividades de enseñanza y aprendizaje (*learning*)” (Noguera, 2010, p. 10). La preponderancia del principio de utilidad dentro de la teoría curricular permite explicar la centralidad que fueron asumiendo tanto el aprendizaje como la eficacia, eficiencia, calidad, rendimiento y la misma evaluación (control y medición). De hecho, siguiendo en ello a Laval y Dardot (2013), la noción de competencia tiene su fundamento en el *darwinismo social* acuñado por Spencer, el mismo en quien Noguera sitúa la procedencia del principio de utilidad dentro de la organización curricular (2012). De este modo, poco a poco, “en una suerte de *darwinismo social*, la educación empieza a operar como mecanismo de selección y optimización del recurso humano, mientras el capital cultural y la habilidad para rentabilizar toda experiencia en aprendizaje se transforman en capital (acumulable e intercambiable)” (Espinel y Pulido, 2021b, p. 36).

Ciertamente, a pesar de sus diferencias, las tres tradiciones intelectuales o culturas pedagógicas (Noguera, 2010) darían lugar, en sus interacciones, a la emergencia de un universo más amplio y, por tanto, común: la pedagogía moderna, de la cual derivarán las discusiones y conceptualizaciones contemporáneas. Hasta aquí, un rápido recorrido por algunas de las discusiones en torno al carácter y trayectoria de la producción pedagógica en el marco de lo que se ha propuesto como diagrama de los debates pedagógicos contemporáneos.

La noción de campo como operador

Como es de notar a partir del mapeo inicial, es amplia la producción discursiva, las posturas y recorridos de las disímiles perspectivas, lo cual dificulta posicionar un agrupamiento sobre los demás pues, dada la com-

plejidad, cada uno permite resaltar o enfocar aquello que otros dejan de lado. No obstante, lo que parece obstáculo o defecto, actúa como riqueza. La tensión alienta el movimiento, de la misma manera que la diferencia posibilita el aprender y la experiencia.

Los lenguajes y gramáticas se nutren de la resistencia a la homogeneidad, a las definiciones absolutas y a las rígidas taxonomías; de ahí que Borges señale, de manera categórica, que “no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural” (1974, p. 708). Las estrategias de agrupamiento son eso, estrategias en medio de la dispersión y pueden ayudar en la navegación siempre y cuando no se olvide su carácter incompleto, operativo y conjetural. Sin embargo, es claro que una estrategia de agrupamiento o perspectiva implica, en todo caso, una opción, una alternativa, un rumbo a tomar. Tal vez, en medio de la creciente proliferación de discursos, posturas y enfoques, la noción de campo funcione estratégicamente para dar cuenta de tales recorridos, reconocer los trayectos y tradiciones, y pueda operar como mecanismo ordenador, por supuesto, en el sentido de ser orientador, ofrecer una racionalidad, un modo de interlocutar e interpelar; más que imponer estándares, definiciones o cánones podría ofrecer una grilla de inteligibilidad desde la cual pensar, interrogar y examinar cuestiones como la formación docente, la investigación y la misma configuración o actualización del campo.

La noción de campo, entendida como metáfora espacial, permite hacer referencia “al dominio discursivo-político que tendría efectos de control sobre la producción, distribución y circulación de su discurso” (Díaz, 1993, p. 10). Además de constituirse como escenario de luchas internas entre agentes e instituciones por la hegemonía, la noción de campo muestra el carácter convulsionado, complejo y activo de la educación y la pedagogía. No solo Díaz (1993) ha empleado la noción para tematizar el campo intelectual de la educación, sino que autores como Echeverri (2015; 2016; 2020) proponen referirse al campo conceptual y narrativo de la pedagogía, Martínez-Boom y Orozco (2015) hablan del campo de agenciamiento de la educación y Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2019) desarrollan la noción de campo discursivo para desde allí interrogar a la pedagogía; esto solo por referenciar algunos de los usos de la noción dentro del espectro discursivo colombiano (además de los ya citados).

Ahora bien, aunque desde la décadas de 1980 y 1990 se ha presenciado un avivamiento del debate pedagógico a partir de la emergencia del Movimiento Pedagógico, la posterior Expedición Pedagógica, el

5 Esta es una cuestión ampliamente trabajada por Jaeger (1994) y Marrou (2004), entre otros.

trabajo del GHPP y las propuestas de Mario Díaz y el Grupo Federici, Runge *et al.* (2018) advierten que es muy difícil hablar abiertamente de una tradición pedagógica colombiana debido a cierta “actitud adánica” reinante en el país según la cual “todo el que se plantea hablar sobre pedagogía y educación imagina inaugurar un *campo* y pronunciar su primera palabra” (Garcés, 2001; Runge y Garcés, 2011, citados en Runge *et al.*, 2018, p. 30), lo cual, continúan los autores, “tiene varias consecuencias, entre ellas, la imposibilidad de desarrollar una tradición, la ausencia de diálogos críticos entre académicos en torno a problemas comunes y la descalificación de la pedagogía en el concurso de los debates filosóficos y de las ciencias sociales y humanas” (Runge *et al.*, 2018, p. 30).

Ante esta situación se propone pensar la pedagogía como campo disciplinar y profesional que “busca ser la aclaración del campo mismo” (Runge *et al.*, 2018, p. 232). ¿Cómo entender la pedagogía para evitar que quede encerrada en la práctica de aula y confinada a los procedimientos? ¿En qué sentido hablar de investigación en pedagogía y cómo entender su relación con la investigación en educación? ¿Cómo dotar a la pedagogía del componente disciplinario y académico que ostentan otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas? ¿Cómo evitar que el carácter “académico-universitario” y disciplinar opaque el carácter práctico y profesional del docente? Algunas de estas inquietudes, sobre todo las dos últimas, son recogidas por la propuesta de un campo disciplinar y profesional de la pedagogía (Runge *et al.*, 2018).

Un campo disciplinar se consolida, advierten Runge *et al.* (2018), en la medida en que se legitimen su estructura y funciones, se definan sus límites y relaciones con otros campos, se construyan métodos de investigación y enseñanza acordes a su especificidad, se fortalezcan paradigmas y tradiciones desde las que se cimienta y, sobre todo, desde la posibilidad de definir su objeto de estudio. Lo interesante es que esta consolidación es, al mismo tiempo, causa y consecuencia de la maduración del campo. Allí radicaría, por ejemplo, la importancia de prácticas como la investigación en las que, además de formar a los nuevos agentes (re)productores del campo, permiten su institucionalización y legitimación, así como la proliferación de bienes simbólicos generados por dichos agentes.

Acto seguido, los autores aclaran que el campo disciplinar (científico) no es sinónimo del campo profesional. En su opinión, el campo científico puede entenderse como un (sub)campo que abarca al (sub) campo de acción profesional o, en todo caso, un

(sub)campo paralelo. Existiría cierta diferencia entre la labor del docente, entendida como campo profesional, y la producción de conocimiento (científico) delegada al campo disciplinar y académico. Esta postura abre múltiples interrogantes, lo cual, además de coherente con el carácter dinámico de la noción de campo (de procedencia bélica), es ya un gran aporte en medio de la intención de movilizar, agitar y activar las fuerzas en juego en medio de la lucha conjunta.

De este modo, con el ánimo de ampliar el diálogo con los planteamientos de Runge *et al.* (2018), varios de estos interrogantes y tensiones pueden dirigirse al ejercicio docente y a la formación misma de los licenciados. Una pregunta por la formación a la que se pasará rápidamente ante los límites que exige este texto. Así pues, retomando el recorrido hecho desde el mapeo de los debates y emergencias discursivas contemporáneas —locales— en torno a la pedagogía, las apuestas de agrupamiento y la exploración de la noción de campo como criterio ordenador (u organizador), se procederá a indagar por el lugar de la investigación, o, si se prefiere, la función de la investigación dentro del ejercicio docente y la pedagogía. Desde el ángulo de discusión que procura el presente artículo, la pedagogía —como la investigación— no solo implica cuestiones relativas al saber y la producción teórico-metodológica, puesto que involucra al sujeto y sus modos de constitución. Con este reto en mente, se proponen a continuación algunos temas y cuestionamientos que, de manera sucinta, tienen la intención de avanzar en la tarea de dar forma a las preguntas y, ante todo, dejar abierta la provocación.

Campo de constitución y formación

La investigación se constituye en uno de los escenarios por excelencia desde el que se consolidan los campos pedagógico y disciplinar a partir de los cuales el docente proyecta su práctica; pero también se ofrece —el ejercicio investigativo— como escenario de constitución tanto de sujetos como de prácticas y relaciones. Mediante la investigación, el sujeto se configura como agente cultural e intelectual. En este orden de ideas, la investigación (o el acercamiento a ella) posibilitaría al sujeto-docente *hacer-se* desde la reflexión sobre su práctica a la vez que lo inserta en los procesos de producción y reconstrucción de los lenguajes, gramáticas y problemáticas de su campo de acción, tanto pedagógico como disciplinar.

El desafío reside, entonces, en establecer el vínculo entre enseñanza e investigación; la primera (la enseñanza), según Runge *et al.* (2018), referida al ámbito de la acción profesional y la segunda (la investigación) referente, desde esa misma perspectiva, al ámbito disciplinar. En consecuencia, la apuesta por enlazar enseñanza e investigación tensiona, necesariamente, la pretensión de escindir el campo disciplinar y el profesional dentro del ser y hacer docente. Justamente porque, en una dirección contraria a los planteamientos de dicha perspectiva, dentro del ejercicio docente se conjugan continuamente el ser, el hacer y el hacer-se.⁶ Aquí tomarían forma, por ejemplo, las preguntas por las distinciones entre investigación formativa, formación para la investigación e investigación propiamente dicha; a esto podríamos añadir el intento de hacer del aula un escenario de investigación (o acercamiento a ella) y de producción de conocimiento. Esta faena incluye, por supuesto, la pregunta por sus condiciones de posibilidad y por la misma noción de investigación (en sus diferentes estratos, modos y objetos). En el aula, además de circulación de discursos, saberes y entramados conceptuales, también pueden registrarse mecanismos de producción de conocimiento. Quizás —es necesario insistir en ello— no se trate del mismo conocimiento, pero eso no elimina la posibilidad de su construcción en ámbitos diversos y con alcances e intencionalidades heterogéneas. No hay razón para exigir su homogeneidad; de hecho, en la diversidad encuentra su riqueza y posibilidad de contrastación, sobre todo, en registros como las ciencias humanas, la educación y la pedagogía.

Pensar que el conocimiento solo se produce en lugares especializados y que luego es trasvasado a escenarios como el aula, además de caer en la ilusión de la reproducción de lo mismo para permanecer en lo mismo, mina las posibilidades de reconfiguración del conocimiento; aún más, termina por desconocer la capacidad irruptora, desestabilizante y creadora de la acción humana (incluyendo su inteligencia). En este sentido, el docente en su ejercicio no puede ser considerado un simple reproductor de conocimientos elaborados por otros y en otros lugares. Su acción también requiere inteligencia, reflexión y reapropiación en escenarios distintos a los centros especializados. Un movimiento, si se quiere, de re-territorialización, apropiación y re-formulación.

6 Algunas notas respecto al ejercicio han sido desarrolladas en Espinel y Pulido (2020; 2021a) a partir de los planteamientos de Peter Sloterdijk (2012).

De hecho, el aula sería otro tipo de espacio especializado en el que un tipo particular de conocimiento se va produciendo a la vez que se pone a prueba... a la vez que se pone en práctica. Para empezar, se trata de la conjugación del saber experto de las disciplinas objeto de enseñanza con el saber pedagógico y didáctico que exige el aula. Un diálogo del que, en cuanto confrontación, resultan renovados tanto el saber disciplinar como el saber pedagógico y didáctico. Esta dinámica solo es posible bajo el acto del enseñar y la reflexión que propicia un espacio como el aula. Pero, claro, esta es apenas una provocación que queda insinuada.

Lo que sí es evidente, por lo dicho hasta aquí, es que uno de los “productos” de la investigación sería el docente mismo, quien se rehace como maestro desde sus ejercicios investigativos, desde sus preocupaciones de cara a la enseñanza del objeto particular que le ocupa y, por supuesto, desde la reflexión sobre su práctica. Es así como la investigación se hace, efectivamente, escenario de formación, de constitución. Todo un despliegue de técnicas de cuidado de sí en las que el profesor resulta renovado, fortalecido y reinventado. En este orden de ideas, afirma Pulido Cortés (2010), cuestiones como la renombrada innovación estarían de manera preponderante en el lugar del sujeto, del docente. De ello da muestra la creciente preocupación por la formación permanente y la cualificación de las prácticas. Justamente, de ello trataría la pedagogía, la acción pedagógica. Más que amalgama discursiva o teórica, estaríamos frente a un campo de constitución, el de la pedagogía, permanentemente renovado a través del vaivén entre la cuestión pedagógica y la pedagogía en cuestión. Campo de constitución de sujetos, pero también campo de constitución de prácticas, discursos y relaciones.

Al cierre, algunas variaciones a la pregunta inicial

Continuando con esta línea de discusión al cierre de esta exposición, podría advertirse que la formación, como muchos de los conceptos y nociones que usamos a diario, parece nutrirse de al menos dos dimensiones: una que podríamos identificar por su proveniencia desde la exterioridad y otra que partiría desde el lugar del sujeto. Usualmente, como también sucede en el juego de nuestras creencias, acciones y situaciones, tiende a desdibujarse la segunda en función de la primera. Una confusión que tiende a la reducción y a la instrumentalización que termina por poner en otros la tarea que corresponde a cada quien; o, lo que es peor, el asumir a los individuos

como objetos pasivos, manipulables y maleables dispuestos a dejarse moldear de manera homogénea y sin la menor resistencia. Materia prima en manos de un operador distante y autómatas. En este punto, la formación se asemeja a la ya conocida metáfora de la fábrica que Francesco Tonucci nos presenta en uno de sus trabajos más conocidos, *La máquina de la escuela* (1970/2008) y que Philippe Meirieu nos vuelve a recordar en su libro *Frankenstein educador*; allí se le oye decir: “‘Fabricar un hombre’ es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también una tarea cotidiana, la de cada vez que nos proponemos ‘construir un sujeto sumando conocimientos’ o ‘hacer un alumno apilando saberes’” (Meirieu, 2010, pp. 17-18).

Pues bien, de acuerdo con esto, podemos plantear que la formación tiende a aproximarse con bastante peligro a la fabricación, la cual también se acerca, a su vez, al adiestramiento. Ante esta posibilidad, sin duda, adquiere nuevamente sentido la pregunta de Philippe Meirieu: “¿se puede ser un educador sin ser un Frankenstein?” (2010, p. 1) ¿Podemos ser educadores sin asfixiar la vitalidad propia de la relación con el conocimiento en tanto empresa humana? ¿Se puede educar sin restringir la fuerza de la inquietud resultante de la relación consigo mismo, propósito último de la educación, la constitución de sí y la formación? ¿Puede proyectarse una formación de maestros y maestras descentrada de los manuales, métodos y modelos para orientarse hacia una práctica vital, existencial, íntima y personal? ¿Cómo entender la pedagogía y la acción (o función) de los maestros y maestras dentro de ella? ¿Cómo abordar y poner en escena la pedagogía como campo de saber y constitución dentro de los procesos de formación de maestros?

En este punto nos encontramos con la segunda dimensión de la formación no siempre bien cuidada ni muy tenida en cuenta dentro de las prácticas instrumentales y mecánicas de la formación entendida como fabricación. Es la formación entendida como experiencia. Aquella formación que involucra la complejidad del sujeto y no solo su carácter más maleable. Por supuesto que la formación requiere de la acción de otros sobre el sujeto; por supuesto que requiere de espacios en los que se propicia la modificación que implica la formación; también requiere de instrumentos, modelos y recorridos por las construcciones conceptuales y paradigmas; pero nada de ello es suficiente si no hay un sujeto dispuesto a la formación, un sujeto expuesto a la modificación; en otras palabras, un sujeto en condiciones de salir de sí, abandonar lo que ya es, para ser de otra forma, para hacerse. La formación es, en últimas, un asunto de

sí consigo. Un asunto, recurriendo a un autor como Michel Foucault, de cuidado de sí en el que se despliega toda una serie de tecnologías que procuran la modificación del sujeto.

Pasando a otro tema para ver la cuestión desde otro ángulo y con la intención de enlazar estas últimas derivas del texto, un docente es alguien que amando el estudio invita a otros a estudiar (Espinell, 2021). Bien se podría plantear que antes que el enseñar, es el estudio aquello que subyace al ejercicio docente. Noguera (2020), en otro texto, formula cierta puja o diferenciación entre el estudiar y el investigar, en medio de la cual presenta al GHPP como un grupo de estudios. Hay cierto apuro en la investigación que la pausa del estudio calma, tramita e, incluso, sustenta. Una relación muy similar a la que se propone entre la enseñanza y el estudio. Ello permite vislumbrar cierto vínculo entre la investigación y el tiempo del estudio y, de cierta manera, entre la investigación y la enseñanza. Desde luego que no son lo mismo, pero tampoco necesariamente contrarios, antónimos o excluyentes (tal como ya se ha retratado en un escenario similar). Desde esta óptica, ¿puede pensarse el aula como laboratorio, taller o, si se prefiere, como “ensayo”? ¿Puede ser habitada como un particular campo de práctica? ¿Qué hace o produce un aula, qué hace con quienes la habitan y con lo que la transita? Los espacios también producen, no son solo producidos, usados o recorridos. Por supuesto, estas son derivas que arrojan, cada una a su manera, a grupos disímiles de interrogantes pero que, en definitiva, se entrecruzan con la pregunta transversal por la pedagogía, el hacer del maestro y su constitución como sujeto. A fin de cuentas, la intención del presente ejercicio escritural es incitar, movilizar, problematizar, dar forma a nuevas inquietudes. No se trata de un texto para cerrar discusiones o dogmatizar; por el contrario, su intención es *pensar con*, provocar desde el gesto filosófico-pedagógico que le inspira.

El ejercicio investigativo no tiene que estar distante de la formación (de hecho, difícilmente lo está), ni la formación desconectada de la investigación; del mismo modo que un salón de clase no es, necesariamente, un sitio de reproducción, ni el docente un simple transmisor de información, comunicador o mediador. Quizás en ello haya un acuerdo medianamente generalizado, las diferencias se encontrarían en el *cómo, de qué manera y hasta qué punto*, es decir, en los medios, los modos y los alcances. Sin duda, el espacio del aula no se rodea de las mismas condiciones o rasgos de los centros especializados, pero tampoco tiene que estar al margen. El espacio de formación que significa puede aportar, por ejemplo, condiciones, interrogantes y miradas que los centros

especializados no contemplan. Tanto docente como estudiante, sin desconocer sus lugares, posiciones y experticias, estarían arrojados a un proceso de construcción conjunta como sucede en los grupos investigativos de mayor renombre. Los alcances, gramáticas y registros son distintos, pero el ejercicio permanece.

De allí el lugar que ocupa la reflexión sobre la práctica como uno de los terrenos más fértiles dentro de la pedagogía, la investigación en educación y la formación docente. El aula, el escenario educativo, siguiendo a autores como Stenhouse (1984), está en posibilidad de convertirse en escenario de investigación continua, reconstrucción y reconceptualización. La reflexión *sobre, en y a partir de* la práctica (Fonseca y Orjuela, 2015; Schön, 1992; 1998), así como la explicitación de saberes comprometidos en el hacer docente, resultan siendo estrategias potentes dentro de la investigación pedagógica y el ser y hacer docente. Vuelta a las preguntas iniciales ¿De qué pedagogía se trata cuando hablamos de pedagogía? ¿Qué tipo de preguntas, perspectivas u horizontes habilita? ¿Quiénes son los sujetos de la pedagogía? ¿Qué tipo de relaciones implica? ¿Qué territorios transita y qué regiones configura? ¿Qué significa abordarla como campo de constitución?

Referencias

- Borges, J. L. (1974). Otras inquisiciones. En *Obras completas 1923-1972* (pp. 633-778). Emecé Editores.
- Bourdieu, P. (1983). *El campo intelectual, campo de poder y hábito de clase*. Folios.
- CEPEs-Colectivo de autores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. (2000). *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. Editorial Universitaria Universidad Juan Misael Saracho.
- Castro, J. O., Pulido, O., Peñuela, D. y Rodríguez V. (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Siglo del Hombre Editores.
- Echeverri, A. (2016). Imágenes que Fernando González dona al pensamiento de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En A. Martínez, A. Ruiz y G. Vargas (Coords.), *Epistemología de la pedagogía* (pp. 197-221). Universidad Pedagógica Nacional.
- Echeverri, A. (2020). Los maestros que me habitan: Rostros magisteriales y personajes formación que me acompañan en la celebración de los cuarenta años del grupo Historia de la Práctica Pedagógica. En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio (Comps.), *Genealogía de la pedagogía* (pp. 19-57). Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos: Una aproximación desde sus prácticas y discursos*. Uniminuto.
- Espinel, O. (2014). Filosofía, prácticas de sí y arte de vivir. *Revista Fermentario*, 8(2), 1-16.
- Espinel, O. (2021). Escribir, leer, estudiar... o sobre el ser docente. *Utopía Pedagógica*, 2, 21-24.
- Espinel, O. y Pulido, O. (2020). Sobre el enseñar y el aprender filosofía: Una lectura desde Sloterdijk. En O. Espinel (Comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo: Práctica, experiencia y educación* (pp. 257-282). Uniminuto.
- Espinel, O. y Pulido-Cortés, O. (2021a). Antropotécnica y ejercicio como categorías teórico-metodológicas. En O. Pulido-Cortés y O. Espinel (Coord.), *Pensar con Sloterdijk: Antropotécnica, ejercicio y educación* (pp. 15-24). Editorial UPTC.
- Espinel, O. y Pulido-Cortés, O. (2021b). Universidad del capital humano: Desplazamientos neoliberales dentro de la educación. *Dialecticus*, 10(22), 26-41.
- Fonseca, G. y Orjuela, G. (2015, 13 de noviembre). *De las sombrillas al aula: La reflexión como forma para comprender la práctica pedagógica* (ponencia). IV Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía. Pedagogía y Reflexión sobre la Práctica.
- Gallego-Badillo, R. (1996). *Discurso sobre constructivismo*. Magisterio.
- Gallego-Badillo, R. (2001). *Saber pedagógico: Una visión alternativa*. Magisterio.
- Garcés, J. F. (2001). Hermenéutica y pedagogía: Una propuesta y presentación crítica de algunas tendencias pedagógicas en Colombia. En D. Restrepo Cardona (Comp.), *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Corporación Región.
- Jaeger, W. (1994). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- León Palencia, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: Estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-103.

- Martínez-Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez-Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización: Cuatro décadas de educación en Colombia*. Magisterio Editorial.
- Martínez-Boom, A. y Orozco, J. H. (2015) Educación: Un campo de agenciamiento. En A. Echeverri (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 99-120). Siglo del Hombre.
- Meirieu, Ph. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: (Cartografías de la educación popular)*. CEAAL.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1996). *Las fronteras de la escuela: Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Magisterio.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. (2020). Presentación. Un grupo de estudio(s). En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio (Comps.), *Genealogía de la pedagogía* (pp. 10-17). Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49.
- Ortega, P., Peñuela, D. y López, D. (2009). *Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas*. Editorial El Búho.
- Pulido Cortés, O. (2010). ¿Innovaciones educativas o pedagógicas? *Praxis & Saber*, 1(2), 9-12.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional-Museo Pedagógico Colombiano.
- Runge, A., Hincapié, A., Muñoz, D. y Ospina, C. (2018). *El campo disciplinar y profesional de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.
- Runge, A. K. y Garcés, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Okcham*, 9(2), 13-25.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida: Sobre antropológica*. Pre-Textos.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción Pedagógica*, 9(1 y 2), 42-51.
- Tamayo, A. (2003a). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Acción Pedagógica*, 30.
- Tamayo, A. (2003b). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Acción Pedagógica*, 31.
- Tonucci, F. (2008). *La maquinaria escolar*. Centro de documentación Crítica. [Obra original publicada en 1970].
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiçeno, H. (2003). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. En *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.